



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Relatório de Estágio

Apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Psicologia da Educação

Nelson Pereira Antunes

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

SETEMBRO 2015



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Relatório de Estágio

Local de Estágio: Oficina de São José

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Psicologia da
Educação

Nelson Pereira Antunes

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Armada Paula
Cunha Gonçalves**

Resumo

O estágio que aqui relatámos decorreu na Oficina de S. José (OSJ), em Braga. A OSJ é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com a valência de Lar de Infância e Juventude (LIJ), uma das modalidades de acolhimento institucional previstas na lei, destinada ao acolhimento prolongado de crianças e jovens em risco, numa faixa etária que vai dos 0 aos 18 anos de idade.

De acordo com o Regulamento do Estágio Curricular dos Mestrados em Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, são considerados objetivos gerais do estágio: (a) proporcionar aos estagiários a aplicação das diferentes abordagens teóricas aos diversos contextos de prática psicológica e (b) promover o contacto e a aprendizagem de boas práticas, de forma a desenvolver competências profissionais adequadas e autónomas.

Neste relatório, procurámos apresentar a instituição que acolheu o estágio, dando a conhecer a sua história, as pessoas que atualmente a constituem e a dinâmica quotidiana de funcionamento, abordando especificamente o serviço de psicologia e o papel do profissional de psicologia nesse contexto. Apresentámos o diagnóstico de necessidades, a partir do qual estabelecemos prioridades para planear a intervenção, e apresentámos as atividades desenvolvidas. Concluímos com uma reflexão sobre os diversos aspetos da experiência de estágio.

Palavras chave: Lar de Infância e Juventude, Estágio Curricular, Atividades

Abstract

The traineeship that we here reported took place in the Oficina de S. José (OSJ), in Braga. The OSJ is a Private Institution of Social Solidarity (PISS) with the valence of Home for Children and Youth (HCY), one of the modalities of institutional care provided by law, bounded for childcare and youth at risk in an age group that goes from 0 to 18 years old.

According to the Curricular Traineeship Regulations of the Mastership in Psychology from The Portuguese Catholic University, are considered as general objectives of the traineeship: (a) provide trainees the application of different theoretical approaches to diverse contexts of psychological practice and (b) to promote contact and learning of good practices in order to develop appropriate and autonomous professional skills.

In this report, we tried to present the institution that hosted the traineeship by showing its history, the people who currently are part of it and its dynamic and daily life, referring specifically the psychology service and the role of the professional of psychology in this context. We presented the diagnostic needs, from which we established priorities to plan the intervention, and presented the activities developed. We conclude with a reflection on the various aspects of the traineeship experience.

Key Words: Home for Children and Youth, Curricular Traineeship, activities

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	v
ÍNDICE DE ANEXOS	v
LISTA DE SIGLAS	vi
INTRODUÇÃO	1
1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	2
1.1. História da instituição	2
1.2. Infraestruturas	3
1.3. Recursos Humanos	4
1.4. Utentes	5
1.5. Dinâmica da Instituição	7
1.6. Caraterização do Serviço de Psicologia	8
2. PAPEL DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NA INSTITUIÇÃO	9
3. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES	10
3.1. Metodologias usadas na avaliação das necessidades.....	10
3.2. Identificação e fundamentação das necessidades.....	10
3.3. Estabelecimento de prioridades.....	11
4. APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	12
4.1. Atividades de observação.....	12
4.2. Atividades de intervenção supervisionada.....	15
4.2.1. Atividades de intervenção em grupo.....	15
4.2.1.1. Promoção de competências de compreensão da leitura: programa “Aprender a Compreender”	16
4.2.1.2. Orientação vocacional e promoção de competências de inserção na vida ativa: programa “Preparar o Futuro”	22
4.2.2. Ação de Formação “Promover a autonomia no estudo e no Processo de aprendizagem”	30
4.2.3. Atividades de acompanhamento individual	33
4.2.3.1. Orientação vocacional: acompanhamento individual de um jovem do 12º ano	33
4.3. Outras atividades ao longo do estágio	37
CONCLUSÃO	38
BIBLIOGRAFIA.....	41

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Constituição das equipas técnica e educativa.....	4
Quadro 2: Crianças e jovens da OSJ por níveis de ensino.....	6
Quadro 3: Visita domiciliária à mãe do JR.....	13
Quadro 4: Visita domiciliária à mãe dos irmãos MV,PV, e JV	14
Quadro 5: Avaliação cognitiva ao SS de 11 anos	15
Quadro 6: Programa “Aprender a Compreender”	17
Quadro 7: Programa “Preparar o Futuro”	25
Quadro 8: Ação de formação “Promover a autonomia no estudo e no Processo de aprendizagem”	32
Quadro 9: Acompanhamento individual de orientação vocacional	33

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- “Aprender a compreender”- Guia de desenvolvimento das sessões	
Anexo 2- Questionário de estratégias de leitura	
Anexo 3- Contrato “Programa Aprender a Compreender”	
Anexo 4- Exercício 1	
Anexo 5- Ficha de trabalho da sessão nº 3	
Anexo 6- Formulário “Reflexão sobre a Sessão”	
Anexo 7- Ficha de trabalho da sessão nº 4	
Anexo 8- Guiões das equipas	
Anexo 9- Questões sobre a história “João e o pé de feijão”	
Anexo 10- Ficha de trabalho da sessão nº 7 “Integração de conteúdos e avaliação do programa”	
Anexo 11- Respostas ao questionário de estratégias de leitura (Momento 1, Momento 2)	
Anexo 12- “Preparar o Futuro” – Guia de desenvolvimento das sessões	
Anexo 13- Contrato “Programa Preparar o Futuro”	
Anexo 14- <i>Career Decision Scale</i> (CDS)	
Anexo 15- Exemplo de decisão vocacional “O caso de Joana”	
Anexo 16- Esquema do processo de tomada de decisão	
Anexo 17- A Tipologia de Holland	
Anexo 18- Ficha “Como é que eu sou”	
Anexo 19- “Lista de aspetos a ter em consideração na entrevista de emprego”	
Anexo 20- Ficheiro de apoio às atividades (sessão nº 8 “Preparar o Futuro)	
Anexo 21- Ficha de Integração Final	

Anexo 22- Questionário de satisfação com o programa

Anexo 23- *Power-point* (“Promover a Autonomia no Estudo e no Processo de Aprendizagem”)

Anexo 24- Entrevista de orientação vocacional

Anexo 25- Folha de perfil do IPP, preenchida

LISTA DE SIGLAS

Career Decision Scale (CDS)

Curso de Educação e Formação (CEF)

California Occupational Preference System (COPS)

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

Inventário de Preferências Profissionais (IPP)

Instituição Particular de solidariedade social (IPSS)

Instituto da Segurança Social (ISS)

Lar de Infância e Juventude (LIJ)

Oficina de São José (OSJ)

Prova de Análise e Despiste da Dislexia (PADD)

Plano Socioeducativo individual (PSEI)

Entrevista Clínica Semiestruturada para Crianças e Adolescentes (SCICA)

Self Directed-Search (SDS)

Teste de Idade de Leitura (TIL)

Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças (WISC – III)

INTRODUÇÃO

O plano curricular do Mestrado em Psicologia da Educação, ministrado pela Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, prevê a realização de um estágio com duração mínima de 500 horas, para levar a cabo ao longo de um ano letivo. O estágio que ora relatamos enquadra-se nesse âmbito e decorreu ao longo do ano letivo 2012/2013, na Oficina de S. José, em Braga. Entre os dias 19 de setembro de 2012 e 14 de junho de 2013, estivemos na instituição dois dias por semana, normalmente, quartas e quintas-feiras, cerca de oito a dez horas por dia. Esse estágio foi precedido de um pré – estágio de, aproximadamente, 25 horas realizado no final do ano letivo anterior.

Neste relatório, procuraremos dar a conhecer a instituição que acolheu o estágio sintetizando, brevemente, a sua história, já centenária, descrevendo as infraestruturas onde funciona, a sua dinâmica quotidiana e apresentando as pessoas que a compõem, profissionais e utentes. Porque se trata de um estágio em Psicologia da Educação, procuramos descrever com mais detalhe o serviço de psicologia, bem como o papel do profissional desta área na instituição, segundo o regulamento interno e segundo as recomendações do Instituto da Segurança Social (ISS) para a modalidade de LIJ. Apresentamos o diagnóstico de necessidades que efetuámos, e do qual decorreu o estabelecimento de prioridades e, conseqüentemente, o plano de intervenção.

Expomos ainda as atividades desenvolvidas, distinguindo entre atividades de observação e atividades de intervenção. No que toca a estas últimas, elas consistiram em dois programas de promoção de competências ministrados em grupo, a preparação de uma ação de formação e um acompanhamento individual de orientação vocacional. Introduzimo-las aqui de forma breve: i) programa de grupo “Aprender a Compreender” - é um programa de promoção de competências de compreensão da leitura dirigido a crianças/jovens do segundo ciclo e foi ministrado em sete sessões; ii) programa “Preparar o Futuro” – foi um programa que incluiu orientação vocacional e promoção de competências para a inserção na vida ativa, dirigiu-se a jovens de Cursos de Educação e Formação (CEF) tipo 2 e tipo 5 e foi ministrado em nove sessões; iii) ação de formação “Promover a Autonomia no Estudo e no Processo de Aprendizagem”- trata questões relacionadas com a promoção de competências de autorregulação da aprendizagem nas crianças e jovens e dirigia-se aos educadores da instituição; iv) acompanhamento individual de orientação vocacional - foi prestado a um jovem de 18 anos de idade que frequentava o 12º ano do ensino regular e desenvolveu-se em três encontros.

Depois de apresentar as atividades de intervenção, daremos conta ainda de outras atividades em que nos envolvemos, e concluímos este documento com uma reflexão pessoal sobre os diversos aspetos da experiência de estágio.

1. CRATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Neste ponto, pretendemos apresentar a instituição onde decorreu o estágio. Assim, segue-se uma breve descrição da Oficina de S. José, no que diz respeito à sua história, ao espaço físico onde funciona, às pessoas (profissionais e utentes) e à sua dinâmica enquanto Lar de Infância e Juventude.

1.1. História da Instituição

A Oficina de S. José surgiu em Braga, no ano de 1889, fundada pelo então Arcebispo Primaz da cidade, D. António José de Freitas Honorato, com o propósito de acolher rapazes em perigo, sobretudo, em consequência de orfandade ou abandono. A instituição assumia a educação desses rapazes e procurava promover as competências profissionais necessárias, com vista à sua autonomização, através da aprendizagem de ofícios tão distintos como sapateiro, alfaiate ou tipógrafo.

Ao longo dos tempos, os paradigmas educacionais da instituição foram evoluindo, procurando acompanhar a evolução da sociedade. Os cursos de formação profissional deixaram de ser ministrados pela instituição e os rapazes em acolhimento passaram a frequentar instituições de ensino externas. Na década de 90 do século XX, através de uma parceria com o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), a OSJ reintroduziu os cursos profissionais de nível II e nível III de Operador Gráfico e Técnico de Indústrias Gráficas, entretanto, também já extintos.

Atualmente, a OSJ é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tutelada pela Arquidiocese de Braga e funciona como Lar de Infância e Juventude¹. Os objetivos primordiais, segundo o Regulamento Interno da instituição (2009), são acolher menores do sexo masculino que, por diversas circunstâncias (normalmente relacionadas com fragilidades ao nível das competências parentais e ausência de retaguarda familiar, capaz de garantir condições de desenvolvimento adequadas), se encontrem privados de um meio familiar que possa considerar-se saudável. A esses rapazes a instituição procura proporcionar um ambiente

¹ Os lares de Infância e Juventude constituem uma das modalidades de acolhimento institucional, previstas na lei e destinam-se ao acolhimento prolongado (superior a seis meses) de crianças/jovens em risco (Lei 147/99).

promotor de uma educação integral, assente em valores morais e cristãos, bem como garantir a formação escolar e profissional adequada, sempre com vista à autonomização ou reintegração familiar.

O encaminhamento dos menores para a instituição é realizado, normalmente, por intermédio da Segurança Social que é também a principal entidade financiadora. Além das verbas provenientes dessa entidade, a OSJ conta com os rendimentos apurados por um parque de estacionamento de sua propriedade aberto ao público e pela tipografia da instituição, que funciona em outro local da cidade.

1.2. Infraestruturas

A OSJ localiza-se no centro da cidade de Braga e funciona num edifício antigo (recentemente remodelado) com terreno circundante, onde há um campo de jogos para usufruto dos utentes e, ainda, um parque de estacionamento aberto ao exterior que constitui, como referimos, uma das fontes de receita.

O edifício é composto por rés-do-chão e primeiro andar. Em baixo, funcionam o refeitório, a cozinha e a lavandaria, de um lado; do outro lado, há um espaço polivalente denominado de escritório que funciona como secretaria, arquivo e, por vezes, sala de reuniões para os diferentes técnicos. É neste espaço que se encontra o telefone da instituição bem como o “Diário de Bordo” (um caderno a que todos os colaboradores da instituição têm acesso e onde deixam mensagens importantes uns aos outros, quando não têm oportunidade de transmiti-las pessoalmente). No rés-do-chão, há ainda um pequeno auditório que é utilizado em apresentações ou reuniões mais formais que envolvam pessoas exteriores à instituição e é por esse espaço que se acede ao gabinete do diretor técnico. Ainda no mesmo piso, existe uma sala de estudo, uma sala multimédia, onde os utentes podem visualizar televisão ou realizar jogos eletrónicos nos tempos livres, casa de banho com balneários e um pequeno compartimento junto do refeitório onde é guardada a medicação dos utentes, juntamente, com os planos de administração da mesma.

