



Programa de  
Aprendizagem ao  
Longo da Vida

**DORIANNE GRAVINA**  
**MIHA LOVŠIN**

# Competências de Gestão de Carreira

FATORES DE SUCESSO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLITICAS



**EUROPEAN LIFELONG  
GUIDANCE POLICY  
NETWORK**

# **Competências de Gestão de Carreira: Fatores de Sucesso na Implementação de Políticas**

Documento Síntese encomendado pela ELGPN

Dorianne Gravina & Miha Lovšin



Este documento síntese foi encomendado pela Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida (ELGPN), uma rede de Estados-Membros que beneficia do apoio financeiro da EU através do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Este artigo baseia-se na discussão dentro da Rede. Contudo, os pontos de vista aqui expressos são os dos autores e não refletem necessariamente a posição oficial da ELGPN ou dos países que a constituem, da Comissão Europeia ou de qualquer outra pessoa em nome da Comissão.

O artigo foi elaborado por Dorianne Gravina (Direção de Serviços Educativos, Malta) e Miha Lovšin (Instituto para a Educação e Formação Profissional, Eslovénia). A sua elaboração foi apoiada pelo Professor Ronald G. Sultana e um grupo de referência constituído por membros da ELGPN.

© The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)

Coordenador 2011–12:  
Universidade de Jyväskylä Finlândia  
Instituto Finlandês para a Investigação em Educação  
<http://elgpn.eu>  
[elgpn@jyu.fi](mailto:elgpn@jyu.fi)

Capa e trabalho gráfico: Martti Minkkinen / Instituto Finlandês para a Investigação em Educação  
Maqueta: Kaija Mannström / Instituto Finlandês para a Investigação em Educação

ISBN: 978-972-742-370-5

Jyväskylä 2012

# Competências de Gestão de Carreira: Fatores de Sucesso na Implementação de Políticas

## Introdução

Este documento síntese aborda diferentes questões relacionadas com o processo de implementação de políticas de Competências de Gestão de Carreira (CGC) em seis sectores – ensino básico e secundário, ensino profissional (EP), ensino superior, formação de adultos, emprego e inclusão social. Visa especificamente a identificação dos elementos que facilitam a implementação e o desenvolvimento das políticas, assim como aqueles que se revelem um obstáculo à sua implementação. As questões destacadas apoiam-se na teoria e na experiência de países membros da ELGPN, recolhidas através de um questionário sobre “Fatores de sucesso e constrangimentos na implementação de políticas de CGC” com respostas de onze países (AT, CZ, DE, DK, HU, LT, MT, PT, SE, SI, SK). As respostas variaram em termos de qualidade e nível de pormenor. É importante notar que também outros países poderão ter práticas interessantes de implementação de políticas de CGC que não foram incorporadas neste documento. Foi incluída no Relatório de Progresso 2011 – 12’ uma versão mais reduzida deste documento.

A introdução de uma nova política, como as CGC, acarreta desafios na sua implementação. Isto deve-se, como é notado por Ball<sup>1</sup>, a que a mudança implica frequentemente processos que são simultaneamente complexos e confusos. De acordo com este autor, a maior parte das medidas de política são “situações desconjuntadas, de compromisso, tentativa e erro, que são retrabalhadas, retocadas, com gradações e inflexões, através de processos complexos de influência, produção de textos, disseminação e, em última instância, de recriação em contextos de prática” (p. 126). As respostas ao questionário foram analisadas usando o enquadramento desenvolvido por Honig<sup>2</sup> e aprofundado por Sultana<sup>3</sup>, que chama a atenção para quatro aspetos-chave que têm impacto no processo de implementação de políticas:

<sup>1</sup> Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.

<sup>2</sup> Honig, M.I. (Ed.) (2006). *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*. Albany, NY: SUNY Press.

<sup>3</sup> Sultana, R.G. (2008). *The challenge of policy implementation: A comparative analysis of vocational school reforms in Albania, Kosovo and Turkey: Peer Learning 2007*, p. 15. European Training Foundation. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- (1) As políticas a implementar;
- (2) As pessoas envolvidas na implementação;
- (3) O local de implementação;
- (4) O ritmo de implementação.

## 1 As políticas a implementar

O tipo de política a implementar tem um forte impacto na definição do processo de implementação da mesma. Este relaciona-se com os objetivos que a política pretende alcançar, a relação que tem com outras políticas e a forma como decorre a sua implementação:

- **Os objetivos das políticas** têm que ser claros e coerentes de forma a serem compreendidos por todas as partes envolvidas.
- **Justificar o alcance e o significado das novas políticas e os seus objetivos** é o primeiro passo no processo de implementação. Se queremos que apoiem a sua inclusão, os decisores políticos têm que ser convencidos de que a aquisição de CGC tem a maior importância. Dedicar algum tempo a explicar e a justificar os objetivos das políticas, i. e. qual a mais valia que as CGC representam para os jovens e/ou adultos poderem enfrentar o mercado de trabalho que é atualmente mais duro e difícil, poderá ajudar a convencer os decisores políticos sobre o valor do apoio a estas políticas. Isto, por si só, constitui um desafio, uma vez que uma mudança política é geralmente melhor aceite se surgirem resultados rápidos e tangíveis e não é provável que seja este o caso relativamente à aquisição de CGC. As evidências sobre a eficácia do desenvolvimento de CGC são difíceis de demonstrar: este poderá ser um dos obstáculos à implementação bem-sucedida de políticas neste âmbito. Das repostas ao questionário resulta que os decisores políticos estão, de uma forma geral, mais conscientes da importância das políticas

de CGC no campo educativo (ensinos básico e secundário e/ou ensino profissional e/ou ensino superior) (p. ex., DE, HU, LT, MT, PT). No sector do emprego as políticas de CGC são menos comuns (embora cf. DE, SI).

É importante que, quando a política de CGC for introduzida, esta esteja **relacionada com o enquadramento político geral** dos seis sectores (ensino básico e secundário, ensino profissional, ensino superior, formação de adultos, emprego, inclusão social). Desta forma, os membros das organizações compreendem o valor destas políticas e estarão mais disponíveis para cooperar no processo de implementação. Nas respostas ao questionário isto torna-se evidente nalguns sectores em, pelo menos, dois países (CZ, PT): por exemplo, na República Checa, a introdução das CGC no sector da educação estava em linha com a política geral de educação. Para além disso, quando a política de CGC é vista como dando resposta às necessidades dos grupos de clientes da organização é geralmente mais bem aceite.

