

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O papel dos agentes educativos na Educação para Carreira de jovens:
Um estudo exploratório numa escola secundária do Distrito de Lisboa

Letícia de Oliveira Florencio

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Dulce Martins, investigadora associada, Centro de Investigação e Intervenção
Social (CIS-IUL), ISCTE-IUL

Coorientador:

Doutor Francisco Simões, investigador integrado, Centro de Investigação e Intervenção
Social (CIS-IUL), ISCTE-IUL

Outubro de 2018

ISCTE IUL

Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

O papel dos agentes educativos na Educação para Carreira de jovens:
Um estudo exploratório numa escola secundária do Distrito de Lisboa

Letícia de Oliveira Florencio

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Doutora Dulce Martins, investigadora associada, Centro de Investigação e Intervenção
Social (CIS-IUL), ISCTE-IUL

Coorientador:

Doutor Francisco Simões, investigador integrado, Centro de Investigação e Intervenção
Social (CIS-IUL), ISCTE-IUL

Outubro de 2018

Agradecimentos

Aos meus pais, por serem os maiores incentivadores e financiadores da minha escolha profissional; e à minha irmã, por ser fonte inesgotável de apoio. A eles dedico todo amor e admiração;

À minha tia Lúcia, espelho ao qual me inspiro diariamente, por todos os momentos que me veio em ajuda e pelas palavras de motivação;

Aos demais membros da minha família, avó, tias e tios, por compreenderem a distância e torcerem veementemente pelo meu sucesso;

À Eva, minha “garotchenha” e dupla nessa aventura incrível que foi o mestrado. A ela, agradeço pela cumplicidade, pelo dividir das angústias, pelos sorrisos e lágrimas, pelo acreditar no (im)possível e pelos abraços acolhedores;

À minha orientadora, Doutora Dulce Martins, pelo encorajamento, compreensão e doçura durante todo o processo. Ela quem aceitou me orientar na primeira conversa e foi responsável por me ajudar a encontrar uma possibilidade de escrita e a explorar novos territórios. Agradeço, ainda, por ter me encaminhado para o local de estágio, que se tornou meu contexto de pesquisa;

Ao meu coorientador, Doutor Francisco Simões, pela disponibilidade e pela ajuda no traçar de ideias, tornando-as concretas;

À Escola Secundária que me recebeu de braços abertos. À direção, por acreditarem que minha presença seria um contributo; aos professores, por terem sido recetivos e abertos à minha pesquisa; aos alunos, que trouxeram tanta vida à minha prática; aos demais funcionários, que me abraçaram no dia-a-dia da escola; e em especial, à Susana e à Filipa, técnicas do Gabinete de Apoio ao Aluno, por todos os ensinamentos, conversas e generosidade na partilha;

Às amigas feitas durante o mestrado, com destaque para as minhas meninas Inês e Sílvia, que tornaram os trabalhos de grupo muito mais divertidos;

Aos amigos, no Brasil e em Portugal, por todos incentivos e ouvidos, bem como, pela compreensão quanto às minhas ausências.

Resumo

A Educação para Carreira traduz-se como uma aprendizagem ao longo da vida de forma a oferecer aos jovens, ferramentas que os tornem ativos na construção dos seus projetos de vida e escolhas futuras de carreira. Neste enquadramento, destaca-se a relevância dos agentes educativos em ambiente escolar, como indivíduos que assumem lugar de destaque no apoio e na orientação à formação e nos processos de tomada de decisão. Esta investigação destina-se a compreender a importância dos agentes educativos no desenvolvimento da Educação para Carreira de jovens em contexto escolar. Participaram neste estudo exploratório um total de 20 agentes educativos, entre eles, professores, técnicos superiores e professores membros da direção, pertencentes aos quadros de funcionários de uma escola secundária no distrito de Lisboa no ano lectivo de 2017/2018. Com base na metodologia qualitativa, realizaram-se cinco grupos focais para recolha de dados a respeito da opinião dos agentes educativos sobre a temática central. A análise de conteúdo dos discursos deu origem a três grandes grupos de categorização: Educação para Carreira, Papel dos Agentes e Práticas de Educação para Carreira. Os resultados revelaram que a Educação para Carreira ainda é um assunto pouco divulgado e aplicado nas escolas. Algumas das ideias e práticas são adotadas mesmo que intuitivamente, como, por exemplo, conversas orientadoras sobre o tema da carreira e esclarecimentos adicionais à aplicabilidade dos conteúdos didáticos no contexto de trabalho.

Palavras-chave: educação para carreira, agentes educativos, jovens, contexto educativo.

Abstract

Career Education translates as lifelong learning in order to provide young people with tools to make them active in building their life projects and future career choices. In this context, the relevance of the educational agents in the school environment, as individuals who stand out in the support and orientation to the formation and in the processes of decision making, stands out. This research aims to understand the importance of educational agents in the development of Career Education for young people in school context. A total of 20 educational agents took part in this exploratory study, including teachers, senior technicians and teachers who are members of the school direction, belonging to the staff of a secondary school in the district of Lisbon in the academic year 2017/2018. Based on the qualitative methodology, five focal groups were held to collect data on the opinion of educational agents on the central theme. Discourse content analysis gave rise to three major categorization groups: Career Education, Role of Agents and Career Education Practices. The results have revealed that career education is still a fairly underestimated and disregarded subject within schools. Some ideas and practices are adopted even if intuitively, for example, career-oriented conversations and clarification on the applicability of content in the work context.

Keywords: career education, educational agents, youth, educational context.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução	8
Capítulo I – Enquadramento Teórico	11
1.1. A evolução do conceito de carreira	11
1.2. A Educação para Carreira	14
1.3. Teorias e concetualização de Educação para a Carreira	16
1.4. O papel dos agentes educativos na Educação para Carreira	19
Capítulo II – Metodologia de Investigação	24
2.1. Caracterização do Estudo	24
2.2. Caracterização do Contexto TEIP	25
2.3. Participantes	26
2.4. Instrumentos	28
2.5. Procedimentos	28
Capítulo III – Análise dos Dados e Resultados	30
3.1. Apresentação dos Resultados	31
3.1.1. Educação para Carreira	32
3.1.2. Papel dos Agentes	34
3.1.3. Práticas de Educação para Carreira	40
Capítulo IV – Discussão dos Resultados	46
Conclusão	50
Referências bibliográficas	52
Fontes	56
Anexos	57
Anexo A – Termo de Consentimento Informado	57
Anexo B – Ficha de dados sociodemográficos	58
Anexo C – Guião Grupo Focal (Professores)	59
Anexo D – Guião Grupo Focal (Técnicos Superiores e Professores Membros da Direção)	61
Curriculum Vitae	63

Índice de Quadros

Quadro 1. Mapa de categorização emergente	31
Quadro 2. Categoria de análise “Educação para Carreira”	32
Quadro 3. Categoria de análise “Papel dos Agentes”	34
Quadro 4. Categoria de análise “Práticas de Educação para Carreira”	40