No andar superior estão situados os quartos, arrecadações, uma sala de estar com televisão e mais três salas de estudo. No átrio, relativamente amplo, ocorre diariamente, antes do jantar, um “ritual” importante denominado *Roda*, que consiste num momento de partilha entre todos os rapazes e educadores de serviço, reunidos em círculo. Este é um dos momentos em que a maioria dos utentes se encontra presente e é aproveitado para que cada um partilhe, de forma livre, o que entender relevante concernente ao dia.

Além do espaço onde funciona o LIJ, a instituição dispõe ainda de um apartamento de autonomização, que se destina a acolher jovens em fase de transição de um nível de dependência mais acentuado, em que é necessário um acompanhamento mais próximo, para um nível de dependência menos acentuado, em que o jovem já se encontra em pré - autonomia, supervisionada pela OSJ. O apartamento serve, prioritariamente, os jovens que não dispõem de retaguarda familiar capaz de lhes garantir o acompanhamento conveniente, numa fase precedente à da autonomia plena.

1.3. Recursos Humanos

O efetivo da instituição, em termos de recursos humanos, é composto por um total de 19² profissionais, distribuídos por 3 equipas: Equipa Técnica, Equipa Educativa e Equipa de Apoio. A Equipa de Apoio é constituída por 7 profissionais que são responsáveis por todo o serviço de refeitório, aprovisionamento, lavandaria, receção, manutenção e limpezas. A constituição das restantes duas equipas é apresentada no quadro 1.

Quadro 1

Constituição das equipas Técnica e Educativa

EQUIPA TÉCNICA				
FUNÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO DE BASE	ANOS DE SERVIÇO
Diretor Técnico	M	38	Lic. Teologia	15
Jurista	M	37	Lic. Teologia e Direito	13
Psicóloga	F	35	Lic. Psicologia	10
Psicóloga	F	33	Lic. Psicologia	7
Técnica de Educação	F	34	Lic. Educação	5
Técnico de Serviço Social	M	31	Lic. Serviço Social	5
Técnica de Animação	F	27	Lic. Animação Sócio – Cultural	4

² O somatório dos profissionais referidos nas 3 equipas daria um total de 20. Sucede porém, que há um profissional que acumula funções, desempenhando um cargo na equipa técnica e outro cargo na equipa educativa, pelo que, em termos reais, trata-se apenas de 19 pessoas.

EQUIPA EDUCATIVA				
Educadora	F	62	12º Ano	25
Educadora	F	37	Lic. Educação	18
Educador	M	37	Lic. Educação/Teologia	14
Educador	M	31	Lic. Serviço Social	9
Educador	M	30	Lic. Teologia	5
Educador	M	25	12º Ano	4

Como podemos verificar, a equipa técnica é constituída por 3 profissionais do sexo masculino e 4 profissionais do sexo feminino, com uma média de idades igual a 33.6 anos. Todos eles colaboram com a instituição há já vários anos, a média em termos de tempo de serviço ronda os 8.5 anos. Relativamente à equipa educativa, encontramos características semelhantes, em termos de formação de base, idade dos colaboradores e tempo de serviço na instituição. É composta por 2 elementos do sexo feminino e 4 do sexo masculino, a média de idades é igual a 37 anos e a média, em termos de tempo de serviço na instituição, igual a 15 anos. Estes dados permitem-nos constatar que, quer ao nível da equipa técnica, quer da equipa educativa, estamos perante um conjunto de profissionais com boa formação de base, jovens mas, simultaneamente, muito experientes e conhecedores do contexto em que trabalham.

Além destes profissionais, colaboram com a instituição alguns voluntários de diversas formações, destacando-se um pequeno grupo de professores aposentados que contribui com uma ou duas horas semanais, prestando acompanhamento aos utentes, nas salas de estudo.

1.4. Utentes

No ano letivo 2012/2013, eram 43 as crianças e jovens acolhidos na instituição. As idades variavam entre os 9 e os 28 anos, situando-se a média num valor aproximado a 15 anos. Havia apenas um jovem com 28 anos de idade e, na verdade, constituía uma situação excecional, sendo que, os que se encontravam na posição imediatamente abaixo em termos de idades tinham apenas 20 anos. Este jovem vivia no apartamento de autonomização, apoiado pela OSJ que supervisionava o seu processo de autonomia. No conjunto de crianças e jovens havia alguns grupos de irmãos, concretamente, dois grupos de quatro irmãos, três grupos de três e dois grupos de dois.

Em termos de tempo de institucionalização na OSJ, havia rapazes que estavam na instituição há mais de dez anos, enquanto os últimos acolhidos tinham entrado há menos de um ano. Alguns, passaram por outras instituições de acolhimento antes de chegarem à OSJ.

Internamente, dividem-se em três grupos que são também o principal critério de distribuição pelas três camaratas. Designam-se vulgarmente, a nível interno, por grupo dos pequenos (constituído pelas crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico), grupo dos médios (constituído pelos rapazes que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico) e o grupo dos grandes (formado pelos rapazes do ensino secundário, regular ou profissional e, eventualmente, pelos que já se encontrem integrados no mundo do trabalho). No quadro 2, pretendemos apresentar de forma esquemática a distribuição por níveis de ensino das crianças e jovens da OSJ.

Quadro 2

Crianças e jovens da OSJ por níveis de ensino em (2012/2013)

NÍVEIS DE ENSINO	ANO DE ESCOLARIDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS/JOVENS	TOTAL
1º CICLO	1º	0	2
	2º	0	
	3º	0	
	4º	2	
2º CICLO	5º	2	7
	6º	5	
3º CICLO	7º	7	17
	8º	6	
	9º	4	
CEF tipo 2	----	4	4
SECUNDÁRIO REGULAR	10º	2	4
	11º	1	
	12º	1	
CEF tipo 5	----	5	5
OUTRA SITUAÇÃO (inseridos no mercado de trabalho)	----	4	4

Como podemos verificar, havia apenas 2 jovens a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico, sendo que, ambos se encontravam já no 4º ano de escolaridade. O segundo ciclo era frequentado por 7 jovens e, no terceiro ciclo, encontravam-se nesse ano letivo 21, sendo que, 4 dos quais frequentavam CEF. No ensino secundário havia um total de 9 jovens, 4 que frequentavam o ensino regular e os restantes 5 integrados em Cursos de Educação e Formação.

Salientamos que alguns dos jovens têm necessidades educativas especiais e beneficiavam de medidas de apoio nas respetivas escolas, de acordo com o Decreto de Lei 3/2008.

Além dos jovens que frequentavam a escola, nos diferentes níveis de ensino, havia 3 que se encontravam já inseridos no mercado de trabalho e um outro, prestes a completar 18 anos de idade, que se encontrava sem ocupação, à espera de deixar a instituição.

1.5. Dinâmica da Instituição

No ano de 2010, a Segurança Social, enquanto principal instituição tutelar dos Lares de Infância e Juventude, lançou um manual de recomendações técnicas para este tipo de instituições, que procura descrever o que devem ser as práticas implementadas pelos LIJ, para corresponder aos critérios de qualidade estabelecidos pela mesma entidade. Genericamente, as recomendações do manual apontam no sentido da construção de um ambiente nos LIJ o mais aproximado possível do ambiente familiar comum.

Este manual é o principal guião seguido pela OSJ para o desenvolvimento das suas atividades. Existe uma preocupação permanente em fazer convergir as práticas com as recomendações do mesmo. Assim, cada criança/jovem tem um Gestor de Caso Individual que é, necessariamente, um elemento da Equipa Técnica ou Educativa e é a pessoa encarregue de articular as exigências processuais com as várias entidades com que é necessário interagir, incluindo a família do menor. Além disso, cada criança/jovem tem igualmente um Encarregado de Educação (que não é forçosamente a mesma pessoa que desempenha o papel de gestor de caso), que pode ser qualquer funcionário da instituição, a quem cabem as funções normais de Encarregado de Educação.

Cada utente tem o seu processo individual, um dossiê organizado de acordo com as recomendações do manual, onde se integra o Plano Socioeducativo Individual (PSEI), que é um documento onde constam as necessidades diagnosticadas ao utente pelos profissionais da instituição e as respetivas medidas a implementar para tentar colmatá-las, bem como a identificação dos diferentes técnicos envolvidos ou a envolver no processo. Qualquer intervenção de cariz socioeducativo deve constar no PSEI do utente, assim como a sua fundamentação e avaliação, logo que disponível.

Abordando agora o quotidiano da OSJ, verifica-se que, em tempo letivo, durante o dia, os rapazes estão na instituição apenas nos períodos em que não têm aulas e, por isso, dependendo dos horários escolares, há momentos em que se encontram pequenos grupos de rapazes, outros, porém, em que praticamente todos estão fora. Esses tempos diurnos na instituição são, geralmente, ocupados em atividades livres ou então em trabalho nas salas de

estudo, normalmente, com a orientação das educadoras presentes nesse horário. No final do dia, todos os rapazes regressam à instituição à medida que vão ficando livres nos respetivos locais de ensino que frequentam e, normalmente, à chegada, dirigem-se ao refeitório para lanchar. Desde a chegada até à hora da *Roda*, período que antecede o jantar (normalmente por volta das 20h00), o tempo é ocupado entre atividades livres e trabalho nas salas de estudo.

Após o jantar, os educadores de serviço à noite, internamente designados de prefeitos (que, normalmente, são pelo menos dois), procuram orientar as atividades de acordo com as necessidades. Isto significa que alguns dos rapazes (principalmente, os mais velhos que frequentam CEF), se não tiverem tarefas pendentes, poderão ver televisão até cerca das 22h30. No caso dos mais novos, poderá ser necessário supervisionar algumas tarefas relativas até à sua higiene pessoal, por exemplo, enquanto outros (sobretudo os que têm tarefas escolares pendentes ou estão próximos de momentos de avaliação) vão para a sala de estudo trabalhar, de acordo com as necessidades do momento, com o apoio de um dos educadores. Regularmente, por volta das 22h30, cessam todas as atividades e todos se dirigem aos quartos para dormirem, sendo que, para os do 1º ciclo o horário de deitar é às 21h30.

Já ao fim de semana e, em períodos de férias, as rotinas são, como é normal, bem diferentes. Desde logo porque há muitos rapazes (aqueles que possuem alguma retaguarda familiar) que, habitualmente, passam estes períodos fora da instituição. Para os outros, há diversas atividades (futebol, andebol, rugby, capoeira, entre outras) promovidas pelos profissionais da instituição e também por voluntários. Além disso, a OSJ tem protocolos estabelecidos com várias entidades externas, no sentido de proporcionar aos rapazes a possibilidade de se envolverem em atividades que satisfaçam os seus gostos pessoais. Um exemplo bem-sucedido de uma destas entidades é a escola de futebol “O Fintas”. A OSJ promove ainda, todos os anos, nas férias do verão, uma colónia de férias de 15 dias na praia, normalmente, na localidade de Apúlia.

1.6. Caracterização do Serviço de Psicologia

A equipa de psicologia é formada por duas profissionais com formação nas áreas da psicologia da justiça e psicologia clínica. Ambas têm já vários anos de instituição e conhecem todos os utentes e rotinas da mesma.

Atualmente, não existe nas instalações um espaço específico que funcione como gabinete de psicologia. Quando é necessário proceder a algum atendimento individual, as psicólogas utilizam um dos compartimentos disponíveis no momento, como a biblioteca. O

serviço está equipado com vários instrumentos de psicologia, nomeadamente, nas áreas da avaliação psicológica, avaliação cognitiva e orientação escolar e profissional.

As psicólogas trabalham em interação permanente com os restantes técnicos e desempenham tarefas que vão para além do trabalho psicológico, exercendo funções de encarregadas de educação de alguns rapazes, algum trabalho administrativo a que é necessário dar resposta e prestando auxílio em atividades mais informais de gestão do espaço, incluindo, em alguns dias, o apoio aos utentes nas salas de estudo.

2. PAPEL DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA NA INSTITUIÇÃO

De acordo com o estabelecido pelo sistema de gestão da qualidade (ISS, 2010), o trabalho do profissional de psicologia na instituição deve contemplar: a) o apoio no acolhimento, designadamente, na identificação de comportamentos significativos; b) o estudo do comportamento e dos mecanismos mentais das crianças e jovens; c) o estudo e compreensão dos problemas que derivam das relações interpessoais das crianças e jovens acolhidos, analisando as perturbações internas e relacionais que os afetam; d) o acompanhamento psicológico das crianças em acolhimento; e) a realização da avaliação diagnóstica em contexto institucional a nível cognitivo, comportamental e afetivo; f) a realização de avaliações psicológicas dos colaboradores da instituição, reportando necessidades de acompanhamento especializado à direção técnica. Prevê ainda que o psicólogo assuma a supervisão e coordenação dos Planos Socioeducativos Individuais e, quando solicitado para tal pelos Gestores de Caso, participe na organização dos processos individuais.

No regulamento interno da OSJ, as funções/responsabilidades atribuídas aos psicólogos são as seguintes: realizar intervenções individuais e em grupo; fazer avaliações psicológicas; realizar orientações vocacionais, afetivas e comportamentais; exercer funções de encarregado de educação; exercer funções de acompanhamento no estudo; realizar relatórios de avaliação psicológica para encaminhamento para centros de saúde, consultas de especialidade ou para melhorar o enquadramento escolar.

Oliveira (2005), reportando-se às funções do psicólogo educacional, refere que estas devem ser abrangentes e capazes de promover a participação e cooperação de todos os intervenientes no processo educativo, sendo que o psicólogo em contexto educativo, deve atuar, consoante os casos, a vários níveis: *psicológico* – no atendimento individual de alunos e outros atores do contexto educativo; *psicopedagógico* – através da orientação escolar e profissional, do auxílio aos professores/educadores acerca de novos métodos, do combate ao insucesso, entre outros; e, ainda, ao nível *experimental ou de investigação*.