Um outro fator que apoia a implementação de políticas de CGC consiste em ter os diferentes sectores direcionados para **objetivos políticos comuns**, assegurando desta forma que as políticas de CGC estão alinhadas entre si. A construção de consensos pode contribuir para uma implementação bem-sucedida, tendo presente que a falta de uma visão comum entre os diferentes sectores conduz à fragmentação de serviços e ao desperdício de recursos. Na República Checa existe uma coordenação entre as diferentes partes, nomeadamente entre os representantes dos dois ministérios-chave (Ministério da Educação, Juventude e Desporto; Ministério do Trabalho e Segurança Social), associações profissionais e organizações não-governamentais (ONG) para assegurar que os seis sectores avançam em direção a objetivos políticos comuns. Isto reforça a importância da cooperação transectorial entre os seis sectores. O desenvolvimento das CGC ao longo da vida é largamente facilitado pela cooperação e coordenação transversal aos sectores.

Alguns aspetos da política de CGC são mais fáceis de implementar se ocorrerem **de cima para baixo** enquanto outros têm mais possibilidades de sucesso se implementados **de baixo para cima**<sup>4</sup>:

- Algumas mudanças nas políticas têm maiores probabilidades de serem implementadas quando a iniciativa parte dos decisores políticos de topo.
- Por outro lado, certas mudanças podem ter um maior impacto quando se iniciam ao nível da base. É o caso de decisões sobre como as CGC devem ser ensinadas/desenvolvidas, p. ex., como disciplina autónoma ou como conteúdo integrante dos diferentes contextos de trabalho/aprendizagem. Isto porque são os profissionais que estão mais próximos do seu grupo de clientes e dos objetivos e *ethos* das organizações, encontrando-se assim em melhor posição para terem um impacto positivo.
- Contudo, em muitas situações ambas as abordagens podem contribuir para o processo de implementação. Isto foi indicado pela Alemanha (ensino básico e secundário, ensino profissional, emprego), Malta (ensino básico e secundário), Portugal (ensino superior) e Eslovénia (sector do emprego).

**Reforma progressiva/ acelerada.** É difícil fazer o balanço entre a opção por uma reforma sistémica e holística ou por uma abordagem progressiva, ponto por ponto, tendo cada decisão os seus compromissos e implicações no processo de implementação:

- Quer os inquiridos Portugueses quer os Lituanos se referem a um processo progressivo. Destacam o facto de a mudança de políticas requerer acordo e mudanças significativas em

vários níveis do sistema educativo no que diz respeito à inclusão de políticas de CGC.

- Quanto mais radical for a mudança de política, mais difícil será a sua implementação. Em relação às CGC, nalguns casos poderá ser mais difícil a introdução de uma nova disciplina no currículo do que a sua integração transversal. Esta situação é evidente em Malta onde, embora a sugestão da política de ensino das CGC seja através de um programa incluído no Desenvolvimento Pessoal e Social (uma disciplina atualmente lecionada no ensino básico e secundário), a limitação do tempo curricular, a luta por espaço no currículo e a necessidade de uma reforma curricular (atualmente em curso) são desafios a enfrentar durante a implementação.

**Legislação.** Os países mais comprometidos com o desenvolvimento e implementação de uma política de CGC têm vindo a mostrar o seu compromisso através da promulgação de legislação relevante. A Alemanha é um bom exemplo. Países sem esta legislação, como a Áustria e a República Checa, relatam uma série de boas práticas, mas em muitos casos estas não estão integradas de forma sistémica e poderão não ser sustentáveis a longo prazo.

## 2 As pessoas envolvidas na implementação

**Implementação multinível.** A implementação de políticas envolve pessoas que desempenham diferentes papéis – gestores de topo, gestores intermédios e pessoas na linha da frente, são alguns exemplos. A implementação de políticas de CGC é mais provável se for aceite pelos diferentes intervenientes. De facto, o modo como os executores de primeira linha respondem aos requisitos das políticas é fundamental. A resistência à mudança é prejudicial à implementação de políticas e pode criar entraves a todo o processo. Assim, como se evidenciará em baixo, é da

<sup>4</sup> Sultana, R.G. (2008). *The challenge of policy implementation: A comparative analysis of vocational school reforms in Albania, Kosovo and Turkey: Peer Learning 2007*, p. 19. European Training Foundation. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

maior importância que as pessoas na linha da frente estejam envolvidas no processo de formulação para assegurar a sua adesão às mudanças de política. É também importante assegurar um *'feedback'* durante a fase de implementação porque, em última análise, as políticas serão o que fizerem as pessoas na linha da frente<sup>5</sup>.

**Consulta e comunicação.** Consultar todos os parceiros durante a formulação das políticas de CGC é da maior importância. Assegurar que todos os pontos de vista de todas as partes são ouvidos corre para que todos os envolvidos sintam que estão a contribuir para um objetivo comum e nacional.

- É importante que nenhum grupo de colaboradores seja excluído da consulta e que a consulta entre os decisores políticos e os técnicos no terreno esteja estabelecida desde a formulação das políticas de CGC. Isto foi evidente em Malta, onde estudantes, técnicos de orientação, conselheiros escolares, funcionários dos centros de emprego, das universidades, sindicatos de professores e funcionários-chave da Direção de Educação foram consultados durante a formulação da política de orientação para o sector da educação. As entrevistas visaram assegurar uma visão qualitativa, por parte destes técnicos, sobre a disponibilização de intervenções de orientação aos estudantes, na altura integrados no sistema de ensino em Malta, e examinar as suas perceções, opiniões e atitudes em relação à orientação de carreira. Consequentemente, uma vez que isto torna mais forte a possibilidade da política ser vista como pertença de todas as partes envolvidas, pode-se afirmar que a sua implementação ao nível da base tem mais probabilidades de ser bem-sucedida.
- Redes de comunicação eficientes entre os decisores políticos e os executores das políticas

e entre os diferentes departamentos/ministérios (p. ex., emprego/trabalho e educação) são também importantes. Um exemplo de como este tipo de colaboração pode ocorrer é o Fórum Nacional de Orientação (FNO) na República Checa. Contudo, como será apontado no Anexo numa análise detalhada sobre como o FNO na República Checa se desenvolveu, estes fóruns não deixam de ter as suas dificuldades.