Índice de Figuras

Figura 1. Life Career Rainbow by Donald E. Super	12
Figura 2. Dados demográficos – Sexo	27
Figura 3. Dados demográficos – Habilitações Literárias	27
Figura 4. Dados demográficos – Tempo de Serviço	27
Figura 5. Nuvem de palavras	31

Introdução

O interesse pela temática da Educação é transversal aos indivíduos nas suas trajetórias acadêmicas, partindo de uma experiência pessoal. É interessante e oportuno pensar em todos os processos que compõem o ambiente escolar, e como estes estão intimamente ligados à construção psicossocial dos sujeitos. A partir do conciliar entre assuntos, surge a presente investigação. Pensar a Educação para Carreira (Hoyt, 1995; Teixeira 2008) emerge da necessidade de refletir sobre a construção dos projetos de vida dos jovens. Na sociedade contemporânea, o contexto educacional assume importante papel de apoio aos indivíduos para adequação às novas exigências do mercado e no desempenho dos diferentes papéis que são exercidos ao longo da vida (Munhoz 2010; 2011). Desta forma, a escola deve contribuir para que crianças e jovens se tornem adultos bem formados e informados, dotados de capacidade para planejar os seus futuros e realizarem escolhas coerentes com o almejado.

É justamente a respeito do transitar para a vida adulta que a Educação para Carreira se constitui com necessária. Em consonância com as ideias de Pocinho (2011):
A escolha de uma carreira não se faz num ou em vários momentos isolados da vida das pessoas; pelo contrário, a carreira é o resultado das múltiplas experiências de vida, escolares e extraescolares e das muitas atividades que têm significado para a pessoa (p. 255).

Neste cenário, destaca-se a necessidade de compreensão do trabalho feito pelos professores e seus eventuais desdobramentos na temática da Educação para Carreira. Por estarem em constante interação com os alunos, os professores assumem – em diversos momentos do percurso formativo – papel complementar ao de outros agentes educativos (e.g. pais, psicólogos) na promoção do desenvolvimento de carreira (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009; Cardoso, Taveira, & Teixeira, 2014). Além disto, os professores são vistos pelos alunos como referências no conhecimento e informação, e as suas práticas auxiliam na tomada de decisão (Carvalho, 2012; Oliveira, Taveira, & Neves, 2014; Martins, 2015).

Deste modo surge o problema do presente estudo coma seguinte questão: qual a importância dos agentes educativos no desenvolvimento da Educação para Carreira dos jovens em contexto escolar? Esta problemática desdobra-se no objetivo que é compreender como os agentes educativos percebem o processo de Educação para

Carreira de jovens em contexto escolar e, conseqüentemente, enunciam-se as seguintes questões de estudo:

- 1) Como os agentes educativos entendem “Educação para Carreira”?;
- 2) Quais práticas educacionais voltadas à Educação para Carreira que adotam?
- 3) Como os agentes educativos percebem seus contributos no direcionamento de carreira dos jovens e seus alunos?

Para responder estas questões de estudo, configuram-se os seguintes objetivos:

- (1) Indagar como os agentes educativos, em contexto escolar, entendem a educação para a carreira dos jovens;
- (2) Perceber quais as práticas que os agentes educativos adotam para o desenvolvimento da educação para a carreira dos jovens;
- (3) Entender como os agentes educativos percebem os seus contributos pedagógicos na orientação de percursos de educação para a carreira dos jovens.

Através deste problema e dos objetivos de investigação, pretende-se atingir um maior esclarecimento quanto às questões sobre Educação para Carreira, bem como, uma possível relação entre as práticas dos agentes educativos, voltadas para a Educação para Carreira e a construção de um projeto de vida dos jovens.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos principais. No Capítulo I é apresentado o enquadramento teórico sobre as mudanças quanto aos significados atribuídos e pesquisas na temática da carreira, com ênfase nos paradigmas de *Life-span/Life-space* (Super, 1980) e *Life Design* (Savickas, 2009). A seguir, é explorado o conceito de Educação para Carreira, bem como, realiza-se uma síntese dos principais fundamentos teóricos que fornecem embasamento ao mesmo, com ênfase nas perspectivas social cognitiva e social cognitiva de desenvolvimento de carreira, e seus respetivos contributos para a elaboração de um projeto de vida. A finalizar o capítulo, são expostas as ideias que discorrem a respeito do papel dos agentes educativos na Educação para Carreira.

O Capítulo II apresenta a metodologia de investigação, a iniciar pela descrição de pesquisa exploratória, seguida da definição e planeamento dos grupos focais, caracterização do contexto de investigação – com detalhe para a descrição do programa TEIP, participantes, instrumentos utilizados e procedimentos envolvidos na recolha dos dados.

No Capítulo III são apresentados os resultados obtidos com os grupos focais e a análise de conteúdo realizada sobre estes. No Capítulo IV são discutidos estes mesmos resultados à luz dos conceitos explorados inicialmente, a fim de correlacionar teoria e prática.

Por último, são apresentadas as conclusões da investigação, com acréscimo de uma reflexão sobre as perspectivas de intervenções na temática da Educação para a Carreira, as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

A palavra carreira deriva do termo latim “*carraria*”. Originalmente utilizado para mencionar as estradas de carruagens, o termo ganha uma nova definição no final do séc. XVI ao assumir o sentido figurado de “*contínuo e rápido curso de uma ação, procedimento ininterrupto*”, e mais a frente, no início do séc. XIX têm seu significado destacado como “*percurso da vida profissional, com oferecimento de oportunidades de progresso ou avanços no mundo*” (Gunz & Peiperl, 2007). A ideia de carreira como percurso profissional surge no século XIX, entretanto, é na década de 40 do século XX que os estudos sobre a temática começam a ser mais frequentes. Neste cenário, surge Donald E. Super, considerado o precursor da orientação vocacional e dos estudos no desenvolvimento de carreira (Gunz & Peiperl, 2007).

1.1. A evolução do conceito de carreira

Super (1980) propôs, a partir de seus estudos, uma abordagem teórica para descrever e compreender o desenvolvimento de carreira, intitulada teoria *Life-Span, Life-Space* (ciclo vital, espaço vital) na qual sintetiza as múltiplas decisões que os indivíduos podem adotar ao longo da vida, desde a transição da escola até chegarem ao mundo do trabalho. A teoria *Life-Span, Life-Space* vincula estas transições aos diversos papéis desempenhados nos diferentes cenários. O autor afirma que a maior parte dos indivíduos irá enfrentar desafios relativos a nove papéis em seu ciclo vital, e que serão exercidos em quatro grandes cenários. Os papéis listados por Super (1980) são: (1) Criança (filho ou filha), (2) Estudante, (3) *Leisurite*- indivíduo-envolvido em atividades de lazer, (4) Cidadão, (5) Trabalhador, (6) Cônjuge, (7) Dono/dona de casa, (8) Pai/mãe e (9) Aposentado. Os cenários nos quais os papéis propostos são desempenhados são: a casa, a comunidade, a escola e o espaço laboral. O autor salienta que há um atrelar inerente entre os papéis e os cenários, uma vez que o desempenho de um papel só é efetivamente considerado quando o indivíduo corresponde às exigências e necessidades pautadas em determinado cenário. Isto faz perceber que além da relação, existe uma interdependência entre os papéis e os cenários.