Sendo o estágio que aqui apresentamos um estágio em psicologia da educação, assumimos que o papel do estagiário de psicologia, neste contexto, devia colocar-se num enquadramento que contemplasse a especificidade das funções do psicólogo educacional e as linhas orientadoras do que se considera o papel do psicólogo, na instituição que acolheu o estágio.

3. DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES

Neste ponto, faremos uma breve referência às metodologias usadas na avaliação das necessidades que procuramos identificar e fundamentar. Para isso, efetuamos uma descrição dos fatores positivos e dos fatores que consideramos menos fortes, focalizando-nos sobretudo na área educacional. Apresentamos ainda o processo de estabelecimento de prioridades e identificamos os sujeitos-alvo de intervenção.

3.1. Metodologias usadas na avaliação das necessidades

Para a recolha da informação, na OSJ, as principais metodologias utilizadas foram a observação da dinâmica da instituição, em diferentes momentos do dia, registada em notas de observação; a consulta de documentação interna e de todos os processos individuais das crianças/jovens institucionalizados, com particular incidência na informação de carácter escolar e psicológico; a participação em reuniões de equipa técnica e equipa educativa e o diálogo informal com os profissionais da instituição (ainda que de forma mais intensa com as psicólogas).

3.2. Identificação e fundamentação das necessidades

Analisando com intencionalidade o funcionamento e dinâmica de qualquer instituição, é sempre possível identificar fatores positivos e também fatores menos fortes, onde se abre a possibilidade de promover melhorias. Partindo desta perspetiva, com o intuito de perceber de que forma poderíamos contribuir para a promoção de melhorias, no contexto de estágio, procedemos a uma análise da informação recolhida na OSJ, a partir da qual chegamos às conclusões que, de forma sistematizada, abaixo apresentamos.

Fatores positivos: elevada formação académica por parte dos elementos das equipas técnica e educativa; predisposição para a formação contínua, em diferentes áreas, no sentido de aperfeiçoar competências para, conseqüentemente, melhorar a qualidade do serviço prestado; boa articulação e intercomunicação entre as equipas de trabalho, assente num modelo democrático de tomada de decisões; protocolos com entidades exteriores que permitem o

envolvimento das crianças e jovens em diversas atividades desportivas e recreativas; dinamização de atividades lúdicas e culturais importantes para o desenvolvimento das crianças e jovens acolhidos; atitude de abertura e respeito, por parte de todos os elementos das diferentes equipas, para com as crianças e jovens da instituição; esforço permanente no sentido de promover o contacto das crianças e jovens com as respetivas famílias biológicas; todas as crianças e jovens da instituição usufruem de um bom acompanhamento ao nível dos cuidados de saúde; planos de trabalho bem estruturados, com vista à promoção de competências de autonomia; práticas de apoio bem definidas à integração de novas crianças/jovens, aquando do seu acolhimento; sentido de entreajuda e cooperação entre as crianças e jovens da instituição; sentido de responsabilidade e proteção, por parte dos rapazes mais crescidos para com os mais novos; empenho da parte da direção e de todos os colaboradores na melhoria de qualidade das infraestruturas;

Fatores menos fortes: dificuldades significativas, ao nível da leitura e escrita, principalmente, em alguns dos rapazes mais novos; défices cognitivos num número considerável de rapazes, havendo casos de Deficiência Mental Ligeira e, pelo menos, um caso de Deficiência Mental Moderada; ausência de apoio nas transições de ciclo de estudos; inexistência de um trabalho de orientação escolar e vocacional que inclua todos os rapazes para quem esse trabalho seria pertinente (por questões de disponibilidade, só esporadicamente e na iminência de alguma decisão é que é aplicado ao sujeito em causa um instrumento de orientação vocacional); inexistência de um trabalho estruturado no âmbito da promoção de competências básicas fundamentais para a inserção na vida ativa, com os jovens que se encontram mais próximos dessa fase; lacunas significativas em termos de domínio de estratégias de estudo por parte de muitas crianças e jovens; baixa motivação para o estudo acompanhada de uma imagem pouco atrativa do ato de estudar; a permanência nos espaços de estudo é, por vezes, utilizada como punição, o que pode reforçar a conotação negativa do espaço e do ato de estudar, por parte das crianças e jovens da instituição;

3.3. Estabelecimento de prioridades

Em função dos fatores menos fortes elencados, portanto, passíveis de melhoria, impôs-se estabelecer prioridades, no que diz respeito à intervenção no âmbito do estágio. Assim, decidimos não desenvolver qualquer intervenção no âmbito das transições de ciclo, porque consideramos que não seria possível desenvolvê-la, de forma eficiente, em termos de calendário de estágio. Tal intervenção implicaria trabalhar com as escolas e fazê-lo em momentos muito específicos que deveriam abranger necessariamente dois anos letivos: o ano correspondente ao

final do ciclo e o subsequente em que o novo ciclo iniciaria. Relativamente aos jovens que apresentam défices cognitivos mais significativos, chegámos a equacionar uma intervenção que seria de grupo e consistiria, essencialmente, na implementação de atividades de estimulação cognitiva, porém, a dificuldade em encontrar um horário, em que fosse possível reunir todos esses jovens para as atividades, inviabilizou a implementação das mesmas.

No que concerne aos restantes fatores referidos como menos fortes, procurámos dar-lhes resposta, ainda que parcialmente, pois não é possível no âmbito do estágio atender de forma muito personalizada a todos eles. Assim, no âmbito da leitura e escrita priorizámos o trabalho com os jovens do segundo ciclo, porque considerámos que ainda é uma boa fase para obter resultados positivos que podem ser-lhes úteis para o longo percurso escolar que, necessariamente, têm pela frente. Em termos de promoção de competências de estudo e gestão dos tempos e espaços de estudo, na impossibilidade de desenvolver um trabalho que incluísse todas as crianças e jovens da instituição, optámos por trabalhar com os educadores, por meio de uma ação de formação. No que concerne à orientação escolar e vocacional, considerámos prioritário intervir com os jovens do 9º ano de escolaridade, 12º ano de escolaridade e jovens de CEF, em fim de ciclo. Verificou-se, porém, que os jovens do 9º ano de escolaridade foram incluídos em programas de orientação vocacional nas respetivas escolas, o que dispensou a nossa intervenção e permitiu canalizar esforços para os restantes. Relativamente à promoção de competências para a inserção na vida ativa, decidimos trabalhar com os jovens de CEF (tipo 2 e tipo 5), uma vez que, em ambos os casos, os sujeitos se encontram, potencialmente, próximos de tentar a incursão no mercado de trabalho.

4. APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Neste ponto, apresentámos as atividades desenvolvidas; primeiro, aquelas em que participámos apenas no papel de observadores; depois, as intervenções por nós implementadas.

4.1. Atividades de observação

De acordo com as recomendações do Instituto da Segurança Social (2010), a OSJ enquanto LIJ procura proporcionar aos seus utentes um ambiente o mais aproximado possível de um ambiente familiar dito normal e essa é uma das razões, a par com a polivalência que o contexto exige às psicólogas, pelas quais não existe um plano de atividades estruturado no âmbito da intervenção psicológica na instituição. Não é, por isso, um contexto que faculte a possibilidade de assistir a uma abundante panóplia de intervenções psicológicas convencionais,

o que não significa que não proporcione momentos ricos em termos de observação e aprendizagem.

Considerámos todo o período de estágio como um período que proporcionou aprendizagens decorrentes da observação, que se consubstanciam no conhecimento da dinâmica deste contexto nas suas várias dimensões. Constatámos que, embora cada um dos profissionais tenha um papel mais ou menos definido no contexto, o quotidiano exige-lhes permanentemente uma postura dinâmica que extravasa as funções predefinidas.

Além da observação da dinâmica quotidiana da instituição, destacámos três atividades específicas de observação: duas visitas domiciliárias a mães de utentes, com vista à averiguação de condições sociofamiliares e habitacionais para os receber em períodos específicos; uma avaliação cognitiva a um utente de 11 anos, com o intuito de averiguar o apoio a solicitar à escola em termos de educação especial, na transição para o 5º ano. Nos quadros 3, 4 e 5 apresentamos, sucintamente, cada uma dessas atividades.

Quadro 3

Visita domiciliária à mãe do JR

Data	07/11/2012
Objetivo	Avaliar as condições sociofamiliares e habitacionais para acolher o JR, de 14 anos, aos fins – de - semana.
Técnicos Envolvidos	Psicóloga da instituição, no papel de Gestora de Caso; Estagiário de Psicologia da Família do ano letivo 2011/2012 que desenvolveu trabalho individual com o jovem; Estagiário de Psicologia da Educação, no papel de observador;
Descrição Sumária	<p>O JR era, à data da visita, um jovem prestes a completar 14 anos de idade. Desde que se encontra institucionalizado já estivera enquadrado num regime em que os fins de semana eram passados em casa mas, devido a questões de negligência, esse regime foi interrompido por decisão judicial. À data da visita, o único contacto (presencial) entre o JR e a mãe ocorria aos fins de semana durante, aproximadamente, uma hora nas instalações da instituição ou, em alternativa, num curto passeio pelo exterior.</p> <p>Aparentemente, a vontade da mãe e também do padrasto do JR era que fosse retomado o anterior regime que permitia que o jovem passasse os fins de semana em casa. Por sua vez, JR também manifestava claramente essa vontade. A visita domiciliária teve o propósito de avaliar as condições habitacionais e sociofamiliares do agregado familiar, com vista a um pedido formal de alteração de regime para a modalidade pretendida pela família, caso as condições mínimas estivessem asseguradas e foi, previamente, preparada pelos técnicos envolvidos. Esta visita ocorreu também porque, nos últimos anos, a mãe do JR mudou várias vezes de residência e nem os técnicos da Oficina de S. José, nem os técnicos da Segurança Social, conheciam ainda esta casa.</p> <p>A conclusão a que chegámos foi que estavam reunidas condições necessárias para avançar com um parecer favorável à Segurança Social, no sentido de ir ao encontro da vontade da família.</p> <p>A informação recolhida permitiu elaborar um relatório para a Segurança Social que, por sua vez, remeteu o pedido ao tribunal.</p> <p>Umhas semanas mais tarde, o pedido de alteração de regime foi deferido pelo tribunal.</p>
Reflexão Crítica	Esta atividade foi enriquecedora, porquanto permitiu conhecer e vivenciar mais um aspeto do âmbito de trabalho dos técnicos de uma instituição como a OSJ. A reflexão que proporcionou foi vantajosa do ponto de vista do desenvolvimento de competências de intervenção neste contexto. Confrontando o conhecimento prévio desta história familiar com as impressões recolhidas na visita, sobressai a importância da experiência do técnico na avaliação destas situações. Isto porque, não existindo essa experiência é maior o risco de realizar avaliações não consonantes com a realidade, influenciadas, em grande medida, por uma habilidade apurada para a persuasão que alguns atores vão adquirindo, através da longa experiência de contacto com os técnicos de serviço social.

Esta, tal como a próxima atividade que apresentamos, foram atividades que tiveram lugar fora do horário de estágio estabelecido, mas que fizemos questão de aproveitar com vista à construção de um conhecimento do contexto de estágio tão abrangente quanto possível. De referir que colaborámos igualmente, neste caso, na elaboração do relatório com o parecer da OSJ para a Segurança Social. No quadro 4 apresentámos, sucintamente, a visita domiciliária à mãe dos jovens MV, PV e JV.

Quadro 4

Visita domiciliária à mãe dos irmãos MV, PV e JV

Data	19/01/2013
Objetivo	Averiguar condições sociofamiliares e habitacionais para acolher os jovens no fim-de-semana de Páscoa;
Técnicos envolvidos	Técnica de serviço social da Segurança Social, na qualidade de gestora de caso externa; Psicóloga e Educadora da OSJ, na qualidade de gestoras de caso internas; Estagiário de Psicologia da Educação, no papel de observador;
Descrição sumária	Os três jovens em questão têm 17, 16 e 14 anos e estão enquadrados num regime em que o contacto com a progenitora só é autorizado durante uma hora por semana, havendo um dia estabelecido para a visita desta à instituição. Esta visita domiciliária ocorreu com o objetivo de avaliar as condições sociofamiliares e habitacionais para acolher os jovens no fim de semana de Páscoa. A mãe dos jovens vive há pouco tempo na atual residência e os técnicos ainda não conheciam as condições habitacionais. A decisão relativamente ao pedido a remeter à Segurança Social, para posterior envio a tribunal, neste caso, não foi tomada pelos técnicos logo após a visita, mas sim discutida em reunião de equipas técnica e educativa. Concluiu-se que as condições habitacionais não garantiam os requisitos mínimos para os jovens pernovernarem, pelo que, o pedido que avançou foi no sentido de solicitar autorização para que os jovens passassem em casa apenas o dia de páscoa, indo pela manhã e regressando à noite à instituição. O pedido foi deferido pelo tribunal, em tempo útil.
Reflexão crítica	Esta foi mais uma atividade que permitiu reforçar conhecimentos acerca da forma como os técnicos operam no contacto com as famílias dos utentes. Permitiu ainda interagir com uma técnica exterior à instituição e conhecer a sua perspetiva acerca deste caso em particular. A observação destas atividades desperta-nos a consciência para a enorme responsabilidade que está subjacente ao trabalho dos técnicos nestas questões, uma vez que é com base nos seus pareceres que o tribunal decide acerca da vida destas crianças e jovens.