- A comunicação continua a ser vital durante a fase de implementação das políticas. Constatou-se a existência de alguma comunicação de sentido vertical e horizontal durante a implementação de políticas, entre os países que responderam ao questionário:
  - República Checa: ensino básico e secundário.
  - Alemanha: ensino básico e secundário, ensino profissional, sector do emprego e inclusão social.
  - Hungria: ensino básico e secundário, ensino profissional, ensino superior, formação de adultos, sector da inclusão social.
  - Lituânia: ensino básico e secundário, ensino profissional e ensino superior.
  - Malta: ensino básico e secundário.
  - Portugal: sector do emprego.
  - Eslovénia: ensino profissional e sector do emprego.

**Agentes-chave de políticas.** Quem concebe a reforma pode ter um impacto sobre a forma como se desenvolve a implementação. Por exemplo, num contexto de implementação de cima para baixo, os agentes-chave dos Ministérios são indispensáveis para a implementação de políticas de CGC nos seis sectores – ensino básico e secundário, ensino profissional, ensino superior, formação de adultos, emprego e inclusão social. Incluem-se entre os outros atores chave os legisladores, decisores políticos, peritos e investigadores. É apenas através da identificação dos

<sup>5</sup> Sultana, R.G. (2008). *The challenge of policy implementation: A comparative analysis of vocational school reforms in Albania, Kosovo and Turkey: Peer Learning 2007*, p. 35. European Training Foundation. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

técnicos que podem determinar as prioridades, a sua direção e ritmo de mudança, que a implementação de políticas de CGC é possível. Não será necessário dizer, no entanto, que não é suficiente. Fazer o acompanhamento ao longo do processo de implementação das medidas de política é essencial para assegurar que as políticas de CGC estão em funcionamento. Assim, uma condução clara das políticas requer, na maior parte dos casos, uma unidade de coordenação dedicada que desenvolva estratégias claras que assegurem o progresso no terreno. Um bom exemplo é o Fórum Nacional de Orientação, na Alemanha. Uma comissão para o desenvolvimento contínuo do Fórum providencia o apoio à maioria dos parceiros envolvidos e aos técnicos de orientação, incluindo o apoio às autoridades ministeriais.

**A implementação de políticas deve ser apoiada por um sólido desenvolvimento de conteúdos, serviços com profissionalismo e recursos humanos bem formados.** O derradeiro teste ao desenvolvimento de uma política bem-sucedida é a sua implementação com sucesso. Em relação às CGC pelo menos três aspetos devem ser cuidadosamente considerados: o conteúdo das CGC, a oferta dos serviços e os recursos humanos. Não será necessário dizer que as modalidades em que as CGC são abordadas variam de acordo com o contexto e sector. O conteúdo das CGC em ambiente educativo, por exemplo, pode ser ensinado transversalmente no currículo ou como disciplina separada; pode ser assegurado por orientadores externos, conselheiros escolares e/ou professores. No entanto independentemente da forma como é assegurado, é importante que os técnicos tenham um sólido conhecimento do tema e tenham tido uma formação adequada. É também importante que os programas de CGC sejam desenvolvidos com base numa investigação cuidada. Os países que relataram uma implementação bem-sucedida de políticas de CGC confirmaram que o seu sucesso dependeu de terem todos estes três elementos nucleares estabelecidos: conteúdos sólidos, oferta de bons serviços e recursos humanos bem formados.

### 3 O local de implementação

O local de implementação refere-se ao contexto onde a política de CGC será implementada: por outras palavras, o contexto organizacional no qual as CGC serão desenvolvidas – ensino básico e secundário, ensino profissional, ensino superior, serviços públicos de emprego, centros de formação de adultos, locais de trabalho, etc.

**Contextos organizacionais.** Os contextos variam e colocam diferentes desafios ao processo de implementação. Para mencionar alguns exemplos, podemos sublinhar algumas diferenças: na atribuição de recursos; na dotação de fundos; entre entidades públicas e privadas; nos objetivos e propósitos das organizações; nas perceções do desenvolvimento de CGC entre as entidades; e na localização das organizações – urbana ou rural, etc. Estas diferenças levantam questões centrais em relação ao processo de implementação, pelo facto de não haver um campo de ação idêntico para a implementação das políticas de CGC. Apesar da direção política comum, os diferentes contextos colocam diferentes desafios. Isto chama a atenção para as estratégias que combinam fatores comuns nos objetivos das políticas com uma implementação flexível na sua realização.

Estes contextos consistem numa variedade de micro sistemas nos quais decorre a realização concreta. A introdução de uma política de CGC terá por vezes um impacto sobre os vários subsistemas da própria organização, particularmente sempre que as novas políticas criam um desafio ao funcionamento existente na organização, afetam os indivíduos, perturbam práticas estabelecidas e normas de performance, ou desafiam a identidade profissional. Mais uma vez, estes fatores podem prejudicar o processo de implementação das políticas de CGC. O sucesso, neste caso, requer mais uma vez, uma atenção sobre os agentes que desempenham os papéis intermédios – p. ex., diretor de uma escola, de um centro de emprego, coordenador de curso numa universidade, etc. Isto estabelece uma relação entre as dimensões

local e pessoas envolvidas na implementação, confirmando a inter-relação das diferentes dimensões.

As estruturas organizacionais podem também atrasar o processo de implementação de políticas. É o caso de líderes em posições estratégicas, que têm um grande número de responsabilidades, e por isso sentem dificuldade em se concentrar sobre um aspeto, no nosso caso a implementação das políticas de CGC.

**Financiamento sustentável para atividades de CGC.** A atribuição de recursos segue-se geralmente à promulgação dos normativos legais que regulam a implementação de uma política. O inquérito confirmou que há geralmente uma ligação próxima entre a atribuição de orçamentos e a implementação sectorial das CGC. Todos os países que têm alguma política em vigor reportam existir alguma forma de financiamento. Em muitos casos é um financiamento temporário (CZ,LT,SI), enquanto noutros o financiamento é constante mas não suficiente (CZ, HU, SI). A Alemanha é o único país onde o financiamento é referido como sendo simultaneamente constante e suficiente. Os inquiridos salientaram a importância das questões orçamentais, sendo o financiamento instável prejudicial para a implementação de atividades de CGC.