Super (1980) elaborou um gráfico em forma de arco-íris (Figura 1) como equivalência ao *Life-Span, Life-Space* de um indivíduo, onde se observa as faixas que simbolizam as tarefas ou papéis desempenhados, bem como as diferentes fases de

desenvolvimento, denominados: Crescimento (*Growth*), Exploração (*Exploration*), Estabelecimento (*Establishment*), Manutenção (*Maintenance*) e Declínio (*Decline*).

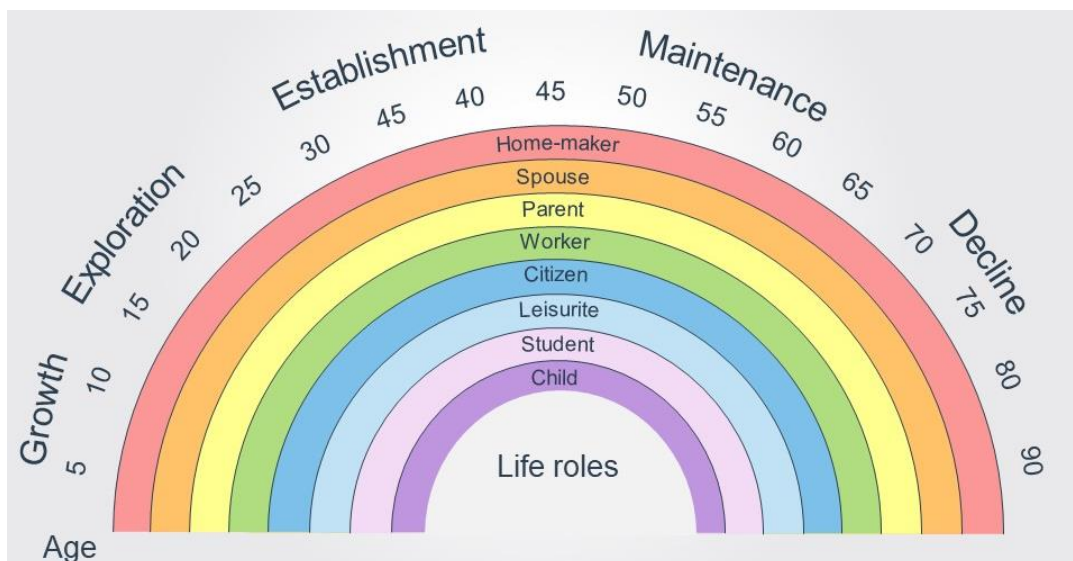


Figura 1. Life Career Rainbow by Donald E. Super

A teoria de desenvolvimento de carreira de Super (1980) *Life Span/Life Space*, esteve exposta a diversas atualizações entre a sua criação e o falecimento de seu idealizador, em 1994. Desta forma, outros investigadores ficaram incumbidos de prosseguir com seus estudos, a ter como desafio o seguimento da integração e a ampliação da teoria à luz das novas concepções de carreira – originárias na transição do século XX para o século XXI. Um nome importante a ser considerado é o de Mark L. Savickas, cujas contribuições para a área são de amplo destaque.

Ao dar continuidade aos estudos de Super sobre *Life-span/Life-space*, Savickas (1997) considerou que no paradigma apresentado, o eixo principal da teoria não estaria na evolução entre as diversas etapas da vida e sim nas influências contextuais e sociais, particularmente nas mudanças das ocupações que tais influências poderiam favorecer. Assim, o autor direcionou seu pensamento a partir de um conceito geral de adaptabilidade, que se traduz na qualidade de estar apto à mudança, à transformação, sem grandes dificuldades para realizar ajustes às novas ou alteradas circunstâncias. Deste modo, sugere que ao invés de se pensar em estágios lineares de maturidade, o desenvolvimento de carreira deveria ser compreendido como um contínuo de necessidades a fim de fornecer respostas às novas situações e exigências correlacionadas com a carreira. (Savickas, 1997).

Posto isto, segundo Savickas et. al (2009) essas novas necessidades emergem a partir da economia pós-moderna, uma vez que consideraram insuficientes as abordagens existentes sobre a temática da carreira. Para os autores, as teorias estavam enraizadas em suposições de estabilidade pessoal e laboral, uma vez que se valiam de trabalhos seguros em organizações limitadas. Outra atenuante era o conceito de carreira como uma sequência fixa de etapas, onde a adequação do trabalho aos diferentes contextos inferia estabilidade dos ambientes e dos comportamentos; postulações como identidade vocacional, planejamento de carreira, desenvolvimento de carreira e estágios de carreira eram utilizados para prever pessoas e condutas. Nessa conjuntura, circunscreveu-se a busca por modelos teóricos que enfatizassem a flexibilidade, a adaptabilidade e a aprendizagem humana ao longo da vida, bem como, por abordagens que encorajassem o imaginário dos indivíduos e a exploração das possíveis formas de ser e estar (Savickas et. al, 2009).

A partir desse pensamento, Savickas et. al (2009) propõem o modelo teórico do *Life Design*, no qual indicam que a atividade de aconselhamento de carreira deve desempenhar papel de apoio aos indivíduos no que tange a construção das suas próprias trajetórias de vida, ao invés de serem linhas orientadoras para um trabalho adaptado às suas características pessoais, sociais, interesses e habilidades. Um dos objetivos da intervenção seria a promoção da adaptabilidade dos indivíduos frente aos entraves e empecilhos que se impõe no decorrer da carreira.

Nessa perspectiva, Savickas (2012) afirma que o modelo *Life Design* é a posição científica que permite aplicação dos conceitos da Teoria de Construção de Carreira¹ (Savickas 2005; 2012). Na prática, o autor afirma que as intervenções com base no modelo têm como finalidade auxiliar o indivíduo a construir sua carreira através da narração de sua história – no processo de desconstrução e reconstrução de acordo com sua própria identidade. De acordo com essa interpretação, o processo é estimulado por cinco conjuntos de comportamentos que originam um ciclo de adaptações que se repetem à medida que as mudanças são evocadas pelo ambiente. Os conjuntos de comportamentos adaptativos são baseados nos ciclos de Super (1980): Crescimento, Exploração, Estabilização, Gerenciamento e Desengajamento (Ambiel, 2014, p 18).