Apresentadas estas duas atividades de observação específicas, que consistiram em visitas domiciliárias, passamos a apresentar no quadro 5 a terceira atividade específica de observação, que teve lugar nas instalações da OSJ e consistiu numa avaliação cognitiva a um rapaz de 11 anos de idade. Para o efeito, foi aplicada a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC – III).

Quadro 5

Avaliação cognitiva ao SS de 11 anos

Data	02/05/2013
Objetivos	Fundamentar a solicitação de apoio educativo especial à instituição de ensino que acolherá o jovem no 5º ano de escolaridade
Técnicos envolvidos	Psicóloga; Estagiário de Psicologia da Educação, no papel de observador;
Descrição sumária	O SS encontrava-se a concluir o 1º ciclo do ensino básico, apresenta-va dificuldades de aprendizagem significativas em todas as disciplinas e lacunas igualmente significativas ao nível da leitura e escrita. Colocava-se a hipótese de ingressar no 2º ciclo, referenciado como portador de necessidades educativas especiais, e foi a esse propósito que surgiu a avaliação cognitiva. O instrumento utilizado foi a WISC III.
Reflexão crítica	Considerámos que foi uma atividade de observação que proporcionou aprendizagens, sobretudo, ao nível das competências de interação psicólogo-paciente.

Ainda relacionado com esta atividade, importa referir que colaborámos na cotação das respostas, em momento posterior. No ponto seguinte, apresentaremos as atividades de intervenção supervisionada que desenvolvemos.

4.2. Atividades de Intervenção Supervisionada

Como atividades de intervenção supervisionada temos para apresentar duas atividades de intervenção em grupo, a preparação de uma ação de formação e um acompanhamento individual de orientação vocacional. Uma das intervenções em grupo foi desenvolvida em parceria com uma colega estagiária de Psicologia da Educação, de outra instituição de ensino, que connosco partilhou o local de estágio. Consideram-se atividades de intervenção supervisionadas, porquanto obedeceram à aprovação e supervisão, quer da nossa orientadora local de estágio, quer da supervisora de estágio na faculdade, com quem mantivemos reuniões semanais ao longo de todo o ano letivo.

4.2.1. Atividades de Intervenção em Grupo

Neste ponto, apresentamos o programa de promoção de competências de compreensão da leitura “APRENDER A COMPREENDER”, que desenvolvemos e implementámos com os jovens do 2º ciclo e o programa de orientação vocacional e promoção de competências para a inserção na vida ativa “PREPARAR O FUTURO”, que desenvolvemos e implementámos em parceria com a estagiária de psicologia da educação IG, que connosco partilhou o local de estágio.

4.2.1.1. Promoção de competências de compreensão da leitura: Programa “APRENDER A COMPREENDER”

Como referimos no diagnóstico de necessidades, uma das lacunas frequentemente apontadas a alguns dos jovens, nos contactos estabelecidos entre os respetivos diretores de turma e os encarregados de educação, prendia-se com dificuldades ao nível da leitura e escrita, que depois se repercutem em atividades como a interpretação de texto.

Vivemos numa sociedade que se caracteriza pela rápida circulação da informação, nomeadamente, da informação escrita e que distingue os seus membros pelos níveis de acesso a essa informação, bem como, pela capacidade de uso da mesma. É, por isso, natural que se atribua às capacidades de compreensão e de produção da leitura e escrita um interesse cada vez mais proeminente. No contexto escolar, em particular, o domínio adequado destas competências constitui-se como um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as restantes áreas curriculares e contribui, de um modo decisivo, para o sucesso dos alunos. Na realidade, ao entrar para a escola, num primeiro tempo, a criança vai aprender a ler e a escrever, mas depressa passa a ter de usar a leitura e a escrita como instrumentos para aprender outros conteúdos. A leitura e a escrita são, simultaneamente, objeto de estudo e ferramenta de estudo, pelo que, se a criança não der o primeiro passo – aprender a ler e a escrever – não dará o segundo, ficando impedida de aprender (Taveira, 2005).

Estudos empíricos, entre os quais o trabalho de Simões e Martins, (2010) apontam para a existência de uma relação forte entre os processos de compreensão da leitura e o sucesso escolar, logo, no 1º ciclo do ensino básico. Na mesma linha, Morais (1997) afirma que as crianças, que sofrem de dificuldades sérias nas áreas da leitura e escrita, tendem a desinvestir na sua aprendizagem e dedicam menos tempo a ler, quer na escola, quer fora dela.

Ler é compreender o que está escrito e a leitura é, acima de tudo, um processo de compreensão que mobiliza, simultaneamente, um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos (Sim – Sim, 2007). São vários os condicionantes que podem impedir ou afetar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita suficientes para atingir a mestria. Estes condicionantes podem ser de natureza mais extrínseca, como a falta de estimulação ambiental adequada à aprendizagem e valorização da leitura e escrita ou, de natureza mais intrínseca, como debilidades ao nível das capacidades cognitivas ou sensoriais ou, ainda, problemas de natureza mais específica, como é o caso das dislexias. Se há ponto em que a literatura da especialidade é unânime, é na defesa de que as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita devem ser diagnosticadas o mais precocemente possível, pois quanto mais cedo se intervir no combate a essas dificuldades melhores resultados se obterão, independentemente da etiologia

das mesmas. Tendo isso em consideração e, na impossibilidade de atender a todos os sujeitos referenciados por dificuldades nesta área, decidimos intervir com os alunos do 2º ciclo do ensino básico.

Iniciámos o trabalho com um diagnóstico/avaliação de competências. No contexto português não abundam os instrumentos de avaliação adaptados para esta faixa etária, a grande maioria é aplicável apenas a fases de desenvolvimento anteriores. Neste processo de avaliação, além de uma entrevista adaptada a partir da Entrevista Clínica Semi-estruturada para Crianças e Adolescentes (SCICA), que serviu para conhecer melhor cada um dos sujeitos-alvo, utilizámos o Teste de Idade e Leitura (TIL) de Sucena e Castro, (2008) e a Prova de Análise e Despiste da Dislexia (PADD) da autoria de Carreteiro, (2005). O primeiro é um teste muito simples e de aplicação rápida (5 minutos) e permite perceber se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica. Encontra-se aferido até aos 11 anos de idade, pelo que, neste trabalho, procedemos apenas a uma interpretação qualitativa dos resultados. O segundo instrumento é uma prova um pouco mais complexa que permite analisar a consciência fonética e articulatória dos sujeitos, bem como, a capacidade de leitura e funcionamento das vias fonológica e ortográfica, com vista ao despiste da dislexia central.

Após procedermos a essa avaliação diagnóstica de todas as crianças/jovens do 2º ciclo para despistar eventuais problemas de dislexia, concluímos que o reforço de competências deveria incidir na compreensão da leitura, uma vez que não se verificaram problemas de dislexia e todos os sujeitos demonstraram utilizar com facilidade quer a via fonológica, quer a via ortográfica, no exercício da leitura. Para tal, criámos e implementámos o programa “Aprender a Compreender” que apresentamos de forma esquemática no quadro 6. O programa foi ministrado sessão a sessão, de acordo com o guião por nós elaborado (cf. anexo 1). Na seleção dos materiais de apoio, tivemos o cuidado de colocar temas do interesse dos jovens, para facilitar a adesão às atividades, o que implicou um trabalho contínuo de adaptação de materiais, semana a semana.

Quadro 6

Programa “APRENDER A COMPREENDER”

Programa “APRENDER A COMPREENDER” Início/fim – 11/04/2013 a 13/06/2013	
Objetivo Geral – Promover competências no domínio da compreensão leitora, fomentando a integração de estratégias	

que auxiliam a análise de material escrito e o domínio dos processos inerentes à compreensão da leitura: <i>Compreensão Literal, Reorganização, Compreensão Inferencial e Compreensão Crítica.</i>		Público-Alvo: crianças/jovens do 2º ciclo.	
Nº de Sessões: 7	Duração: 50 minutos	Frequência: semanal	Nº de Participantes: 7
Sessão 1	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar identidade de grupo e estabelecer uma inter-relação apropriada para a prossecução do programa; • Apresentar o programa de formação; • Envolver os jovens na construção e discussão das regras de comportamento e participação no programa, tendo em vista a elaboração de um contrato, para formalizar na sessão seguinte; • Avaliar a utilização de estratégias de compreensão de leitura pelos elementos do grupo (para perceber que aspetos devem ser alvo de maior incidência na intervenção e, simultaneamente, recolher dados que servirão de pré-teste na avaliação do programa); 		
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Apresentação do grupo: cada elemento do grupo pronunciou-se acerca dos seus gostos de leitura e das atividades extraescolares e o moderador salientou a utilidade da leitura através de exemplos do quotidiano, onde o seu domínio se torna indispensável;</p> <p>Apresentação do programa: o programa foi apresentado com recurso ao power-point e foi recolhido <i>feedback</i> dos participantes;</p> <p>Discussão de regras: foram discutidas as regras a estabelecer para garantir o bom funcionamento do grupo ao longo do programa;</p> <p>Aferição do uso de estratégias de compreensão da leitura: os participantes responderam a um breve questionário (cf. anexo 2);</p>		
Sessão 2	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o contrato de participação no programa; • Identificar um conjunto de estratégias importantes na compreensão da leitura; • Consciencializar para a importância da utilização de estratégias, na compreensão da leitura; 		
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Contrato de participação: com base nas regras para o bom funcionamento do grupo discutidas na sessão anterior, todos os participantes assinaram um contrato de participação no programa (cf. anexo 3);</p> <p>Identificação, descrição e discussão de estratégias de compreensão de leitura: foram retomados os questionários de estratégias de compreensão de leitura respondidos na sessão anterior e, a partir dos mesmos, os participantes, organizados em pares, desenvolveram, durante 15</p>		

	<p>minutos, uma tarefa que consistiu na identificação e registo em papel de estratégias de compreensão da leitura; seguiu-se uma discussão de grupo em que procurámos abordar a operacionalização de cada uma das estratégias elencadas, bem como, demonstrar a utilidade das mesmas;</p>
Sessão 3	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforçar a consciência sobre a importância da utilização de estratégias, na compreensão da leitura; • Praticar a compreensão literal como um dos processos inerentes à compreensão da leitura;
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Utilização de estratégias: para ressaltar a importância da utilização de estratégias na compreensão da leitura, introduzimos um exercício com algum humor, que todos os participantes realizaram (cf. anexo 4);</p> <p>Compreensão literal: este processo de compreensão da leitura foi explorado com recurso a uma ficha de trabalho (cf. Anexo 5) constituída por um texto seguido de perguntas de interpretação que apelavam, apenas, à compreensão literal; apelando à reflexão e integração dos conteúdos, utilizámos um formulário intitulado “Reflexão sobre a sessão” (cf. Anexo 6) que foi preenchido por todos os participantes;</p>
Sessão 4	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer a Reorganização da Informação, enquanto processo inerente à compreensão da leitura; • Praticar o processo através da classificação, esquematização e resumo da informação;
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Reorganização da Informação: introduzimos este processo de compreensão da leitura e operacionalizámos a sua prática com recurso a uma ficha de trabalho (cf. anexo 7); uma parte da ficha de trabalho foi realizada individualmente pelos participantes, outra parte foi realizada em grande grupo; para a integração dos conteúdos, recorremos ao formulário “Reflexão sobre a sessão” (cf. anexo 6);</p>
Sessão 5	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer a <i>Compreensão Inferencial</i>, enquanto processo inerente à compreensão da leitura; • Sensibilizar para a importância da ativação do conhecimento prévio por parte do leitor e para a sua aplicação na dedução de significado, a partir dos indícios que a leitura proporciona; • Praticar a compreensão inferencial através da dedução da mensagem implícita no texto e da interpretação de linguagem figurativa;
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p>

	<p>Compreensão Inferencial: introduzimos este processo de compreensão da leitura e operacionalizámos a sua prática através de um jogo (cf. anexo 8) que implicava a interpretação de uma série de pequenos textos ou frases, com recurso à compreensão inferencial; os participantes foram distribuídos em dois grupos, formando duas equipas que competiram entre si; para a integração de conteúdos utilizámos, à semelhança das sessões anteriores, o formulário “Reflexão sobre a sessão” (cf. Anexo 6);</p>
Sessão 6	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer a <i>Compreensão Crítica</i>, enquanto processo inerente à compreensão da leitura; • Praticar o processo através da análise de uma história, sob a forma de resposta a questões que apelam ao raciocínio crítico;
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Compreensão Crítica: introduzimos este processo de compreensão da leitura e explicitámos em que consiste, apresentando exemplos de questões que apelam com frequência à sua aplicação, em variadas tarefas escolares; em formato vídeo, apresentámos a história “João e o pé de feijão”, numa versão de aproximadamente 10 minutos; a operacionalização do processo materializou-se com a resposta individual de cada participante a duas questões sobre a história (cf. anexo 9) que apelavam à compreensão crítica, sendo que, nos questionários distribuídos aos participantes havia questões repetidas, de forma a que cada questão fosse respondida por duas pessoas diferentes; respondidas as questões, procedemos a uma dinâmica de grupo em que dissecámos os raciocínios subjacentes aos conteúdos das respostas, salientando o carácter subjetivo da compreensão crítica; A concluir a sessão, utilizámos, novamente, o formulário “Reflexão sobre a sessão” (cf. anexo 6);</p>
Sessão 7	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrar os conteúdos abordados ao longo do programa; • Avaliar o programa;
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Integração de conteúdos e avaliação do programa: nesta última sessão do programa, além de uma síntese integradora dos conteúdos abordados, recorremos a uma ficha de trabalho que visou, simultaneamente, a integração de conteúdos e a avaliação do programa (cf. anexo 10); os participantes responderam ainda ao questionário de utilização de estratégias de compreensão da leitura (cf. anexo 2) que utilizámos na sessão nº 1, de forma a podermos comparar os resultados com os verificados no início do programa; procedemos, igualmente, aos normais agradecimentos aos participantes pelo empenho demonstrado ao longo do programa e recolhemos o seu <i>feedback</i> relativamente ao mesmo; procurámos encorajar os participantes a não esquecerem os conteúdos trabalhados, aplicando-os nas suas atividades diárias e aprofundando-os, se possível;</p>

Reflexão Crítica

Considerando o objetivo geral do programa, fazemos uma avaliação positiva da sua eficácia, porquanto pudemos constatar evolução ao nível da utilização de estratégias que

favorecem a compreensão da leitura. Do documento que elaborámos com o registo do número de participantes que selecionaram cada opção de resposta para os diferentes itens do questionário de estratégias de leitura (cf. anexo 11), é possível extrair informação que nos permite constatar isso mesmo.