**Questões políticas.** As políticas podem ter influência sobre se uma determinada medida de política é implementada ou não:

- As políticas são específicas do contexto e, deste modo, a introdução de alterações, como as relacionadas com CGC, podem variar devido às condições específicas de um país (sociais, políticas, económicas). Para além disso, apesar dos objetivos comuns das CGC, a prioridade das ações varia a nível nacional/regional de acordo com os diferentes contextos/condições e recursos disponíveis.
- Individualmente, os políticos podem 'pressionar' a implementação de medidas de política de orientação. Deste modo, a implementação depende, em alguns países, de agentes-chave

que fazem avançar as políticas de CGC, como foi acima mencionado. Por outro lado, os ciclos políticos podem prejudicar o seu processo de implementação. Os decisores políticos mudam, o que implica que os esforços de persuasão e promoção de determinadas medidas de política, no nosso caso as políticas de CGC, tenham que ser renovados com novos líderes.

- Existe também o forte apoio de organizações internacionais como a UE. Por exemplo, uma das prioridades chave da política de educação e formação é a melhoria da qualidade do ensino profissional. Com este apoio existe maior probabilidade de as políticas serem implementadas. Infelizmente, a situação nem sempre é tão linear<sup>6</sup> e, por vezes, a retórica política não é seguida de um apoio concreto.

O local de implementação é também diferente nos seis países (de dez) que responderam ao questionário em termos de haver alguma política de CGC estabelecida (ver o Anexo para mais detalhes).

A **Hungria** tem uma política de CGC obrigatória no sector da educação:

- Ao abrigo do primeiro plano de desenvolvimento da UE (2004-08), o programa de CGC, enquanto competências nucleares do 1º ao 12º ano, foi estruturado e parcialmente testado mas nunca introduzido em todas as escolas. O novo governo, 2010, introduziu uma nova lei de educação pública e foi emitido um novo Currículo Nacional Obrigatório em Março de 2012. Estes documentos baseiam-se em conhecimentos, em contraste com competências e aptidões. O novo Currículo Nacional Obrigatório sublinha o papel da orientação como suporte para uma escolha precoce de carreira (no 8º ano, aos 14 anos).

<sup>6</sup> Sultana, R.G. (2008). *The challenge of policy implementation: A comparative analysis of vocational school reforms in Albania, Kosovo and Turkey: Peer Learning 2007*, p. 20. European Training Foundation. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Sob o novo sistema de ensino profissional foi publicada uma nova lei em 2011. O parágrafo 85 é dedicado à orientação, mas é efetivo apenas para 3 anos de escolaridade (do 9º ao 11º) em escolas comerciais sem exame final e para escolas secundárias de ensino profissional (do 9º ao 12º).
- A nova lei Nacional de Ensino Superior reduziu o número de estudantes do ensino superior e não menciona explicitamente a orientação.
- A antiga Lei do Emprego (1991) enumerava diferentes serviços de orientação para adultos, não apenas para desempregados inscritos. Embora o Conselho Nacional de Orientação ao Longo da Vida tenha enfaticamente expressado o seu ponto de vista (2008)<sup>7</sup> quanto ao corte transversal no desenvolvimento do sistema nacional de OLV, isso acabou por ter um efeito muito limitado sobre a nova regulamentação.
- Em **Malta** a implementação de políticas de CGC tem progredido no sector da educação.
- **Portugal** tem políticas de CGC no ensino superior e no sector do emprego. No entanto, estas políticas assumem mais uma forma não-sistemizada do que estruturada e planeada.
- A **Eslovénia** tem em vigor uma política de CGC no sector do emprego.

#### 4 A dimensão ritmo

**Ritmo de implementação.** Uma das questões analisadas relacionava-se com o facto de a implementação das políticas de CGC ter ocorrido de forma gradual, progressiva ou acelerada. As respostas ao questionário da República Checa, Lituânia, Malta e Portugal indicaram que o ritmo de implementação das CGC foi gradual. A resposta portuguesa ao referir-se à introdução das CGC no sector do ensino superior sublinhou o facto de ‘esta mudança política requerer não apenas uma mudança de mentalidade na forma como as pessoas pensam e agem em termos de tomada de decisões de carreira e de desenvolvimento de carreira, mas também mudanças nas práticas de aprendizagem’. A tentação de seguir soluções imediatas em vez de investir numa mudança sistémica, mais eficaz e de longo prazo deve ser evitada. Esta dimensão relaciona-se com a fase de formulação de políticas de CGC onde é necessário haver um tempo dedicado a consultar todas as partes de forma a envolver as pessoas. É necessário definir marcos temporais para que os objetivos imediatos, a médio e longo prazo das políticas de CGC sejam claros e definidos.

**Processo de monitorização.** A par das dimensões local e ritmo de implementação, temos o processo de monitorização das políticas, i.e., a verificação de que as políticas estão em andamento. Mais uma vez, também esta dimensão se combina com a dimensão pessoas envolvidas. Uma das responsabilidades da unidade de coordenação para a implementação de políticas, acima mencionada, deve consistir não

Para além disto:

- A **República Checa** não tem uma política definida de CGC, de acordo com as respostas ao questionário. No entanto, os programas nacionais de enquadramento educativo contêm um corpo substancial de elementos relacionados com o desenvolvimento de competências de carreira. O Fórum Nacional de Orientação assume-se como plataforma de comunicação entre os diferentes parceiros.
- A **Alemanha** tem uma política de CGC nos sectores da educação, ensino profissional, ensino superior, emprego e inclusão social. As políticas de CGC raramente estão em vigor no sector da formação de adultos.
- A **Lituânia** tem em vigor uma política de CGC no sector da educação. A lei de educação faz uma referência à educação de carreiras e ao desenvolvimento das CGC.

<sup>7</sup> NPT. (2008). Declaração de políticas relacionadas com o desenvolvimento de um sistema nacional de orientação/aconselhamento ao longo da vida harmonizado com os requisitos europeus.

apenas na monitorização do processo de implementação das CGC mas também comunicar e colaborar com as diferentes organizações que sofrem esta mudança e oferecer o apoio que seja necessário. Em relação à monitorização, a Alemanha, Lituânia, Malta, Portugal e Eslovénia relataram atividades realizadas nos sectores em que as políticas de CGC estão estabelecidas.