¹ Teoria que entende a carreira como uma construção subjetiva a partir de um processo ativo, com origem baseada nas significações de memórias passadas, experiências atuais e expectativas futuras relacionadas com o trabalho.

Mais do que pensar num desenvolvimento de carreira ou em orientação vocacional, é necessário viabilizar trajetórias de vidas, nas quais os indivíduos tornam-se protagonistas de suas escolhas, a construir progressivamente suas vidas – inclusive, suas carreiras profissionais (Savickas et. al, 2009). Em suma, é apresentar um olhar amplificado das potencialidades, sem realizar recortes prévios do que deveria ser apenas do domínio da carreira.

1.2. A Educação para Carreira

“A orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo educativo. O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, (...) facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida.”

(Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de Maio)

Como discutido no item anterior e indo ao encontro às ideias de Ambiel (2014), as atuais definições de carreira estimulam uma atitude mais ativa por parte do trabalhador na construção de sua trajetória de carreira profissional. Construção essa que extravasa a ideia simples de ocupações sequenciadas, mas se estende para o processo de significação das suas experiências laborais, pessoais e sociais. Consequentemente, e para dar continuidade ao assunto, não há como falar em carreira sem abordar o que torna esta, possível: o trabalho. E mais ainda: não há como falar de carreira e trabalho, sem pensar em educação.

Ao olhar para a organização da sociedade a partir das mudanças sociais iniciadas no século XX e que continuam a acontecer de modo mais acelerado neste princípio de século XXI, o trabalho emerge no cenário atual como protagonista na história dos sujeitos. Somos o que fazemos, e só somos por que fazemos. Isto afeta, em particular, as relações entre educação, formação e trabalho. Como apresenta Munhoz (2011), o contexto contemporâneo de trabalho determina que os trabalhadores apresentem um maior leque de competências, que incluem conhecimentos, comportamentos e capacidades para lidarem de forma competente com a gestão de suas carreiras. Desta forma, pensar na trajetória profissional e no desenvolvimento da carreira é uma das prioridades no que diz respeito ao percurso de vida.

Assim, o planeamento de uma vida laboral ativa inicia-se cada vez mais cedo, ainda no contexto escolar, visto que o mesmo é lido como espaço de formação educativa e de cidadania, bem como, ambiente de preparação para as futuras escolhas profissionais. Munhoz (2011) refere que o contexto educativo é importante na medida em que pode apoiar a formação dos indivíduos a enfrentarem as novas exigências da sociedade pós-moderna seja no contexto do trabalho ou das novas exigências do mercado, seja no desempenhar de outros papéis que virão a ocupar ao longo da vida. Para a autora, a escola é lugar de aprendizagem, convivência e formação, apresentando-se como ambiente privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, competências e pensamento crítico. Portanto, cabe à escola deter de características importantes para promoção e construção de projetos de educação para a carreira.

É a partir desta nova necessidade de transformar a escola num espaço que viabilize a elaboração do projeto de vida dos alunos que emerge a Educação para Carreira. O papel da escola engloba a necessidade de apoiar os jovens na transição para a inserção no contexto profissional. Segundo Hoyt (1995) a Educação para Carreira é:

Um esforço do sistema educativo e de toda comunidade dirigido a contribuir para a reforma educativa (...) a relacionar educação e trabalho e a adquirir competências gerais para um positivo desenvolvimento de carreiras, de forma a permitir a cada um fazer do trabalho (...) uma parte significativa do seu estilo de vida (p. 15).

Teixeira (2008) complementa, ao trazer a ideia de Educação para Carreira como uma conceção de aprendizagem ao longo da vida, cujos objetivos são formulados com finalidade de autoconhecimento, informação sobre as oportunidades de trabalho, ensinamentos para tomada de decisão e para a transição profissional. Tais objetivos possuem um carácter educativo, tendo como finalidade tornar os jovens autónomos face às suas decisões e agentes de suas escolhas nos diferentes domínios da sua vida.

Consoante Hoyt (2005), a Educação para Carreira possui quatro elementos básicos: conceito de trabalho, infusão curricular, desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho, e conceito de colaboração. O conceito de trabalho é compreendido não só como atividade remunerada, pois abarca todas as ocupações dirigidas para objetivos; deste modo, o estudo também é considerado trabalho. A infusão curricular faz alusão ao ensino transversal dos conteúdos curriculares, de modo a evocar valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento de carreira, uma vez que a Educação para

Carreira é a união entre os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento vocacional. Os hábitos e atitudes de trabalho são originados através da observação e aprendizagem na escola, principalmente, através da figura dos professores (Hoyt, 2005). Sendo o papel dos professores importante e uma influência para a trajetória de sucesso educativo dos alunos (Hattie, 2009), será um tema abordado mais adiante. Finalmente, o conceito de colaboração entre a escola e comunidade profissional é fulcral, no sentido de criação de parcerias a fim de a comunidade deter do papel de ponto de apoio, bem como, ser capaz de assumir responsabilidades no planeamento, execução e avaliação de programas de Educação para Carreira.

Deste modo, e ainda acordo com Hoyt (1995), a Educação para a Carreira incide em elaborar um plano de desenvolvimento vocacional no decorrer de quatro fases: a consciência da carreira, a exploração da carreira, a tomada de decisão de carreira e mudanças ao longo da carreira. De forma resumida, estas quatro fases dão pistas sobre quais os objetivos a serem desenvolvidos ao longo dos 12 anos de ensino obrigatório. Na consciência da carreira, o importante não é estimular as crianças para escolherem prematuramente uma profissão, mas sim, ampliar seus conhecimentos sobre as diferentes profissões e fazê-las perceber a importância do trabalho em suas diversas ocupações. Na exploração da carreira o objetivo principal é comunicar a capacidade de cada indivíduo em obter sucesso e satisfação laboral em várias ocupações, bem como, realçar a não existência de uma profissão ideal para cada um ou uma escolha melhor para todos. No que tange à tomada de decisão de carreira, é importante viabilizar condições para que todos os indivíduos assumam suas decisões de carreira embasados nas suas características pessoais, experiências vividas e possíveis oportunidades – ou seja, alinhando os seus perfis pessoais com seus interesses profissionais. Por fim, na mudança ao longo da carreira o foco centra-se no preparo para lidarem com mudanças, obstáculos e impeditivos, e também na busca por soluções e desenvolvimento de estratégias para execução das deliberações adotadas (Sousa, 2008).