Podemos verificar, por exemplo que, a frequência de utilização das diferentes estratégias segundo o autorrelato dos participantes, através da resposta ao questionário, em dois momentos distintos (primeira sessão e última sessão do programa), aumentou consideravelmente. No conjunto dos 28 itens apresentados (que correspondem a outras tantas estratégias), cada sujeito respondeu em média 7 vezes “nunca ou raramente” no 1º momento de avaliação, valor que baixou para apenas 0,6 vezes no 2º momento de avaliação. E na mesma linha, a opção de resposta “sempre ou quase sempre” que apenas foi assinalada em média 6,1 vezes por cada sujeito no 1º momento, subiu para 14,4 vezes no 2º momento de avaliação. Outro exemplo paradigmático é o item nº 6, onde as respostas de todos os participantes passaram de “nunca ou raramente” para “sempre ou quase sempre”, relativamente à frequência de utilização da estratégia correspondente.

Também ao nível dos processos trabalhados, verificámos que os participantes conseguiram praticá-los e entender as características específicas de cada um, bem como, o fator de complementaridade entre todos para uma boa compreensão da leitura. Esta questão parece-nos importante, até porque, foi perceptível, desde o início da intervenção, uma tendência muito acentuada para a utilização quase exclusiva da compreensão literal.

No que se refere à criação dos materiais de apoio para as diferentes sessões, procurámos, de algum modo, ir ao encontro dos gostos e interesses dos participantes, quer na escolha dos temas, quer das ferramentas utilizadas. Fizemo-lo porque, a partir das primeiras sessões, constatámos a necessidade de introduzir, a cada sessão, um fator apelativo que ajudasse a motivar para as atividades. Isto para evitar que as sessões se tornassem enfadonhas, ou fossem conotadas pelos participantes com aulas.

Não obstante reconhecermos eficácia ao programa, estamos conscientes que uma intervenção mais prolongada no tempo produziria, por certo, resultados mais consistentes e duradouros. Admitimos que algumas aquisições conseguidas pelos participantes acabem por enfraquecer, fatalmente, com o tempo, se não houver um esforço intencional por parte destes no sentido de desenvolvê-las. Somos da opinião que, idealmente, qualquer programa de promoção de competências, no âmbito da compreensão da leitura para esta faixa etária, deveria ter uma duração nunca inferior a um ano letivo.

Noutra perspectiva, enquanto experiência de estágio, este trabalho foi importante para nós pelos momentos de interação que proporcionou. Compreendemos em campo a enorme sensibilidade que é necessária para conduzir um grupo. A exigência que se impõe ao moderador, em termos de capacidade de adaptação e adequação das tarefas, bem como da sua própria postura, para alcançar os objetivos que estabelece. A discrepância que pode existir entre um plano de atividades, mesmo que teoricamente bem concebido, e o que é aplicável efetivamente na prática, em contexto real, perante as características do grupo e as contingências do momento.

4.2.1.2. Orientação vocacional e promoção de competências de inserção na vida ativa: Programa “PREPARAR O FUTURO”

De acordo com Dumon e Carson, (1995; Williamson, 1965 *cit. in* Taveira & Silva, 2008) há registos interessantes sobre as origens das intervenções de carreira, em tempos remotos, que demonstram a forma como diferentes sociedades praticavam a ajuda às pessoas, no que respeita às questões do trabalho ou, mais precisamente, o modo como se colocava as pessoas num trabalho em função da sua condição social ou casta, ou objetivos políticos. Todavia, as teorias e técnicas que compreendem as abordagens contemporâneas das intervenções de carreira são, essencialmente, manifestações do século XX, que tiveram início nas últimas duas décadas do século XIX, impulsionadas, sobretudo, pela revolução industrial.

Um dos principais nomes das abordagens à intervenção de carreira, no início do século XX, é Frank Parsons. Este autor propôs como quadro de referência um modelo tripartido que tinha em consideração o conhecimento do sujeito, o conhecimento do contexto e um raciocínio lógico acerca das relações entre esses dois grupos de dados. O seu modelo veio a transformar-se na abordagem de intervenção mais consensual do século XX: *abordagem de traço e fator*³. Quase cinco décadas depois, na viragem para a segunda metade do século, um outro nome está na origem da redefinição do conceito de orientação vocacional. Trata-se de Donald Super que, a partir da sua perspectiva de orientação vocacional, provoca mudança nas organizações profissionais que alteraram a ênfase da orientação vocacional focada “naquilo que havia para escolher”, para colocarem o foco no “indivíduo que tinha de escolher”, ou seja, nas características da pessoa que fazia a escolha (Taveira & Silva, 2008). Vários autores e trabalhos importantes haveria a referir, nesta área, desde Super, porém, as bases que este lançou

³ Trata-se de uma abordagem de intervenção que tinha em conta, já na época, as características do sujeito e a importância do autoconhecimento, bem como, as exigências do meio e a consciência das condições necessárias para o sucesso, a partir das quais deveria refletir-se a decisão vocacional.

continuam bastante atuais e é nelas que assentam, ainda hoje, a generalidade das práticas em orientação para a carreira.

A orientação para a carreira é, atualmente, considerada como um processo de aquisição de competências, em âmbitos variados, com vista a preparar o sujeito para decisões vocacionais. Implica competências de várias dimensões (desde as emocionais às cognitivas e sociais) e implica sempre o sujeito, mas também o contexto em que o mesmo está inserido. A realização de escolhas face a papéis de vida é um elemento crucial do comportamento humano (Silva, 1997). Assim, a escolha vocacional é tida como a ação de eger, em um dado momento, uma alternativa e iniciar um plano de execução de objetivos de curto prazo, ligados a uma cadeia de objetivos mais amplos e de longo prazo (Germeijs & De Boeck, 2003; Rassin & Muris, 2005 *cit. in* Taveira e Faria, 2009).

A escolha vocacional é uma peça fundamental no processo de desenvolvimento dos jovens, pelo que merece total destaque no âmbito da intervenção psicológica em contexto educativo. A escolha e o papel profissional assumem-se como uma das áreas mais importantes da vida adulta, pelo que é importante que seja realizada uma preparação adequada das escolhas profissionais. Assim, a orientação escolar e profissional assume, nesta fase do desenvolvimento, um papel fundamental.

Para que os jovens possam desenvolver e realizar, de forma consistente e esclarecida, a escolha de uma profissão é importante que reflitam sobre quem são, sobre quem gostariam de vir a ser e que procurem e explorem informações sobre as diferentes profissões existentes, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação profissional, entre outras, imaginando-se em várias profissões e testando hipóteses sobre o que é necessário pôr em prática para alcançar este autoconhecimento, bem como o conhecimento do mundo do trabalho. Isto implica um processo de exploração do *self* em relação com as oportunidades escolares e profissionais (Fucua, Blum & Hartman, 1998 *cit. in* Taveira 2000). Intervir nos problemas de decisão vocacional implica, primeiramente, ajudar os jovens a conhecerem-se a si próprios e ao meio, bem como aos sistemas de oportunidades vocacionais, de modo a realizar opções de carreira planeadas e consistentes, que possam concretizar e expandir interesses, valores, capacidades e aspirações pessoais (Afonso & Taveira, 2001).

Este processo de busca do autoconhecimento e conhecimento do meio, com intencionalidade vocacional, designa-se exploração vocacional, conceito que, no dizer de Taveira (2000), vem sendo reconhecido como um componente importante do processo de apoio à decisão vocacional. É um processo chave do desenvolvimento vocacional e um componente essencial da intervenção. Numa definição recente, amplamente aceite, a exploração vocacional

é tida como o processo psicológico que sustenta as atividades de procura e de processamento de informação ou o teste de hipóteses acerca de si próprio e do meio circundante, com vista à prossecução de objetivos vocacionais (Taveira, 2000). Trata-se de um processo psicológico, de foro interno, cognitivo-motivacional, que consiste na procura de informação e teste de hipóteses sobre si em relação ao meio e, para que seja considerado exploração vocacional, deve ser consciente, intencional, sistemático e não espontâneo (Jordan, 1963; Stuart, Collareli & Hartman, 1983, *cit. in* Taveira, 2000). A exploração vocacional deve, portanto, ser fomentada e monitorizada, no trabalho de orientação, pois sem que seja suficientemente desenvolvida não se alcança maturidade vocacional. O processo de orientação vocacional é, precisamente, um trabalho de auxílio à descoberta, com o objetivo de facilitar ao sujeito a aquisição das competências necessárias a uma tomada de decisão consciente. É importante salientar que a decisão será sempre do sujeito e nunca do técnico que auxilia no processo. A esse apenas compete facilitar a decisão através do auxílio prestado ao sujeito, no processo de construção e descoberta da sua identidade vocacional.

Uma das modalidades de intervenção direta, em orientação para a carreira, é o programa de intervenção em grupo (que também pode aplicar-se individualmente, se tal se considerar mais conveniente). De acordo com Ureta (1998), há algumas vantagens que se podem assinalar à utilização de programas de aplicação coletiva, destacando-se a socialização, a otimização de recursos humanos e materiais e, ainda, a promoção da reflexão crítica das temáticas abordadas. Num programa de orientação vocacional dirigido a jovens devem constar como objetivos principais: (i) permitir a exploração do *self* e do meio, (ii) facilitar a compreensão do mundo profissional e das ofertas de formação, (iii) abordar questões de ética no trabalho, (iv) contemplar a elaboração e execução de planos vocacionais e de vida realistas, (v) fomentar o desenvolvimento de competências de tomada de decisão. Atualmente, há um conjunto significativo de instrumentos de avaliação extremamente úteis ao apoio e rentabilização do trabalho em orientação vocacional, que ajudam a aferir, com bastante fidelidade, quer interesses profissionais, quer aptidões do sujeito. Neste programa utilizámos a *Career Decision Scale* (CDS) para aferir competências de decisão à partida, no início do programa e, no final, após a implementação do mesmo. Utilizámos ainda a *Self-Directed Search* (SDS) para aferir competências e preferências profissionais.

Os momentos de transição, como a conclusão do terceiro ciclo, ou do ensino secundário, ou ainda a passagem para a vida ativa, são normalmente tidos como prioritários para a intervenção em orientação de carreira. Faz sentido que assim seja, uma vez que os sujeitos, que se encontram próximos de momentos em que alguma decisão importante se impõe, nem sempre

estão preparados para decidir em consciência, nem sempre têm opções definidas de forma sustentada e, por isso, muito podem beneficiar desse tipo de intervenções.

Por outro lado, há uma série de competências básicas indispensáveis à integração na vida ativa e no mundo do trabalho que os jovens muitas vezes não possuem, particularmente, aqueles que vivem fora de um contexto familiar dito normal e privados de modelos próximos que lhes proporcionariam oportunidades de aprendizagem, como é o caso dos jovens que seleccionámos para esta intervenção. Com o programa “PREPARAR O FUTURO” pretendemos, por um lado, auxiliar os jovens de CEF tipo 2 a decidir, de forma mais consciente, acerca do curso a escolher para prosseguir estudos, bem como, dotar todos os jovens do grupo de competências de decisão; por outro lado, dotá-los de competências básicas para encararem a inserção na vida ativa, eminente em alguns casos. O programa foi por nós concebido e implementado sessão a sessão, segundo o guião que elaborámos (cf. anexo 12). No quadro 7 procedemos à sua apresentação sucinta.

Quadro 7

Programa “PREPARAR O FUTURO”

Programa “PREPARAR O FUTURO”			
Início/fim – 06/03/2013 a 12/06/2013			
Objetivos Gerais: <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a compreensão dos micro - processos que devem ser considerados no processo de decisão vocacional; • Facilitar a decisão responsável dos jovens de CEF tipo 2 relativamente ao curso a escolher na prossecução de estudos; • Promover competências para a inserção na vida ativa; 		Público – alvo: Jovens de CEF tipo 2 e tipo 5	
Nº Sessões - 9	Duração – 60 minutos	Frequência - semanal	Nº Participantes 8
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> • Criar espírito de grupo que viabilize a prossecução do programa; • Apresentar e discutir o programa; • Discutir e estabelecer regras de comportamento e participação, das quais resultará a elaboração de um contrato a formalizar na sessão seguinte; • Envolver os jovens na construção e discussão das regras. 			