## Conclusão

Este estudo sugere que o sucesso na implementação das políticas de CGC está dependente de uma varie-

dade de fatores interligados. No entanto, a forma como as políticas de CGC são implementadas e como as CGC são disponibilizadas aos cidadãos depende do contexto social e cultural e das especificidades de cada país. Neste sentido vale a pena reiterar os aspetos referidos no início, deste documento, nomeadamente que os seis fatores identificados servem, de certo modo, como pontos de reflexão sobre o desenvolvimento e implementação das políticas de CGC.

## Anexo: Exemplos interessantes/ da implementação bem-sucedida de políticas de CGC

### Áustria

#### Portfólio de talentos/carreira nas escolas

Através de um portfólio de talentos/carreira, os estudantes descobrem e desenvolvem os seus pontos fortes e os seus talentos. Os professores encorajam-nos a recolher provas das suas capacidades e interesses, incluindo certificados e documentação relevante que tenham recebido na escola ou noutra local, que são depois integrados num portfólio de talentos baseado no *'school-wide enrichment model'* (SEM) (<http://www.gifted.uconn.edu/>).

O foco de atenção não são os chamados 'altos potenciais', alunos extremamente dotados em determinado campo. O portfólio é um instrumento usado para sistematicamente reunir e registar informação sobre os interesses e capacidades. Os estudantes desenvolvem-no autonomamente enquanto os professores servem de facilitadores no processo de revisão do portfólio. Apenas os estudantes decidem o que querem incluir. As provas poderão centrar-se em ofícios/artesanato, desporto, história, matemática/lógica, línguas, ciências físicas, computadores, negócios, performance musical, composição musical, classificações de cursos, e avaliação de produtos. Podem também incluir notas, documentos com o *feedback* sobre interação com terceiros, amostras de trabalhos concluídos, e outras observações e avaliações baseadas na realização.

Durante o processo os estudantes ganham capacidades importantes como a reflexão e a avaliação. O objetivo principal consiste em encorajar cada estudante a escolher o seu primeiro emprego ou o prosseguimento de estudos, estando ciente das suas competências pessoais. Numa situação de crise económica, a pessoa foi preparada para não desistir, mas antes refletir com confiança nos potenciais pessoais e continuar no seu caminho.

### República Checa

#### Fórum Nacional de Orientação (FNO).

O FNO foi originalmente estabelecido em 2007 por iniciativa do Instituto de Aconselhamento Psicológico e Educacional da República Checa. Desde 2010 tem atuado como um corpo consultivo formalmente estabelecido entre o Ministério da Educação, Juventude e Desporto e o Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. Os objetivos principais do FNO, formulados através dos seus Estatutos, são a coordenação das políticas enquadradoras a nível nacional assim como assessorar os decisores políticos nas áreas da orientação, educação e emprego.

Desde o estabelecimento do FNO, estes objetivos têm vindo a ser alcançados sobretudo através do fortalecimento da informação recíproca entre os seus membros, particularmente entre os dois ministérios-chave, mas também entre outros membros-chave, como as associações profissionais, no sector da orientação e aconselhamento e as ONG. Este processo levou à construção de parcerias *ad hoc* entre as ONG associadas que têm implementado vários projetos conjuntos a nível local, regional e nacional. Um exemplo desta cooperação é o Prémio Nacional de Orientação, um projeto do Centro Euroguidance da República Checa que envolve vários membros do FNO, que têm contribuído substancialmente para a atualização da informação sobre os serviços de orientação a nível nacional, que anteriormente se encontrava fragmentada e com *deficit* de identidade profissional. Em geral, a contribuição do FNO para uma política de orientação integrada pode caracterizar-se sobretudo por um diálogo contínuo entre os dois ministérios chave e os outros membros não-governamentais. Isto conduziu a um entendimento partilhado dos conceitos e questões chave.

Em 2011, o Ministério da Educação, Juventude e Desporto, convidou os membros do FNO a contri-

buírem para a preparação de um grande projeto do Fundo Social Europeu (FSE) visando o desenvolvimento estratégico dos serviços de orientação em todas as regiões administrativas do país. Um dos membros institucionais do FNO, o Instituto Nacional de Educação, foi encarregado de elaborar a proposta de projeto. Outros membros institucionais foram convidados a contribuir com comentários à proposta do projeto. Este processo foi concluído no final de 2011. O projeto representa a primeira iniciativa estratégica em orientação com um forte potencial para influenciar o desenvolvimento estratégico da orientação no país. Os objetivos principais e atividades chave do projeto têm sido profundamente influenciados pelos resultados da ELGPN e refletem as suas principais prioridades, enquadradas pelos quatro aspetos-chave da orientação: desenvolvimento das competências de gestão de carreira, acesso, coordenação e cooperação, e garantia de qualidade.

Contudo, apesar de ter contribuído para a conclusão do projeto, o FNO foi efetivamente excluído da posterior preparação do projeto. A proposta de projeto foi elaborada pelo departamento do Ministério da Educação, Juventude e Desporto responsável pela administração de projetos do FSE, sem que o FNO tenha sido envolvido no processo. Uma vez que o FNO tem a capacidade única, a nível nacional, de garantir a qualidade de implementação do projeto, a sua exclusão deste processo levanta uma série de questões a considerar a nível da política nacional, nomeadamente de transparência, mérito, e qualidade assegurada através da cooperação de organizações com capacidade para a implementação do projeto.

## Alemanha

**Educação de adultos: Profilpass.** O ProfilPASS® é um instrumento, em forma de portfólio, para fazer uma revisão sistemática da nossa própria vida. Desta forma, regista e avalia competências e conhecimentos. Apoiar as pessoas tornando-as conscientes das suas forças e fraquezas pessoais. O ProfilPASS regista

e avalia competências e conhecimentos que foram adquiridos em todos os aspetos da vida: formação profissional, trabalho voluntário, emprego, tempos de lazer, trabalho familiar, etc. Este instrumento centra-se particularmente nas competências adquiridas em contextos de aprendizagem informal e não-formal. Apoiar o desenvolvimento e aquisição de CGC assim como a autoavaliação através duma avaliação e reflexão intensiva sobre pontos fortes, competências e interesses pessoais, bem como através do estabelecimento de objetivos e de uma parte adicional relacionada com as competências necessárias aos processos de candidatura.