1.3. Teorias e concetualização de Educação para a Carreira

A Educação para Carreira apresenta-se através da perspectiva sociocognitiva da carreira (Bandura, 1977, 2007). De acordo com Teixeira (2008) esta pauta-se na intenção e na responsabilidade pessoal para ação e mudança, ou seja, o funcionamento psicológico é baseado no processo de autorregulação, onde a aprendizagem é contínua e de acordo com a existência de uma relação entre o sujeito, a situação e o

comportamento. O sujeito, então, orienta-se pelos seus objetivos pessoais. “(...) é reflexivo, intencional e avaliador de si próprio, e a percepção do mundo pessoal e do mundo social está enraizada em crenças, construídas e cristalizadas a partir das experiências, das emoções, da aprendizagem por modelagem e da persuasão verbal” (Bandura, 1977 citado por Teixeira 2008).

Baseada na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977; 1986; 2007), a Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira é proposta por Lent, Brown e Hackett (1994). Dos pontos teóricos incorporados do postulado inicial, os autores reforçam a ideia de que o homem fundamenta-se no seu pensamento de referência para regular sua motivação e comportamento, mais especificadamente, na autoeficácia e nas expectativas de resultado. Por autoeficácia compreende-se a crença na capacidade pessoal de organização e execução de atividades e certos cursos da ação, ou seja, confiança de que se é capaz de realizar determinadas ações; ela é considerada um importante regulador da escolha de carreira. Contudo, como apresentam Nunes e Noronha (2009) na Teoria Social Cognitiva de Desenvolvimento de Carreira, alguns fatores precedem a formação da autoeficácia e das expectativas de resultado, a influenciar indiretamente o processo de escolha. Esses aspetos possuem três eixos: pessoal, experiencial e contextual, com a possibilidade de funcionarem como “*precursores das variáveis sociocognitivas ou como moderadores da relação teórica entre os construtos*” (Nunes & Noronha, 2009, p. 18). Assim apresentada, a autoeficácia é entendida como um elemento capaz de exercer influência no processo de escolha de carreira, mas não de forma exclusiva, visto que outros fatores também desempenham papel relevante na escolha de uma profissão.

É de comum acordo na literatura, que a Educação para Carreira é um modelo capaz de fornecer ferramentas para a construção de um projeto de vida. E isso porque de acordo com Rodríguez Moreno (2008), a finalidade primordial da educação para a carreira é:

Ajudar todas as pessoas a valorizar o trabalho – remunerado ou não – como uma parte integrante do seu estilo de vida global. Para tal, é necessário um esforço longitudinal, iniciado muito cedo no ensino básico e continuado até à reforma. O aluno deve assumir o papel de trabalhador: isto é precisamente o que tenta perseguir a educação para a carreira (p. 34).

Além de Rodríguez Moreno, outros autores (e.g., Hoyt, 1995; Watts, 2001) defendem a ideia de que a educação para carreira deve ser iniciada ainda nos anos iniciais da escolaridade obrigatória e estender-se ao longo de toda escolaridade, a fim de trazer resultados mais consistentes e positivos.

Isto porque, segundo Rodríguez Moreno (2008) a ameaça mundial do desemprego, a partir de finais dos anos 70, juntamente com os novos movimentos migratórios, as novas teorias de trabalho e as atuais abordagens sobre os objetivos da orientação, fizeram emergir um novo ponto de vista reflexivo sobre o desenvolvimento da carreira profissional dos alunos de ensino básico, que culminou na criação de propostas para a introdução dos conceitos vocacionais e de carreira nos currículos escolares.

Taveira (1999) apresenta-nos linhas orientadoras a serem incorporadas no currículo escolar dos alunos do ensino básico, direcionadas ao desenvolvimento vocacional e Educação para Carreira. Segundo a autora, a intervenção na temática da vocação deve ser realizada durante a infância e a adolescência, através da oferta curricular intencional e sistemática, de informações e atividades que promovam o desenvolvimento vocacional. Justifica-se que nessas fases de desenvolvimento, a criança e o adolescente concebem visões sobre si, avaliam os seus interesses, compreendem a importância do trabalho e começam a adquirir competências determinantes do sucesso escolar e, futuramente, profissional. Ou seja, através da exploração vocacional, ferramentas fundamentais para a tomada de decisão surgem – interesses, comportamentos e valores –, e levam a uma decisão com mais qualidade e projetos de vida mais concretos (Taveira, 1999).

De forma geral, é imprescindível estimular nos alunos a exploração, imaginação e criatividade quanto as suas possibilidades de carreira (Taveira, 1999; 2004), em razão de que a Educação para Carreira tem por objetivo preparar os indivíduos para a realidade do trabalho. Este propósito deve ser adotado como meta básica do sistema educativo, uma vez que a necessidade humana de trabalhar é comum para todos (Rodríguez Moreno, 2008).

Pensar na tríade educação, trabalho e carreira é refletir sobre a necessidade de preparar os jovens alunos para assumirem o protagonismo de suas escolhas, histórias e vidas. É fundamental preparar estes jovens para a inserção na vida ativa bem como para o desempenho de responsabilidades sociais e profissionais próprias da existência adulta, a torná-los indivíduos autónomos, reflexivos, dotados de pensamento crítico e com capacidades de adaptação. Tal necessidade é explicitada por Savickas et. al (2009):

Indivíduos nas sociedades do conhecimento no início do século 21 devem perceber que os problemas de carreira são apenas um pedaço das preocupações muito mais amplas sobre como viver uma vida em um mundo pós-moderno moldado por uma economia global e apoiado pela tecnologia da informação (...). Uma consequência importante da interconexão entre os diferentes domínios da vida é que não podemos mais falar “desenvolvimento de carreira” nem de “orientação vocacional”. Em vez disso, devemos vislumbrar “trajetórias de vidas” nas quais cada indivíduo desenvolve e constrói progressivamente sua própria vida, incluindo sua carreira profissional. Não só os adolescentes encontrarão respostas para grande pergunta: *O que eu vou fazer da minha vida?* Esta questão está para todos, ao negociarem uma série de importantes transições em suas vidas, ocasionadas por mudança na saúde, emprego e relacionamentos íntimos (p. 3).

No sistema educativo vigente em Portugal, os jovens ganham consciência da necessidade de escolha e tomada de decisões importantes acerca do seu futuro profissional e no que tange à sua formação e qualificação, apenas no final do 3º Ciclo Básico, no 9º ano de escolaridade, altura em que são confrontados com a transição para o Ensino Secundário (Pocinho, 2011). É neste período que eles escolhem o caminho a seguir: se permanecerão no ensino regular ou se migrarão para a modalidade profissional. E justamente por ser um marco de transição, que merece uma atenção especial, uma vez que é a partir deste momento os alunos devem ter discernimento sobre qual escolha é a mais assertiva, de acordo com suas aspirações e idealizações para seu projeto de vida e carreira, ou seja, de acordo com Savickas et al (2009) para o seu *life design*.

1.4. O papel dos agentes educativos na Educação para Carreira

“(...) a experiência educativa parece sugerir que a influência dos professores se insere num quadro mais amplo do processo de ensino/aprendizagem, ao longo da vida e em sede escolar, e na sua relação com áreas de atividade formativa e produtiva”.