Sessão 1	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Iniciámos a sessão com um debate, em jeito de apresentação, que envolveu todo o grupo; nesse debate, abordámos e clarificámos os conceitos de orientação vocacional, decisão vocacional, autoconhecimento, conhecimento do contexto, bem como, algumas questões relacionadas com os percursos e aspirações de cada participante;</p> <p>Apresentámos brevemente o programa, com recurso ao power-point, abordando basicamente os objetivos gerais do mesmo, bem como, os objetivos específicos de cada sessão;</p> <p>Apelando à participação de todos, discutimos a importância do cumprimento de regras para o bom funcionamento dos grupos de trabalho; todos os participantes contribuíram na descrição e discussão das regras a implementar para o bom funcionamento do grupo, ao longo do programa;</p>
Sessão 2	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a consciência da importância que assume o cumprimento de regras através do contrato de formação; • Avaliar competências de decisão, antes da implementação do programa; <p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Com base nas regras discutidas e elencadas na sessão anterior, todos os participantes assinaram um contrato com as regras fundamentais para o bom funcionamento do grupo, ao longo do programa (cf. anexo 13);</p> <p>Aferimos as competências de decisão dos participantes que responderam à <i>Carreer Decision Scale</i> (CDS) (cf. anexo 14); seguidamente, debatemos os vários conceitos suscitados pelas questões do instrumento;</p>
Sessão 3	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer os participantes sobre os passos que devem ser considerados num processo de decisão vocacional e consciencializá-los da importância dos mesmos; • Promover o autoconhecimento, no que concerne a preferências e competências profissionais; <p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Para demonstrar a importância de obedecer a algumas etapas fundamentais no processo de decisão vocacional, nomeadamente, o autoconhecimento e o conhecimento do contexto, utilizámos uma história fictícia (cf. anexo 15) que retratava um caso de decisão vocacional pouco ponderada; partindo da história, promovemos um momento de reflexão sob a forma de discussão em grupo acerca do processo de tomada de decisão; concluímos a dinâmica de grupo com a distribuição de um formulário com o esquema do processo de tomada de decisão (cf. anexo 16);</p> <p>Seguidamente, introduzimos a SDS que foi preenchida por todos os participantes, enquadrando a utilidade da sua utilização na primeira etapa do processo de tomada de decisão – o autoconhecimento;</p>
	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e discutir o conceito de personalidade vocacional; • Introduzir a questão dos valores profissionais e fomentar o autoconhecimento e a reflexão acerca dos mesmos;

<p>Sessão 4</p>	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Devolvemos a SDS aos participantes, já cotada e com o registo dos três perfis vocacionais mais fortes, de acordo com as respostas; do confronto de cada participante com os perfis que resultaram das suas respostas à SDS passámos a uma apresentação dos vários perfis vocacionais, de acordo com a tipologia de Holland (cf. anexo 17), incidindo, especialmente, nos perfis mais cotados genericamente no grupo; foram abordados alguns exemplos de profissões, relacionadas com cada perfil. No final da apresentação, cada participante foi convidado a pronunciar-se relativamente aos perfis indicados pelas suas respostas na SDS e às profissões associadas a cada um dos perfis;</p> <p>Para abordar a questão dos valores profissionais utilizámos o debate de grupo, partindo de algumas das profissões que foram elencadas. A discussão versou as características que devem assistir aos titulares dessas profissões;</p>
<p>Sessão 5</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar cada participante a identificar-se com um determinado perfil vocacional; • Integrar os conteúdos e processos abordados durante as sessões anteriores; • Facilitar a construção de um conjunto de alternativas que cada participante assuma como viáveis para o seu percurso vocacional; <p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>As atividades desta sessão foram desenvolvidas na modalidade de encontros individuais moderador-participante. Em cada encontro, procurámos recuperar a informação apurada a respeito do respetivo jovem nas sessões anteriores, em termos de autoconhecimento;</p> <p>Cada participante foi confrontado com a informação sobre si e aproveitámos para clarificar alguns pontos, para verificar a coerência da informação apurada e confirmar com o próprio em que medida se revia na mesma;</p> <p>A informação foi sistematizada por cada sujeito na ficha “Como é que eu sou” (cf. anexo 18), em que o participante respondia a três questões de base, apoiado no conhecimento que já possuía de si próprio: o meu perfil vocacional; as três profissões que gosto mais; os valores profissionais com que me identifico.</p>
<p>Sessão 6</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer a oferta formativa disponível, de forma realista (<i>isto é, focalizada nos interesses e aptidões dos participantes e circunscrita a um limite geográfico de acesso viável</i>) <p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Com recurso ao power-point, apresentámos as várias escolas e entidades formadoras do concelho de Braga e de alguns concelhos vizinhos e os respetivos cursos profissionais, CEF e formações que disponibilizavam;</p>
<p>Sessão 7</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes formas de procura de emprego; • Promover competências no âmbito da entrevista de recrutamento; <p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Em debate de grupo, os participantes elencaram alguns exemplos de meios de oferta/procura de emprego que conheciam; seguiu-se uma apresentação expositiva de diferentes meios utilizados para a publicação de oferta de emprego; introduzimos o conceito de entrevista de recrutamento e recorremos a um vídeo (you</p>

	<p>tube) que deu mote a uma reflexão/debate em torno das questões: como acham que decorreu a entrevista? Que aspetos salientam da entrevista e que pormenores identificam como positivos ou menos positivos no comportamento do entrevistado? O que mudariam se estivessem no papel de entrevistado? Qual a avaliação que fariam do entrevistado, caso estivessem no papel de entrevistador?</p> <p>Procedemos a uma síntese integradora dos conteúdos e elencámos uma lista de aspetos a ter em consideração na entrevista de emprego; distribuámos um exemplar dessa lista (cf. anexo 19) a cada participante.</p>
Sessão 8	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover competências de utilização de ferramentas necessárias ao processo de procura/oferta de emprego (construção de um exemplo de carta/email de apresentação espontânea e abordagem ao Curriculum Vitae);
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>Recorremos à projeção de um documento em formato word (cf. anexo 20) que serviu como instrumento de apoio à condução das atividades; através de um exercício exemplo, trabalhamos a carta/email de apresentação espontânea, a partir de uma história fictícia em que um candidato a emprego sente a necessidade de elaborar uma carta de apresentação espontânea para enviar a uma empresa. A missão dos participantes, auxiliados pelos moderadores, passou por se substituírem a esse candidato e elaborarem por ele a dita carta de apresentação, de acordo com a situação em concreto;</p>
Sessão 9	<p style="text-align: center;">Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma síntese integradora dos conteúdos trabalhados; • Concluir o processo de acompanhamento; • Avaliar o programa de intervenção;
	<p style="text-align: center;">Síntese das atividades</p> <p>As atividades desta sessão desenvolveram-se na modalidade de encontros individuais moderador-participante; utilizámos o formulário “Ficha de integração final” (cf. anexo 21) como ferramenta de apoio à sumariação dos conteúdos abordados ao longo do programa; cada participante respondeu, novamente, à CDS (cf. anexo 14) e a um questionário de satisfação com o programa (cf. anexo 22);</p> <p>Agradecemos a cada participante o empenho ao longo do programa e encorajámos cada um a continuar a utilizar e a desenvolver as competências que adquiriu, colocando-as ao serviço da construção do seu percurso vocacional/profissional.</p>

Reflexão Crítica

O primeiro aspeto que fazemos questão de salientar neste espaço relaciona-se com as características do grupo. Metade dos elementos frequentavam CEF tipo 2, enquanto a outra metade frequentava CEF tipo 5, sendo que três desses elementos encontravam-se numa fase já bastante avançada dos respetivos cursos. Este aspeto poderia pressupor objetivos diferentes para cada subgrupo, porém optámos por trabalhar com os oito jovens em simultâneo e procurámos

adaptar as atividades e os objetivos às necessidades de todos. Esta opção prendeu-se com o facto de, caso formássemos dois grupos, cada um deles ficar constituído por apenas quatro elementos. Sendo o programa conduzido por dois estagiários, a desproporção participantes – moderadores sobressairia ainda mais.

Apesar do esforço, no sentido de estabelecer objetivos e apresentar atividades que servissem as necessidades de todos os elementos do grupo, reconhecemos que terá havido sessões que foram mais ao encontro dos interesses de uma parte dos elementos, em detrimento dos interesses de outra parte. Nesses casos, procurámos sempre envolver os elementos que não seriam tão visados pelos objetivos e aproveitar o seu contributo. Por exemplo, na sessão em que tratámos a oferta formativa mais dirigida para os que frequentavam CEF tipo 2, fomentámos a participação dos quatro elementos de CEF tipo 5, no sentido de darem o seu testemunho acerca dos cursos que frequentavam, quanto ao modo de funcionamento, às saídas profissionais, entre outros aspetos. Genericamente, constatámos que as atividades relacionadas com a promoção de competências para a inserção na vida ativa despertaram maior curiosidade nos participantes do que as relacionadas com a orientação para a carreira.

No que concerne aos instrumentos de orientação vocacional utilizados, particularmente à SDS, considerámos que outras alternativas poderiam ter sido melhores opções, por exemplo o *California Occupational Preference System* (COPS), eventualmente, numa versão adaptada (reduzida) onde se excluiriam determinadas opções que, à partida, podíamos considerar irrealistas, teria permitido uma exploração mais específica quanto aos interesses e preferências profissionais.

De resto, procurámos adequar, o melhor possível, quer as atividades quer os materiais utilizados na realização das mesmas às características dos participantes. Uma das características mais marcantes, transversal a todos os participantes, embora, nuns casos mais acentuada do que em outros, era uma certa aversão ao exercício da leitura e da escrita.

Alguns elementos do grupo eram também referenciados por mau comportamento. A esse nível, embora tenha havido momentos em que sobressaiu mais a imaturidade de um ou outro participante, na tentativa de destabilizar, considerámos que desenvolvemos um bom trabalho. Para o conseguir, foi necessário ir negociando alguns aspetos, um exemplo concreto, foi o adiamento da sessão nº 3 que estava marcada para o dia 03 de abril às 21 h00 e aceitámos alterar para o dia seguinte por vontade dos participantes, para poderem visualizar o jogo de futebol entre o Real-Madrid e um adversário da Turquia, transmitido a partir das 21h00.

4.2.2. Ação de Formação “Promover a autonomia no estudo e no processo de aprendizagem”

De acordo com Zimmerman (1994), para maximizar o desempenho acadêmico é necessário potencializar e atualizar a capacidade dos alunos para aprender, devendo estes tornarem-se capazes de coordenar as aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais tão cruciais no processo de aprendizagem quanto o conhecimento dos conteúdos. Falar da capacidade de coordenação das próprias aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, no processo de aprendizagem, remete-nos para o conceito de autorregulação da aprendizagem.

Numa perspectiva sociocognitiva, a autorregulação é conceptualizada como um processo auto - diretivo, através do qual os aprendizes transformam as suas capacidades mentais em competências académicas (Zimmerman, 2001). Garcia e Pintrich (1994), referem que a autorregulação da aprendizagem diz respeito à monitorização, controlo e regulação por parte dos alunos dos seus próprios comportamentos e atividades cognitivas. De acordo com a teoria sociocognitiva, os processos de autorregulação podem intervir, positivamente, em diversas áreas específicas que se relacionam com o processo de aprendizagem, concretamente, nas competências motivacionais, metodológicas, de planificação e gestão do tempo, competências volitivas e de regulação do ambiente físico (Barroso, 1998; Barroso & Salema, 1999; Schunk, 2001).

De uma forma muito breve, procuraremos aqui descrever as vantagens da influência dos processos autorregulatórios em cada uma destas áreas inerentes ao processo de aprendizagem. No que concerne às competências motivacionais, os principais autores da autorregulação defendem que os alunos motivados conseguem uma maior concentração e persistência nas tarefas escolares, obtendo mais satisfação quando alcançam os objetivos estabelecidos. Assim, tão importante como ensinar estratégias, em termos motivacionais, é levar os alunos a reconhecer o sucesso resultante da utilização das mesmas (Garcia & Pintrich, 1994; Schunk, 2001; Zimmerman, 2001). Auxiliá-los a adotar conceções pessoais de inteligência mais dinâmicas, centradas na aprendizagem e promotoras de padrões de persistência (Faria, 2008). Em termos de competências metodológicas, é possível promover processos autorregulatórios que melhorem domínios como a leitura e a escrita, a compreensão, a memorização e a metacognição. Este último conceito (metacognição) diz respeito ao conhecimento que o sujeito tem acerca dos seus próprios processos cognitivos de atenção, aprendizagem, memória e raciocínio (Figueiredo, 2004). A investigação tem demonstrado que a instrução de estratégias, que incluem componentes metacognitivas, prepara os alunos para saberem quando e onde utilizarem essas mesmas estratégias (Zimmerman, 1994).

No que se refere a competências de planificação e gestão do tempo, é importante clarificar que a planificação das atividades de estudo não consiste em aumentar o tempo de estudo mas, mais importante que isso, em promover a sua utilização mais adequada e eficaz, levando os sujeitos a estabelecer objetivos em relação a cada período de estudo, especificando os critérios que permitam avaliar até que ponto, um determinado objetivo foi alcançado (Silva & Sá, 1993). A elaboração de horários e a planificação das atividades de estudo, assumem-se como ferramentas poderosas para o desenvolvimento de competências autorregulatórias, uma vez que evitam o estudo intensivo nas vésperas dos momentos de avaliação, as dificuldades de concentração e memorização devidas à falta de tempo para organizar a informação estudada e, ainda, sentimentos de ansiedade e insegurança (Silva & Sá, 1993).

Já as competências volitivas referem-se à capacidade do sujeito dominar aspetos que se apresentam como perturbadores de uma qualquer atividade importante que se impõe. Por exemplo, a adoção de estratégias que permitam minimizar o efeito perturbador de um determinado ruído na sala de aula, no momento em que o sujeito cumpre com uma determinada tarefa, com a qual se comprometeu. Por seu turno, o ambiente físico do espaço onde decorre o estudo assume uma importância significativa na qualidade do desempenho dos sujeitos. Assim, é importante que o espaço onde se estuda seja um espaço tranquilo, sem ruídos nem interrupções, por forma a promover a concentração nas tarefas, que seja um espaço bem iluminado, que a temperatura ambiente seja agradável, que o acesso a fontes de informação (livros, dicionários, internet) seja facilitado, isto para citar apenas alguns dos aspetos mais básicos. Segundo Zimmerman (1994), uma das características marcantes dos alunos autorregulados é a sua competência para reorganizar e reestruturar o local de estudo.