**Escola: Berufswahlpass and Profilpass.** Na Alemanha, a orientação tem um papel importante e uma longa tradição no currículo da escola secundária. Em todas as regiões, é sistematicamente disponibilizada orientação e preparação profissional numa disciplina especial que pode ter designações diferentes (p. ex., aulas sobre trabalho, trabalho-economia-tecnologia) ou integrada noutras disciplinas. Aqui, a orientação de carreira e as CGC são os conteúdos chave.

Para facilitar, apoiar e documentar o processo de aprendizagem nesta área, o portfólio *Berufswahlpass* (Passaporte de escolha de carreira) é integrado nas aulas e usado em 12 das 16 regiões. O instrumento inclui não só várias ofertas, parceiros e informações sobre orientação, como ajuda a avaliar os interesses e pontos fortes através da autoavaliação e da avaliação externa. Para além disto, inclui também 'checklists' sobre vários tópicos como a relação entre profissões e características pessoais. Deste modo, procura avaliar os conhecimentos sobre as profissões e encoraja a reflexão crítica e a permuta com outros estudantes. Através da abordagem do portfólio orientado para os recursos do *Berufswahlpass*, a autoconsciência, autoestima e auto eficiência são também reforçadas.

O processo e planeamento profissional e a aquisição de CGC são apoiadas e avaliadas através do aconselhamento de carreira e também através da cooperação com os serviços de orientação do Serviço Público de Emprego (SPE). Para além disso, o passaporte ajuda os alunos na organização da documen-

tação relativa ao processo de escolha e na gestão e valorização dos seus documentos.

O *Berufswahlpass* foi desenvolvido como parte do programa 'Escola, Economia e Trabalho' (financiado pelo Ministério Federal da Educação e Investigação) e tem sido amplamente usado em cerca de 80% das escolas gerais como parte integrante dos programas de educação de carreira desde 2005. O seu posterior desenvolvimento contínuo é assegurado por um grupo de trabalho dos estados federais, que utilizam o instrumento, dirigem também o sítio da internet e organizam outras atividades relacionadas. Ver: [www.Berufswahlpass.de](http://www.Berufswahlpass.de) e a base de dados KSSLLL.

## Hungria

**Ensino básico e secundário.** O primeiro Currículo Nacional Obrigatório (abreviatura húngara: NAT) publicado em 1995 (reestruturado em 2003 e em 2007) especificou o desenvolvimento por anos de escolaridade de 1 a 10, em termos de dez domínios culturais. Um dos dez era o ensino de estilos de vida e competências práticas, incluindo orientação de carreira. O primeiro NAT definiu que a percentagem do tema estilos de vida e competências práticas no total do currículo era de 4-7% do 1º ao 4º ano, 5-9% no 5º e 6º, 6-10% no 7º e 8º e finalmente, de 5-9% no 9º e 10º.

Paralelamente à publicação do currículo obrigatório, os professores tiveram que enfrentar um novo desafio: elaborar o currículo local correspondente. O domínio cultural em questão integrava três disciplinas: tecnologia, ciências domésticas e orientação. A expressão 'aconselhamento (de carreira)' usada antes da mudança de regime deu lugar a 'orientação (de carreira)'. De acordo com a legislação aplicável, o objetivo geral era ajudar os alunos/estudantes a estabelecer um projeto profissional. Mais especificamente incluía as seguintes vertentes: desenvolvimento do autoconhecimento com base na identificação das competências e capacidades do indivíduo; familiarização, baseada na experiência,

com o conteúdo; requisitos e vias de acesso, possibilidades e alternativas às profissões mais importantes; e compatibilização das aspirações e possibilidades com a realidade. Os alunos eram consciencializados da possibilidade de terem que mudar repetidamente de profissão durante a sua vida de trabalho. As escolas tiveram que oferecer uma visão abrangente do mundo do trabalho, de acordo com a idade dos estudantes e das suas próprias possibilidades. Consequentemente, tornou-se necessário assegurar condições e atividades que pudessem ajudar os alunos a testar as suas capacidades e a envolverem-se nas áreas que cativassem os seus interesses, de forma a desenvolver o seu autoconhecimento e o conhecimento das profissões. A orientação só poderá ser eficaz se for implementada durante um período mais longo de tempo e se explorar as possibilidades inerentes às várias disciplinas, áreas e atividades extracurriculares de forma concertada.

**Ensino profissional.** O primeiro e o segundo Programa de Desenvolvimento de Escolas Profissionais (SZFP: *Szakiskolai Fejlesztési Programme*) foram implementados pelo Instituto Nacional de Ensino Profissional (*Nemzeti Szakképzési Intézet*). No primeiro SZFP estiveram envolvidas 90 escolas comerciais e na segunda fase foram adicionadas outras 70. Foram formados cem professores das escolas comerciais. No 9.º ano das escolas comerciais, de acordo com a lei de educação pública em vigência, as escolas podem tomar as suas próprias decisões sobre se incluem ou não orientação em duas aulas por semana (74 aulas por ano letivo).

A administração quis que o projeto reforçasse o desenvolvimento das escolas profissionais que ficaram numa posição de grande desvantagem devido à introdução do alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. No SZFP, o desenvolvimento da orientação em escolas profissionais foi atribuído ao Módulo G. Este foi elaborado com um conteúdo reduzido *ab ovo*, devido ao facto deste tipo de escola não oferecer um certificado aos alunos formados. Consequentemente, as opções educativas e

de emprego posteriores dos alunos estão limitadas a empregos e a formação adicional que não exijam o exame final do secundário (GCSE).

Houve muitas críticas à disponibilização de orientação nas escolas profissionais, sendo considerado como um beco sem saída. No entanto, em resultado do projeto, ofereceu-se formação adicional em orientação a centenas de professores de escolas profissionais. As instituições participantes e os seus professores estabeleceram uma rede. Para além disso, foi preparado um conjunto de instrumentos eletrónicos de orientação, que está agora acessível com o título *SzakmaInfo*.