(Pinto, Taveira & Fernandes, 2003)

Após apresentação do modelo de Educação para Carreira, compreende-se que o processo de construção do projeto de vida é uma tarefa permanente e multifacetada. De acordo com Cardoso, Taveira e Teixeira (2014) é uma atividade de caráter permanente

uma vez que acontece por todo o ciclo de vida do indivíduo e multifacetado porque precisa ter em consideração as demais funcionalidades desempenhadas – e que não se limitam aos papéis de estudante e de trabalhador. Além disso, tal processo não é, de todo, um projeto individual no qual o sujeito é exclusivamente responsável pelo mesmo, mas também é uma resposta ao meio social onde está inserido e cuja construção é atravessada pelas interações indivíduo-meio e pelas oportunidades qual o meio é capaz de proporcionar ao seu desenvolvimento (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009).

Fornecer suporte ao processo de elaboração dos projetos de vida deve ser uma preocupação e uma prática ao longo de toda trajetória dos indivíduos: a começar na educação pré-escolar, passando pela educação básica e secundária, inserção e saída no ensino superior, transição para o mercado de trabalho, até chegar ao apoio de adultos para a gestão de suas carreiras. Portanto, os autores trazem o prisma de que *“a construção e a implementação de um projeto de vida é um processo nunca acabado, pois à medida que o indivíduo e os contextos se vão transformando, novos desafios se colocam”* (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014, p. 4).

Mediante esta conjuntura, a concepção de um projeto de vida envolve refletir sobre os desafios e constrangimentos dos cenários econômicos, sociais e políticos da era globalizada, bem como, sobre o surgimento de novas competências pessoais e profissionais destacadas como necessárias para corresponder as atuais exigências da sociedade. Assim, a soma desses fatores traz um novo obstáculo a ser superado pelos agentes educativos nos ambientes escolares: conceberem objetivos em comum, com a finalidade de terem em suas ações um recurso para a divulgação, desenvolvimento e aplicação de competências nos alunos, bem como, de saberes e comportamentos adaptativos à nova ordem social. (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

É com base neste desafio que o papel dos agentes educativos na Educação para Carreira deve ser pensado e discutido. Mas primeiro, é importante balizar quem são os agentes educativos a quem mais se endereça esta tarefa: os professores. Consoante Cardoso, Taveira e Teixeira (2014), os professores são figuras de destaque na educação formal e construção cívica de seus alunos, dado serem modelos de trabalho e cidadania, e conseqüentemente, serem origem de diversas aprendizagens sociais. Através das suas práticas educativas, do acompanhamento e convívio diário com os alunos, os professores tornam-se os pilares que sustentam a elaboração dos projetos de vida, que se desdobram nas escolhas de carreira.

O professor poderá ser uma das figuras cruciais na configuração de determinadas representações acerca da viabilidade/desejabilidade de certos projetos para os alunos, podendo contribuir para que os alunos questionem os seus juízos acerca das opções que estão ao seu alcance no mundo das formações/profissões ou façam da acessibilidade das alternativas formativas/profissionais um critério primário na avaliação das oportunidades (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009, p. 46).

Segundo Ferreira, Nascimento e Fontaine (2009), a possibilidade de o professor ser detentor de uma função privilegiada na criação e exposição de *feedbacks* e reforços positivos que viabilizam aos alunos o desenvolvimento de concepções mais realistas no que tange suas capacidades, interesses, valores e do modo de funcionamento individual. Tudo isto de forma a oferecer-lhes sinais que permitam entender para quais áreas se encontram direcionados ou inclinados, e quais as áreas em que precisam realizar maior pesquisa e/ou serem depositadas esforços extras. Desse modo, os alunos poderão sentir-se mais convidados a enveredar as suas opções de projeto de vida em função dos seus gostos, desejos e afinidades, e ainda, mais atraídos para assumirem um papel interventivo no seu próprio processo de orientação e Educação para Carreira – como a construção de planos para o desenvolvimento de competências que potenciem seu campo de interesse.

Para Oliveira, Taveira e Neves (2014) os professores podem exercer um papel central na construção de carreira dos alunos, promovendo o desenvolvimento dos seus interesses, na conceção dos significados acerca do trabalho e na aplicabilidade dos conteúdos curriculares. Os alunos percebem os professores como pessoas que ajudam a adquirir informação e identificar opções ocupacionais; fornecem apoio social; criam experiências de exploração; moldam as suas concepções de trabalho (Oliveira, Taveira & Neves, 2014). Isto porque os alunos prestigiam as práticas para promoção de autorregulação adotadas pelos professores, a abertura que demonstram para fornecer *feedbacks* e resolver questões quanto suas necessidades e objetivos escolares/ocupacionais, o apoio ao conhecimento, tomada de decisão e planeamento de carreira, bem como serem pontos de ligação e modelo das relações cooperativas com a rede dos serviços escolares, pais e comunidade (Carvalho, 2012; Oliveira, Taveira & Neves, 2014; Martins 2015). Deste modo, os modos de ser, agir e se relacionar com os professores influenciam aos alunos para a criação de uma identidade, onde as práticas

em sala de aula influenciam a tomada de decisão, bem como orientam o lugar a ser ocupado na comunidade escolar (Martins, 2015).

Deste modo, e como salientado por Pinto, Taveira e Fernandes (2003) a prática educativa infere que a influência dos professores abrange mais do que a díade “ensino/aprendizagem” durante o percurso escolar. A centralidade que a figura do professor possui nesse processo, bem como a sua presença frequente junto dos estudantes e o papel significativo que assume frente dos mesmos, constituem elementos potenciadores da influência que os educadores exercem sobre seus educandos.

Outro fator é a emergência do paradigma de escola orientada para o desenvolvimento da personalidade dos alunos. Como nos apresenta Abreu (2008), as novas exigências do ensino vão exigir dos professores que eles se percebam enquanto promotores do desenvolvimento humano, tarefa que deverão realizar não de forma isolada, mas em colaboração com os demais envolvidos na rede educativa. As atividades de ensino serão suportadas na utilização de estratégias para estímulo e motivação dos alunos em aprendizagens que estejam integradas na dinâmica de desenvolvimento afetivo e cognitivo, na qual a difusão dos conhecimentos assume papel secundário no desempenho do professor. Mediante isto, a função de professor será uma prática relacional, a deixar de ser limitada pela intervenção profissional específica, na medida em que a sua intervenção e a qualidade dos seus resultados depende das características da situação em que decorrem. Configura-se, assim, indispensável sensibilizar e capacitar os professores para a necessidade de estarem atentos e serem capazes de reconhecer, aconselhar e aplicar pequenas melhorias nas condições e contexto de seu exercício profissional ou no desempenhar das tarefas de desenvolvimento da personalidade dos alunos.