A importância reconhecida ao domínio de técnicas e estratégias de estudo parece, atualmente, uma questão consensual, pelo menos, entre os que se interessam por estas temáticas da área da aprendizagem e das ciências da educação. Um estudante que domine tais técnicas e estratégias é um estudante mais autorregulado, no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, porém, para que esse estágio seja alcançado, é necessário que alguém auxilie, num percurso algo complexo, mas muito importante, que consiste na promoção de competências de autorregulação. Esse é um papel que cabe aos educadores, em geral. Segundo Zimmerman (1994), a investigação sugere que a eficácia dos métodos de aprendizagem adotados pelos alunos melhora, claramente, em função do auxílio por parte dos educadores, no uso de estratégias autorregulatórias. No contexto concreto da OSJ, somos da convicção que para promover competências de autonomia nos jovens e para que se enraízem hábitos de promoção da autorregulação da aprendizagem, que perdurem no tempo, é crucial o papel dos

educadores. A ação de formação que preparamos e pretendíamos implementar, visava consciencializá-los para os benefícios da aprendizagem autorregulada, apontando-lhes caminhos para a intervenção, tendo em conta a realidade do contexto, com todas as suas limitações e potencialidades. Foi uma atividade que planeamos com empenho e chegou a colher alguma receptividade por parte da instituição, porém, por motivos relacionados com a disponibilidade de agenda da maioria dos educadores, não foi possível implementá-la. Salientamos que, uma boa parte dos elementos da equipa educativa têm outras ocupações profissionais para além da atividade na OSJ, e é geralmente difícil conseguir uma conjugação de disponibilidades entre todos, que permita reunir a maioria, para atividades extraordinárias.

No quadro 8 procedemos à apresentação sucinta desta atividade, tal como pretendíamos implementá-la.

Quadro 8

Ação de Formação “Promover a autonomia no estudo e no processo de aprendizagem”.

Ação de Formação “Promover a autonomia no estudo e no processo de aprendizagem”	
Data	
Público-Alvo	Educadores da OSJ
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar para a pertinência de promover competências de autorregulação da aprendizagem, nas crianças e jovens em idade escolar;
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> Explorar o conceito de autorregulação da aprendizagem, ressaltando a sua importância no sucesso dos aprendentes; Sensibilizar para a utilidade de auxiliar os aprendentes a assumirem posições mais ativas nos respetivos processos de aprendizagem; Discutir ideias e ferramentas com vista à promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto de sala de estudo e em contexto de interação informal;
Descrição das atividades	Com recurso a uma apresentação em power-point (cf. anexo 23), pretendíamos expor e discutir conceitos básicos no âmbito da autorregulação da aprendizagem e avançar com algumas sugestões de intervenção de carácter mais prático. Tivemos o cuidado de tomar em consideração as contingências do contexto, de forma a apresentar sugestões realistas, concretizáveis.

Reflexão Crítica

Antes de quaisquer outras considerações aproveitamos este espaço para esclarecer o que nos levou a incluir esta atividade no relatório. Na verdade equacionámos não o fazer, uma vez que não foi implementada na prática, mas decidimos apresentá-la por duas razões fundamentais: primeira, porque investimos um tempo significativo na sua preparação, fizemo-lo com satisfação, e consideramos que saímos enriquecidos desse trabalho; segunda porque mantemos a opinião de que seria um trabalho pertinente e, mesmo não se tendo concretizado, consideramos importante dar nota de que houve intenção real de o fazer. Como já referimos ao

relatar a parte correspondente ao estabelecimento de prioridades, optámos por esta forma de intervenção por constatarmos que devido aos constrangimentos de disponibilidade, seria mais fácil de implementar na prática. Preparamo-la nestes moldes, com o intuito de ir ao encontro dos objetivos, mobilizando o público-alvo pelo mínimo de tempo possível. Ter-se-ão perdido ganhos pelo facto de não se ter concretizado mas estamos convictos de que ao longo de todo o período de estágio, ainda que de modo informal, demos o nosso contributo para o alargamento de perspetivas em termos de abordagem ao estudo/aprendizagem, junto de utentes e educadores.

4.2.3. Atividades de Acompanhamento Individual

Neste ponto, apresentámos um acompanhamento individual de orientação vocacional que desenvolvemos com um jovem do 12º ano do ensino regular. Foi um processo desenvolvido em três encontros. Dispensámos, na apresentação deste caso, considerações teóricas relativamente à orientação vocacional, uma vez que já fomos, suficientemente, exaustivos nessa matéria quando apresentámos o programa “PREPARAR O FUTURO”.

4.2.3.1. Orientação vocacional: acompanhamento individual de um jovem do 12º ano

Apresentámos este trabalho de acompanhamento individual, começando pela contextualização do caso, seguida de uma apresentação esquemática da forma como desenvolvemos as atividades (quadro 9) e de uma reflexão crítica relativa a todo o processo.

Contextualização do caso

O MJ era o único jovem da OSJ a frequentar o 12º ano de escolaridade no ensino regular. Era do conhecimento geral, na instituição, a sua vontade de concorrer ao ensino superior e ingressar no curso de Direito. Apesar de apresentar essa opção bem definida, o jovem nunca beneficiara de trabalho específico de orientação vocacional, pelo que, decidimos prestar-lhe acompanhamento nessa área, de acordo com os objetivos que a seguir apresentamos, no quadro 9.

Quadro 9

Acompanhamento individual de orientação vocacional

Acompanhamento individual de Orientação vocacional	
Sujeito alvo: MJ, 18 anos, a concluir o 12º ano em Línguas e Humanidades	
Nº encontros - 3	Início/fim – 16/05/2013 a 06/06/2013

Objetivo Geral - Ajudar o sujeito-alvo a decidir de forma consciente, relativamente ao ingresso no ensino superior;
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o percurso vocacional do jovem (perceber de onde vem a opção por Direito, se, ao longo do seu percurso, em algum momento, pensou em outras profissões para o futuro); • Promover o autoconhecimento em termos de interesses e preferências profissionais, com vista a uma tomada de decisão consciente na candidatura ao ensino superior; • Compreender a sustentabilidade da decisão que apresenta (em função do conhecimento do seu percurso vocacional e da exploração, em termos de autoconhecimento); • Explorar percursos alternativos para a eventualidade de se constatar que: (i) após explorados os interesses e preferências profissionais, o curso de Direito não se revela afinal a melhor opção; (ii) o curso de Direito é uma boa opção, tendo em conta os interesses e preferências profissionais, mas o jovem não tem média suficiente para aceder ao curso.
1º Encontro
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma relação de confiança, adequada ao desenvolvimento do processo de acompanhamento; • Clarificar a estrutura e os objetivos do processo de acompanhamento; • Recolher informação pertinente relativamente ao percurso vocacional do jovem;
Descrição detalhada das atividades
<p>Para este encontro, planeamos trabalhar o estabelecimento da relação e realizar uma entrevista de orientação vocacional. Antes da realização deste primeiro encontro, mantivemos um diálogo informal acerca da pertinência do desenvolvimento deste trabalho de orientação vocacional e da abordagem que adotariamos. Desde o primeiro contacto que o MJ demonstrou interesse, empenho e curiosidade em prosseguir.</p> <p>Iniciámos este encontro com uma introdução, agora mais formal, acerca do percurso que juntos poderíamos desenvolver neste trabalho; recolhemos as expetativas do MJ e dissecámos os objetivos do trabalho de acompanhamento individual de orientação vocacional que iniciávamos, deixando claro que a decisão relativamente às opções de carreira seria sempre sua, sendo que o trabalho que desenvolveríamos juntos se destinaria, apenas, a facilitar essa decisão, tornando-a mais consciente e sustentada. A segunda etapa deste encontro consistiu na recolha de informação por intermédio de uma entrevista de orientação vocacional (cf. anexo 24), cujo guião concebemos previamente. Concluída a entrevista, resumimos o encontro e explicitámos que a principal atividade a desenvolver, no encontro seguinte, seria a aplicação do IPP, cujas características e objetivos de utilização apresentámos.</p>
2º Encontro
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar interesses e preferências profissionais;
Descrição detalhada das atividades
<p>Iniciámos o encontro com uma breve introdução que tocou os conteúdos anteriormente abordados e, simultaneamente, serviu de ponto de situação face ao trabalho a que nos propusemos; Tal como havíamos planeados, procedemos à aplicação do IPP;</p> <p>Concluimos as atividades com uma breve antevisão do 3º encontro;</p>
3º Encontro
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o autoconhecimento em termos de interesses e preferências profissionais; • Enquadrar a situação do sujeito em termos de percurso vocacional e interesses e preferências profissionais; • Orientar para a decisão relativamente ao concurso ao ensino superior; • Concluir o processo de acompanhamento em orientação vocacional;
Descrição detalhada das atividades
<p>Para este encontro, planeamos a discussão e integração da informação apurada e, a respetiva finalização do processo de acompanhamento. De acordo com preparação prévia, este encontro seguiu a seguinte estrutura: i- sumarização da informação</p>

recolhida na entrevista, a retratar o percurso vocacional do jovem; ii- construção da “Folha de Perfil – IPP” (cf. anexo 25), através da transferência (executada pelo jovem), dos resultados obtidos no instrumento para a folha de perfil; iii- análise dos resultados, a partir de toda a informação obtida; iv- síntese conclusiva e finalização do processo.

No sentido de expor com maior clareza e detalhe as atividades deste encontro, uma vez que utilizámos essencialmente o discurso como ferramenta, optámos por efetuar aqui uma transcrição (aproximada) dos conteúdos abordados, nos diferentes pontos. Colocámos em discurso direto a intervenção do estagiário/orientador e, em discurso indireto o *feedback* do MJ:

i - Sumarização da informação recolhida na entrevista (percurso vocacional)

Neste ponto, procedemos a uma sumarização do percurso vocacional do MJ, a partir da informação que recolhemos na entrevista, nos moldes que abaixo transcrevemos:

Orientador – “Sei que, desde que tens memória, sempre quiseste vir a ser advogado, no futuro. O teu pai é juiz e sempre defendeu que deverias seguir pela área do Direito, opinião partilhada por toda a família.

As tuas disciplinas preferidas foram sempre História, Geografia e também Educação Física. Português nunca foi a favorita, mas também não era das que menos te agradavam e sempre conseguiste obter bons resultados nessa disciplina, muito embora, agora no secundário, seja aquela em que as notas são menos elevadas.

Não sentes que os teus colegas influenciem muito as tuas decisões, em termos de opções, relativamente ao curso a seguir no ensino superior.

Tens consciência que as médias para aceder ao curso de Direito têm sido elevadas, nos anos letivos mais recentes e, também por isso, equacionas alternativas, como Ciência Política ou Relações Internacionais.

Equacionas a possibilidade de, após concluída a tua formação, tentar um futuro profissional na Guiné, nas áreas do Direito ou da Política.

Seguindo um curso que não seja Direito, está no teu horizonte a hipótese de vir a trabalhar em organizações internacionais e, para isso, fazer um percurso no ensino superior que potencie essa possibilidade”.

ii – Transferência dos resultados obtidos no IPP para a folha de perfis

Orientador – “No último encontro, estiveste a responder a um questionário de interesses e preferências profissionais. Qual a tua opinião relativamente ao questionário? Que resultados esperas do mesmo”?

MJ - referiu que respondeu com atenção a todas as questões, que as questões eram explícitas, no sentido em que, no geral, retratavam claramente áreas de que gosta ou de que não gosta, sem aso a grandes hesitações. Manifestou-se curioso relativamente aos resultados.

Orientador – “Agora vamos proceder à transferência dos resultados para a folha de perfis, tu próprio vais desenhar o teu perfil, de acordo com as pontuações obtidas nos diferentes campos”.

MJ – o MJ desenhou o seu perfil, a partir dos resultados obtidos.

Orientador – “Agora, a partir do desenho e da restante informação vocacional de que dispomos, vamos verificar em que medida te relacionas com cada um destes 17 perfis profissionais. Vamos analisar cada perfil e, terás oportunidade de avaliar com a tua opinião, se os resultados são coerentes”.

iii - Análise dos Resultados, a partir de toda a informação obtida

Orientador – “Olhando para os resultados, campo por campo, achas que eles são coerentes com os teus interesses e preferências profissionais”?

MJ – o MJ considerou coerentes os resultados, campo por campo, apenas se manifestando um pouco surpreendido com o facto de obter pontuações mais elevadas no perfil Literário do que no perfil Político-Social.

Orientador – “Começando pela leitura dos resultados do questionário, o pico mais elevado encontra-se no perfil Literário, seguido do Político-Social. Depois, apresentas picos igualmente elevados nos perfis Desportivo e Aventura e Risco. Os mais baixos dizem respeito aos perfis Científico-Experimental e Agro - Pecuário.

Ou seja, o que sobressai, em primeiro lugar, é que tens bem definido aquilo que gostas e também o que não gostas, em termos de interesses profissionais.

Relativamente à tua história vocacional, o que à primeira vista pode surpreender um pouco nestes resultados é o facto de os picos do perfil Literário serem um pouco mais elevados do que os picos do perfil Político-Social, onde de acordo com o racional teórico do instrumento, se enquadra a profissão de advogado. No entanto, numa análise mais cuidada, percebemos que os dois perfis se interligam bastante. Ou seja, as profissões de advogado, sociólogo, diplomata, político, assessor jurídico são profissões que também podem implicar um grande domínio da escrita”.