**Emprego.** A medida 3.1.1. do Programa Operacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos (abreviatura húngara: HEFOP), cofinanciado pela União Europeia, incluía o desenvolvimento de uma área curricular, do 1º ao 12º ano, sobre competências chamada 'construção de carreira' em vez de 'orientação'. A atividade terminou em Março de 2008. Até essa data, 600 escolas, 105.000 alunos e 8.000 professores participaram neste projeto lançado com a gestão do anterior *Sulinova Kht* (sucessor oficial: *Educatio Kht*). A base para o desenvolvimento profissional foi uma aplicação intitulada '*The Real Game*', anteriormente importada do Canadá. A área de desenvolvimento de competências de gestão de carreira definiu as suas diretivas da seguinte forma:

*Princípio de processo.* Se as atividades representando o percurso de vida são definidas como atividades criativas, então, obviamente, a sua sequência tem uma dimensão cronológica e essa dimensão surge, em última análise, como um processo no percurso de vida. Essencialmente, os alunos são iniciados neste processo através de atividades de socialização. Os professores trabalham com os alunos durante um período de tempo definido, um 'momento fixo' (que, , pode durar até um ano). Isto representa um curto período, em termos do desenvolvimento da personalidade e do autodesenvolvimento. Encontrando-se, assim, numa etapa específica do ciclo de vida. É

por isso que as atividades representando o ponto de partida para os passos a definir numa data posterior devem ter esse caráter de processo.

*Princípio de desenvolvimento.* Tanto a abordagem pedagógica como a individual se traduzem em mudança, frequentemente definida como uma nova qualidade no percurso de vida. O desenvolvimento biológico normal, em idade escolar, está associado ao desenvolvimento psicológico. Ou seja, no contexto de construção de carreira, os traços de personalidade são tomados em consideração, pois contribuem para o desenvolvimento pessoal, construção de projetos profissionais e para o sucesso.

*O princípio de periodicidade.* A periodicidade, isto é, a repetição, está presente no processo da atividade criativa. As mesmas experiências, eventos e circunstâncias serão recorrentes, embora com diferentes características. As repetições podem marcar fases fortemente interligadas ou claramente separadas. A repetição é uma componente essencial e é motivada pelo desejo de cumprir objetivos ou requisitos cada vez mais avançados.

*O princípio da consolidação.* É uma pré-condição que os traços de personalidade que garantem a continuidade de performance estejam presentes. Estes traços de personalidade consolidam-se gradualmente ao longo do tempo. A própria atividade é exclusivamente definida ou influenciada pelos traços de personalidade consolidados.

*O princípio da valorização das circunstâncias positivas.* A construção do projeto profissional coloca menos ênfase no desenvolvimento de conteúdos emocionalmente positivos, traços de personalidade e conhecimentos: centra-se antes no sublinhar dos existentes. O salientar dos pontos fortes de cada um é a base para uma correta autoavaliação e para o nível adequado e qualidade de autoconfiança.

O *princípio de apoio*. A construção do percurso profissional é uma atividade de apoio: implica não haver uma direção ou o assumir de responsabilidades. O apoio é prestado para apoiar a pessoa a seleccionar o que for melhor para si. Este princípio implica que não podemos decidir pelo outro; apenas podemos apresentar as alternativas existentes e alertar para a vantagem de fazer corresponder as características individuais com as diferentes oportunidades.

**Transectorial.** Um dos resultados mais importantes do SROP 2.2.2, iniciado em 2008, foi a construção de uma rede nuclear de profissionais de orientação, funcionando através de um protocolo unificado e uma matriz nacional de competências recentemente desenvolvida. Esta matriz contém as competências mais importantes que se espera que qualquer técnico de orientação na Hungria tenha.

## Lituânia

**CGC no ensino superior.** O Modelo de serviços de apoio à gestão de carreira para estudantes do ensino superior foi aprovado pelo Ministério da Educação e Ciência em 2011, com a recomendação do Ministério para ser implementado no sector do ensino superior. Desenvolvido pela Universidade de Vilnius, enquanto parte de um projeto financiado pela UE, em parceria com outras 27 instituições de ensino superior na Lituânia. O Modelo é um exemplo do acordo alcançado entre o Ministério, autoridades universitárias, profissionais e peritos de orientação. Representa o entendimento comum da natureza e princípios dos serviços de apoio à gestão de carreira que deveriam ser oferecidos aos estudantes do ensino superior.

A Lei de ensino superior e investigação (2009) apenas refere a obrigação da instituição de ensino superior 'oferecer consulta no âmbito da carreira aos estudantes', enquanto o Modelo descreve o sistema geral de gestão de carreira nas instituições de ensino superior: a sua missão, visão, objetivos, tarefas e cri-

térios de avaliação, bem como o conjunto de serviços na área da gestão de carreira. O Modelo também inclui a descrição dos princípios subjacentes à disponibilização de serviços de apoio à gestão de carreira, questões financeiras e de organização.

Nos serviços de apoio à gestão de carreira para estudantes, é conferido um papel importante à monitorização do percurso dos licenciados. O sistema de monitorização complementa o conjunto de serviços de apoio à gestão de carreira.

Os serviços de apoio à gestão de carreira para estudantes do ES incluem:

1. Educação para a carreira – desenvolvimento de competências de gestão de carreira dos estudantes (conhecimentos, competências e atitudes).
2. Avaliação de carreiras – ajudar os estudantes na aplicação do conhecimento sobre características pessoais relevantes para o desenvolvimento profissional.
3. Aconselhamento de carreiras – ajudar os estudantes a resolver problemas de carreira.
4. Exploração de oportunidades de carreira – ajudar os estudantes na aplicação de conhecimentos sobre oportunidades profissionais no processo de desenvolvimento de carreira.
5. Procura de emprego – ajudar os estudantes a adquirir competências de procura de emprego e a procurar empregos que satisfaçam as suas necessidades pessoais.

A educação de carreiras é referida como o serviço nuclear de orientação de carreiras para estudantes no ES: o principal objetivo de todos os serviços de carreira é o desenvolvimento das CGC dos estudantes.

## Malta

**Simulação de emprego nas escolas.** As experiências de simulação de emprego no sector financeiro, da saúde e das TIC estão a ser implementadas em escolas a nível nacional. São organizadas pelas entidades

relacionadas com cada sector e pelo Departamento de Serviços de Estudantes na Direção de Serviços Educativos. Isto implica que os estudantes passem uma semana num posto de trabalho, simulando estarem empregados.