Este novo paradigma de uma educação que contemple o desenvolvimento vocacional e não só a aquisição de aprendizagens é sustentada pela infusão curricular, que visa que os professores intencionalizem suas atividades para transmitirem aos alunos conhecimentos, competências e comportamentos vocacionais, integrados no processo educativo normal. Por último, e não menos importante, é essencial a colaboração da família e da comunidade qual a escola se insere, posto que a aprendizagem não ocorre exclusivamente no contexto escolar e junto dos professores; ela acontece no seio familiar e nos diferentes ambientes frequentados pelas crianças e jovens, através dos demais agentes educativos (Gomes, 2000, 2004; Sousa, 2008).

Esse cenário faz salientar a necessidade de que os professores reconheçam sua importância e influência no desenvolvimento vocacional dos alunos e que, em virtude disso, adotem práticas intencionais e intervenções congruentes para com este objetivo (Carvalho, 2012). Para Gomes e Taveira (2001) é de suma relevância que os professores adquiram conhecimentos a respeito do desenvolvimento nas distintas fases do desenvolvimento humano e da vida, sobre as questões que perpassam o universo do trabalho e acerca do papel de destaque que desempenham enquanto professores na construção vocacional dos alunos. Há necessidade fornecer formação aos professores e até restantes agentes educativos (e.g., psicólogos, educadores sociais, etc.) em temáticas que abranjam Educação para Carreira e desenvolvimento vocacional, a fim de prepará-los melhor e muni-los de ferramentas para a condução deste processo.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

Após discorrer sobre Educação para Carreira e as demais nuances relacionadas com o tema, torna-se indispensável averiguar os seus possíveis desdobramentos na prática e pesquisar como esta se manifesta no exercício cotidiano dos agentes educativos. Em virtude disso, foi realizada uma pesquisa exploratória através de grupos focais com professores, técnicas e membros da direção de uma escola secundária no Distrito de Lisboa.

2.1. Caracterização do Estudo

Nomeiam-se por exploratórias as pesquisas que possuem como objetivo proporcionar maior intimidade com o problema, com o intuito de torná-lo mais claro ou ainda, para ajudar na construção de hipóteses (Gil, 2002). Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aperfeiçoamento, a considerar os variados aspetos relacionados ao objeto estudado. Nas pesquisas exploratórias estão envolvidas três etapas necessárias: (a) o levantamento bibliográfico a respeito da temática, (b) entrevistas com indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema em estudo e (c) análise de exemplos que auxiliem na compreensão do problema de investigação (Gil, 2002).

A respeito deste estudo exploratório, serão explicitados abaixo os processos inerentes a recolha de dados, bem como, a análise dos resultados obtidos. Deve-se esclarecer que a pesquisa exploratória não visa ser uma representação generalista quanto à opinião dos agentes educativos. Pelo contrário, através do grupo de entrevistados, visa-se compreender minimamente as percepções e práticas vigentes no modelo educacional que estão relacionadas com a Educação para Carreira e vislumbra-se as ligações entre a teoria apresentada e a prática. Este estudo não tenciona findar ou responder às questões sobre Educação para Carreira e o papel dos agentes educativos, mas sim, ilustrar alguns de seus efeitos e fazer emergir novas discussões.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, o método eleito para a investigação foi o qualitativo, através de entrevistas em grupos focais (*focus groups*). A opção pela realização de grupos focais foi orientada pelo facto desta metodologia de investigação ser de extrema relevância para a aquisição e análise de dados qualitativos, porque por um lado pode fornecer informações pertinentes num curto espaço de tempo e por outro lado pode revelar-se uma mais-valia ocasionada pela riqueza proporcionada pelo

diálogo em grupo, uma vez que faz surgir novas ideias ou hipóteses a respeito do tema pesquisado (Dias 2000; Gondim, 2003; Backes et. al 2011). Segundo Morgan (1996), os grupos focais são uma técnica de pesquisa onde existe a interação de um grupo sobre um tema demarcado pelo investigador. São mais úteis na medida em que produzem novos resultados que não seriam possíveis com os métodos padrão, num campo particular. A sua verdadeira força não é simplesmente explorar o que as pessoas pensam, mas também fornecer insights sobre as fontes de comportamentos complexos, percepções, representações sociais e motivações.

Partindo do problema e das questões de estudo, o contexto selecionado para a recolha de dados foi uma escola secundária no Distrito de Lisboa. Criada há cerca de 25 anos, localiza-se numa zona periférica, fortemente marcada pela diversidade sociocultural e pelas carências económicas, que cada vez mais interferem no cotidiano das famílias e alunos a quem serve. Esta problemática conduziu a que a escola secundária tivesse sido integrada no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2) em dezembro de 2009.

A escola constitui-se de turmas do 7ºano ao 12ºano de escolaridade. As suas ofertas formativas são contempladas pelo 3º ciclo, nas modalidades regular*, Curso de Educação Formação (CEF) e Percurso Curricular Alternativo (PCE**); e Ensino Secundário, nas modalidades regular (científico e humanístico), cursos profissionais e CEF para adultos.

2.2. Caracterização do contexto TEIP

O Programa TEIP foi criado com o intuito de melhorar a escola básica, a fim de gerar igualdade de oportunidades, exigência e rigor. A experiência teve início em 1996, com o governo de António Guterres, por força do Despacho nº 147 – B do Ministério da Educação. O programa, com inspiração nas «zones d'action prioritaires» (ZEP) da França, é direcionado para as escolas e as populações mais carenciadas, e de territorialização da ação educativa, uma vez que reconhecida as dificuldades com que se deparam muitas escolas, quer em zonas de isolamento rural, quer nos meios urbanos e suas periferias, e ainda, a partir da crença de que os contextos sociais em que as escolas estão inseridas podem e condicionam – muitas das vezes – o sucesso educativo de crianças e jovens (Soares, 2010)².

² Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf. Acesso em 17 de maio de 2018

Os objetivos gerais do Programa TEIP, são³:

- 1) A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- 2) O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo;
- 3) A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- 4) A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Em 2006, o Programa TEIP iniciou sua 2ª geração (TEIP 2). O TEIP foi retomado pelo Ministério da Educação a partir do ano letivo de 2006/2007 com a finalidade de fazer com que as comunidades educativas particularmente desfavorecidas se apropriassem de instrumentos e recursos que lhes permitissem orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos (Ferreira & Teixeira, 2010). Desta forma, através do Programa TEIP, ambiciona-se a conceção de uma escola pública baseada na *“promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática”* (Soares, 2010, p.4).

2.3. Participantes

Uma vez que a temática da pesquisa se circunscreve na perspetiva exploratória sobre o papel dos agentes educativos na temática da Educação para Carreira, os participantes selecionados foram professores da escola secundária, técnicos superiores do Gabinete de Apoio ao Aluno e professores membros da direção escolar.