MJ – o MJ concordou e confirmou que também gosta de escrever.

Orientador – “Por outro lado, aquelas que sempre foram as tuas disciplinas preferidas, relacionam-se bastante com o perfil Político-Social e com as tuas preferências atuais em termos de opções para o ensino superior, e mesmo para o futuro profissional.

Os resultados obtidos no perfil Aventura e Risco são típicos nos jovens de sexo masculino, da tua idade, mas podem não ter expressão em termos de interesses profissionais. O mesmo acontece com os resultados do perfil Desportivo que são congruentes com o gosto que sempre mantiveste pela disciplina de Educação Física e explicam-se também pelas tuas preferências, em termos de ocupação de tempos livres, mas não têm expressão em termos de interesse profissional, porque não aspiras a uma carreira no desporto e porque, em termos de ensino superior, também não te identificas com as disciplinas associadas aos cursos desta área”.

iv - Síntese Conclusiva

Orientador – “O que podemos concluir é que as opções que apresentas, em termos de ensino superior e aspirações de carreira profissional, são sólidas e identificam-se perfeitamente com o teu perfil. Direito, Ciência Política ou Relações Internacionais são cursos viáveis, de acordo com o teu perfil de interesses e com as tuas aspirações profissionais para o futuro.

No entanto, há outras alternativas viáveis, qualquer uma na área literária (comunicação social, por exemplo), ou outras na área político-social, como a Sociologia, que também são cursos com potencial para a construção de uma carreira em organizações internacionais.

Como é óbvio, a decisão relativamente à candidatura ao ensino superior é uma decisão tua. Os três cursos que consideravas são excelentes opções, de acordo com o teu perfil. É uma questão de elaborares a candidatura racionalmente, tendo em conta a média final com que ficarás e as médias necessárias para ingressar nos diferentes cursos e instituições de ensino superior”.

MJ – o MJ concordou (ele tinha desenvolvido pesquisas acerca da oferta educativa no ensino superior e conhecia as médias necessárias para aceder a cada curso).

Orientador – “Este processo serviu para te assegurares de que as opções que já tinhas em mente são adequadas e se ajustam perfeitamente ao teu perfil. Serviu, também, para tomares conhecimento de outras alternativas que, provavelmente, não consideravas, como todas aquelas que dizem respeito ao perfil literário, mas que são consonantes com o teu perfil de interesses e preferências profissionais.

Por agora, resta dedicares o máximo possível de atenção aos exames nacionais que se aproximam, que têm um peso significativo em termos de média final do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

Queres acrescentar alguma coisa? Tens alguma questão a colocar? Alguma dúvida?”

MJ – O MJ referiu encontrar-se esclarecido, não tendo questões a colocar.

Orientador – “Não tendo tu qualquer questão a colocar, ou comentário a emitir, resta-me dizer-te que foi bom trabalhar contigo e desejar-te o maior sucesso para o futuro académico e profissional.

O trabalho de orientação vocacional que desenvolvemos juntos, enquanto processo de acompanhamento, fica aqui concluído. No entanto, mantenho-me à disposição para te ajudar nestas questões, sempre que consideres necessário.”

Reflexão Crítica

A primeira observação, que nos apraz referir neste espaço, diz respeito ao *timing* em que ocorreu a intervenção. Idealmente, este acompanhamento vocacional deveria ter-se realizado numa fase menos avançada do ano letivo, sem a pressão relacionada com a proximidade dos exames nacionais e com a eminência da decisão relativamente ao acesso ao ensino superior. Num quadro desses, teria sido possível desenvolver um plano de atividades, eventualmente, mais completo. As razões que nos levaram a intervir apenas, nesta fase, prenderam-se, essencialmente, com a escassa disponibilidade de que gozávamos devido ao empenhamento em outras tarefas, com a dificuldade em encontrar períodos de disponibilidade dos vários sujeitos alvo de intervenção que fossem compatíveis entre si e, ainda, com alguma expectativa relativamente à hipótese de o MJ vir a beneficiar na escola que frequentava de alguma intervenção de âmbito vocacional.

Ainda assim, considerámos que esta intervenção foi bastante útil, mesmo nos moldes em que ocorreu, por duas razões essenciais: a primeira, porque sentimos que contribuiu para um reforço de segurança no MJ relativamente às opções que já considerava e para a consciencialização de que havia ainda mais opções, perfeitamente viáveis para si; a segunda, porque nos permitiu compreender os fundamentos das convicções que o jovem já mantinha há muito tempo relativamente ao seu percurso vocacional e que eram do conhecimento geral das pessoas da instituição, deixando-nos seguros de que têm boa correspondência com o seu perfil.

Outro aspeto que salientamos e que foi um grande facilitador do nosso trabalho, nos moldes em que ocorreu, é o facto de constatarmos que o MJ, por iniciativa própria, tinha já desenvolvido um grande trabalho de exploração vocacional, notável mesmo, para quem nunca beneficiara de apoio formal nessa área.

Do ponto de vista da nossa experiência, foi uma intervenção que nos permitiu ensaiar uma modalidade de trabalho diferente das intervenções em grupo, que apela a competências de intervenção também diferentes e com as quais não estávamos muito familiarizados. Ainda assim, fazemos uma autoavaliação positiva do nosso desempenho nessa modalidade.

4.3. Outras atividades ao longo do estágio

- Participação em todas as reuniões quinzenais das equipas técnica e educativa, onde são discutidos todos os assuntos relevantes relacionados com a instituição;
- Colaboração com o Jornal de Natal da OSJ, através da redação de um artigo sob o tema “Natal com Afetividade”;

- Colaboração na preparação da festa de Natal e participação na mesma, que teve lugar no dia 12/12/2012;
- Colaboração na preparação da cerimónia de inauguração das instalações requalificadas e na festa do padroeiro (S. José), realizada a 19/03/2013;
- Acompanhamento e transporte dos jovens que participavam nos treinos semanais de Rugby, no Braga Rugby, às quartas-feiras entre as 18h00 e as 20h00;

CONCLUSÃO

Neste espaço, cabe-nos desenvolver uma reflexão pessoal sobre os diversos aspetos da experiência de estágio.

Como já referimos, este estágio curricular foi precedido de um pré-estágio, de aproximadamente 25 horas, realizado no final de maio do ano letivo anterior. Antes dessa experiência, desconhecíamos por completo as dinâmicas e modo de funcionamento dos LIJ e, em particular, da Oficina de S. José. O pré-estágio facultou-nos um primeiro contacto com essa realidade e foi a partir da observação efetuada, nesse período, que elaborámos um pré - projeto de estágio, do qual viria a desenvolver-se o projeto de estágio propriamente dito. Em nossa opinião, estas etapas que precedem o estágio, de acordo com a experiência que adquirimos, assumem uma dimensão paradoxal. Se, por um lado, permitem um primeiro contacto com o local de estágio, com vantagens evidentes a vários níveis, integração, por exemplo; por outro lado, podem também produzir algumas desvantagens. O tempo de pré-estágio não permite mais que um conhecimento superficial da realidade, principalmente, se ela nos era completamente desconhecida, e é com base nesse conhecimento que delineamos, em traços gerais, por intermédio do pré – projeto, todo o plano de intervenção. Apesar de não existirem entraves formais à reformulação desse plano de intervenção a qualquer momento, ela torna-se, na prática, bastante difícil pelo investimento já realizado e por um conjunto de outras limitações, especialmente, relacionadas com a disponibilidade, em termos de tempo. Ou seja, o projeto de estágio decorre do pré – projeto que foi elaborado com um conhecimento pouco profundo da realidade, mas é com base nele que desenvolvemos a intervenção. Assim, consideramos o pré-estágio claramente vantajoso na medida em que favorece a integração e permite um conhecimento inicial do contexto, enquanto o pré- projeto pode não corroborar do mesmo adjetivo se condicionar, de algum modo, prematuramente, o plano de atividades.

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, a OSJ, pelas suas características, não é um contexto onde se pratique intervenção psicológica formal, regular. O pressuposto, que de resto integrámos, de que o estagiário deve desenvolver um percurso que contemple as três etapas, observação – co intervenção – intervenção, não é, portanto, aplicável neste contexto. O facto de não experienciarmos essas etapas, especialmente, a observação, suscitou-nos alguma insegurança numa determinada fase do estágio, sobretudo antes de iniciarmos a intervenção e limitou-nos, um pouco, no que concerne a uma aposta maior na modalidade de intervenção individual. Essa é uma das principais lacunas que reconhecemos, também em termos de expectativas antes do estágio. Além disso, à medida que fomos aprofundando o nosso conhecimento do contexto e, especialmente, dos utentes da instituição, fomos constatando que um modelo de intervenção que apostasse mais no acompanhamento individual produziria, por certo, bons resultados, sendo claramente vantajoso também do ponto de vista prático, em termos de gestão do tempo para a implementação das atividades.

Um outro condicionante do contexto, que importa referir, prende-se com o facto de algumas das crianças e jovens disporem de pouco tempo livre devido às diversas atividades em que se encontram envolvidos. Esse condicionante explica o facto de termos levado várias semanas até concluir a avaliação diagnóstica que efetuámos para o programa “Aprender a Compreender”, o que por inerência foi implicando o adiamento do início do programa.

Mas acerca do contexto de estágio, há também um conjunto de fatores positivos que devemos aqui salientar. Se, como referimos, não é um contexto rico em termos de oportunidades de observação, no que toca à intervenção psicológica formal, o mesmo não se pode afirmar relativamente a outras dimensões também importantes. A elevada experiência e dedicação dos técnicos da OSJ e a forma como trabalham, diariamente, tornaram o LIJ uma instituição de referência entre as congéneres. A oportunidade de observar esse trabalho ao longo de um ano letivo foi, por isso, um privilégio enorme para nós, pela experiência e pelas aprendizagens que proporcionou. A participação nas reuniões das equipas técnica e educativa, onde se discutem todos os assuntos mais relevantes, foi um complemento que nos permitiu adquirir um amplo conhecimento sobre o meio, desde os assuntos internos do LIJ, de forma transversal, aos assuntos que dizem respeito às relações externas com as mais variadas entidades. Muito temos a agradecer, nesse aspeto, à forma como a OSJ acolhe os estagiários, permitindo-lhes uma participação plena em todas as dimensões da vida da instituição.

Também a interação com as colegas que conosco partilharam o estágio (uma delas julgamos ainda não ter referido, mas trata-se de uma estagiária de Pedagogia, oriunda de Espanha) foi para nós uma mais-valia, pela partilha de ideias, de conhecimentos e de

perspetivas. Assim como a interação informal com as 43 crianças e jovens da instituição, em diferentes fases de desenvolvimento e cada uma com as suas características particulares. As atividades de intervenção que desenvolvemos, foram, igualmente, experiências que nos permitiram realizar aprendizagens relevantes, quer a nível teórico e conceptual pelo empenhamento na sua preparação, quer num plano mais prático, em termos de competências de interação.

Em suma, considerámos que o estágio curricular foi uma experiência francamente positiva, que contribuiu decisivamente para o nosso desenvolvimento pessoal e, sobretudo, profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, M., & Taveira, M.C. (2001). Exploração vocacional de jovens. Condições do contexto relacionadas com o estudo socioeconómico e com o género. *Relatórios de Investigação*. Braga: CEEP da Universidade do Minho.
- Barroso, M. (1998). Salas de Estudo como Medida de Apoio Educativo – Três Estudos de Caso. *Universidade de Lisboa: Tese de Mestrado não publicada*.
- Barroso, M. & Salema, M. (1999). Salas de Estudo e Autorregulação da Aprendizagem. *Revista de Educação*, VIII (2), 139-161.
- Carreteiro, R. (2005). *Prova de Análise e Despiste da Dislexia*. Alverca: Psiclínica.
- De La Cruz, M. V. (1993). *Interesses e Preferências Profissionais*. Madrid: TEA Ediciones
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. *Objetivos, enquadramento e princípios orientadores das Necessidades Educativas Especiais*. Diário da República, Ministério da Educação.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a Competência. O papel das Concepções Pessoais de Inteligência no desempenho e no Sucesso*. Porto: Livpsic.
- Figueiredo, F. (2004). Dinâmicas de Funcionamento da Área de Estudo Acompanhado no 2º Ciclo do Ensino Básico – Um Estudo de Caso. *Universidade Nova de Lisboa: Tese de Mestrado não Publicada*.
- Garcia, T. & Pintrich, P. (1994). Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: *The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies*. In D. Schunk & B. Zimmerman (Ed.) *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 127-153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Instituto da Segurança Social (ISS), (2010). Recomendações técnicas para equipamentos sociais: *Lares de Infância e Juventude*.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da educação: ensino/professor* (2ºvol.). Porto: Legis Editora.
- Schunk, D. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Ed.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 125-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J.M. (1997). Dimensões da Indecisão da Carreira: Investigação com Adolescentes. *Dissertação para Doutoramento em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*.
- Sim – Sim, I. (1998). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sim – Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simões, E. & Martins, M. (2010). Eficácia de um programa de intervenção nas dificuldades de leitura e escrita: estudo de caso. *Atas do VII Simpósio nacional de investigação em psicologia*. Universidade do Minho.
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2008). *Aprender a Ler e a Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2005), (coord.). *Psicologia escolar, uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto
- Taveira, M. C. & Faria, L. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (3), 558-573.
- Taveira, M. C., & Silva, J. (2008). *Psicologia Vocacional: Perspetiva para a intervenção*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ureta, C. (1998). *Orientación y Intervención psicopedagógica. Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*. Granada: Algibe.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A conceptual Framework for Education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Ed.). *Self-Regulated of Learning and Performance* (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In B. Zimmerman & D. Schunk (Ed.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.