O contacto com as atividades profissionais oferecem aos estudantes uma oportunidade de pensarem concretamente sobre o seu percurso profissional. A investigação sugere que os estudantes que têm um plano de carreira têm mais probabilidades de permanecer no sistema escolar. Um outro propósito desta experiência é alargar o conhecimento dos percursos profissionais. Frequentemente os estudantes apenas conhecem um pequeno número de profissões num determinado sector. Esta reconsideração pode significar que o estudante necessite de uma determinada disciplina que não esteja a estudar nesse momento. Por exemplo, uma estudante compreendeu que ter Contabilidade no 9º ano a ajudaria a seguir o percurso profissional escolhido: ao frequentar esta disciplina nos seus tempos livres foi capaz de fazer o exame no final do 9º ano. Este contacto com o trabalho também se destina a motivar os estudantes, do nível secundário, a estudarem mais. Os estudantes fazem-no frequentemente ao tomar consciência da relevância da disciplina. Esta experiência também ajuda os estudantes a compreender que necessitam de dominar um certo número de competências sociais e interpessoais (*soft skills*). Estas competências demoram tempo a adquirir.

A experiência é distribuída ao longo de um certo período de tempo, durante o qual são desenvolvidas várias competências: escrever uma carta de candidatura, elaborar um CV, preparação para uma entrevista (para a qual os estudantes são estimulados a procurar informação), e como proceder durante uma entrevista. Através da experiência prévia de 'e-mails' enviados aos alunos, sessões individuais e de turma para os estudantes que participam na experiência de emprego, assim como através de um 'diário de bordo' de reflexão, os estudantes são estimulados a visitar na internet os sítios dos seus empregadores,

fazer uma autorreflexão e a procurar *feedback* dos empregadores.

As aulas de carreira, do programa de educação de carreiras no 2º ciclo (Form 4), também oferecem aos estudantes uma boa base de competências necessárias para o mundo do trabalho. Os estudantes podem relacionar o que aprenderam durante as aulas de carreira com o que observaram enquanto estiveram "colocados". O final do segundo ciclo (Form 4) é um bom ano para proporcionar aos estudantes uma experiência como esta.

**Sector do Ensino Profissional.** Foram introduzidos os programas MQF nível 1, com um espaço semanal de duas horas dedicado ao desenvolvimento pessoal. Os aspetos de carreira são também incluídos transversalmente no currículo tanto em competências chave como em disciplinas vocacionais. Para além disso, foram introduzidas sessões de desenvolvimento pessoal para estudantes que prosseguem nos programas MQF nível 3, com uma ênfase particular nas competências interpessoais que são uma necessidade no emprego.

## Portugal

**Competências de Gestão Pessoal de Carreira no Ensino Superior.** Tem sido implementado um Seminário de Gestão Pessoal de Carreira (GPC, versões A e B) por professores e investigadores de psicologia Serviço de Psicologia da Universidade do Minho. O GPC-A destina-se a apoiar a gestão pessoal de carreira de estudantes de graduação (explorar profissões, estabelecer objetivos, elaborar e implementar planos de ação, monitorização e *feedback*). Consiste em oito sessões de 120 minutos cada, desenvolvidas semanalmente em ambiente de sala de aula ou no Centro, com pequenos grupos de estudantes de diferentes áreas de especialização (n = 8 – 10). O GPC-B destina-se a apoiar os estudantes de doutoramento e bolseiros de investigação da mesma instituição, também na aquisição ou desenvolvimento de comportamentos estratégicos de carreira. Consiste em

sete sessões de 90 minutos cada, que se desenrolam semanalmente no Centro, com pequenos grupos de participantes de diferentes domínios científicos (n = 6-8). Ambas as formas do GPC estão estruturadas em três blocos principais, numa tentativa de abranger três componentes do processo de construção de carreira: personalidade profissional, adaptabilidade de carreira, e temas de vida. Contudo, é dedicada uma ênfase especial aos recursos de adaptabilidade de carreira.

O processo e os resultados deste modelo de intervenção são avaliados através do uso de *'check-lists'*, questionários e entrevistas estruturadas. Os participantes do GPC-A podem candidatar-se a Mentores em Gestão Pessoal da Carreira de estudantes

mais novos na universidade. O Programa de Mentores em Gestão Pessoal da Carreira é uma iniciativa complementar desenvolvida pela mesma equipa de académicos de psicologia e inclui uma supervisão contínua dos Mentores GPC pela equipa. Os Mentores GPC são reconhecidos pela Universidade do Minho para efeitos de Suplemento ao Diploma (SD). O SD é recomendado pela Declaração de Bolonha e tem-se tornado num dos instrumentos principais de mobilidade e empregabilidade de licenciados. O objetivo do SD é oferecer suficiente informação, livre de qualquer julgamento de valores, para promover a transparência internacional e o justo reconhecimento das qualificações profissionais e académicas (diplomas, licenciaturas, certificados).



**EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (ELGPN)** aims to assist the European Union Member States (and the neighbouring countries eligible for the Lifelong Learning Programme) and the European Commission in developing European co-operation on lifelong guidance in both the education and the employment sectors. The purpose of the Network is to promote co-operation and systems development at member-country level in implementing the priorities identified in EU 2020 strategies and EU Resolutions on Lifelong Guidance (2004; 2008). The Network was established in 2007 by the member-states; the Commission supports its activities under the Lifelong Learning Programme.

**A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS** de Competências de Gestão de Carreira (CGC) envolve variados desafios. Este documento síntese pretende identificar os elementos que apoiam o desenvolvimento e implementação de políticas relacionadas com as CGC, assim como aqueles que possam constituir um obstáculo à implementação das políticas. As questões destacadas são apoiadas pela teoria e experiências observadas em países membros da ELGPN.

O documento síntese foi encomendado pela ELGPN e tem o apoio de um grupo de referência selecionado entre os seus membros. Os pontos de vista expressos, contudo, são os dos seus autores e não representam necessariamente os pontos de vista da ELGPN ou dos seus países-membros.

Os autores são Dorianne Gravina (Malta) e Miha Lovšin (Eslovénia).

Cover: Martti Minkkinen