Deste modo, para a presente pesquisa foram entrevistados 20 agentes educativos da escola secundária, sendo destes: 16 professores (de diferentes áreas disciplinares) que lecionavam aulas para turmas de 9º ano de escolaridade, duas técnicas superiores (psicóloga e assistente social) e duas professores membros da direção (diretora e vice-diretora), dos quais 16 do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

³ Disponível em: <http://programateip.blogspot.pt/p/sit.html>. Acesso em 17 de maio de 2018

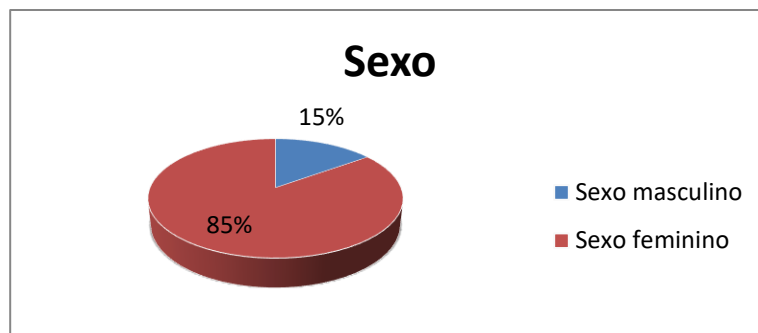


Figura 2. Dados demográficos – Sexo

No que diz respeito às habilitações literárias, 18 são licenciados e 2 possuem mestrados.

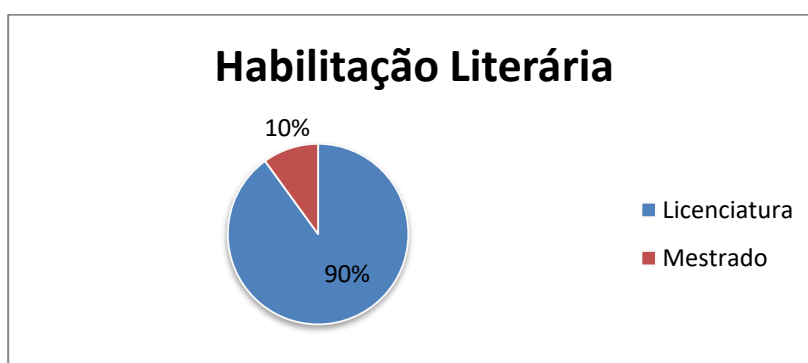


Figura 3. Dados demográficos – Habilitações Literárias

A figura 4, referente ao tempo de serviço docente também pode ler-se que dos participantes, 2 possuem até 10 anos de tempo total de serviço, enquanto 18 estão há mais de 10 anos a lecionar. E quanto ao tempo de serviço específico na escola secundária, 8 encontravam-se no seu primeiro ano letivo na escola, enquanto 12 estavam entre os dois ou mais de 20 anos consecutivos.

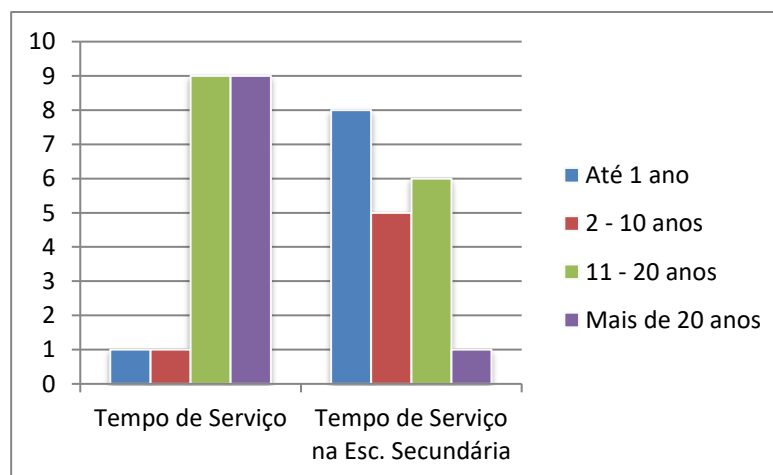


Figura 4. Dado demográfico – Tempo de Serviço

2.4. Instrumentos

A fim de recolher os dados sociodemográficos dos participantes, construiu-se uma ficha na qual eram perguntados: sexo, idade, habilitações literárias, disciplina ministrada, cargo(s) ocupado(s), tempo de serviço docente total e tempo de serviço docente na escola secundária.

Para a execução dos grupos focais, construiu-se um guião de perguntas semiestruturadas (consultar Anexo 2), com duas secções e quatro itens. Na primeira secção, eram explorados o conhecimento dos professores a respeito da Educação para Carreira e programas (e.g. *“Já ouviram falar em Educação para Carreira?”*), Orientação Vocacional (e.g. *“Já ouviram falar em Orientação Vocacional?”*) e relevância de tratar a temática da carreira (e.g. *“Na vossa opinião, qual a relevância de tratar a temática de carreira com os alunos?”*). Na segunda secção, foram apresentados os resultados dos testes vocacionais realizados com as quatro turmas de 9º que a escola possuía no ano letivo de 2017/2018 para gerar discussão sobre a temática da Educação para Carreira e os direcionamentos dos alunos, e ainda, o meio encontrado de evocar na voz dos professores, de forma subtil e sem direccionar para seu exercício profissional, as práticas de Educação para Carreiras adotadas pelos mesmos. Por último, foram colocadas questões sobre a possibilidade de desenvolver-se um programa de Educação para Carreira na escola (e.g. *“Na vossa opinião parece-vos possível desenvolver um programa de educação para a carreira? Como perspetivam a sua implementação?”*).

2.5. Procedimentos

Na execução dos grupos focais, os professores foram divididos aleatoriamente em quatro grupos, de acordo com as suas disponibilidades, e destes: dois grupos foram compostos por quatro professores, um grupo foi composto por três professores e um grupo foi composto por cinco professores.

A fim de realizar um “painel de contraste”, para melhor perceção sobre a atuação dos agentes educativos na Educação para Carreira, foi realizado um quinto grupo focal com quatro profissionais, sendo dois membros da equipa técnica e dois professores, membros da direção da escola secundária.

Os grupos focais foram conduzidos pela investigadora deste estudo. Os participantes foram convidados a colaborar de forma espontânea e voluntária, instruídos

previamente sobre o procedimento para recolha e tratamento dos dados, uma vez que todo o conteúdo foi gravado em áudio. Foram distribuídos e assinados os termos de consentimento informado garantindo o anonimato dos entrevistados e ainda, como meio de fornecer a autorização do uso do material recolhido para composição da tese.

A fim de fornecer um ambiente tranquilo e com pouco ruído externo, os grupos focais foram realizados na sala de reuniões da escola secundária. A duração média de cada grupo focal foram 40 minutos. Após a realização, foram transcritos e analisados os conteúdos dos mesmos.

Todos os participantes preencheram um termo de consentimento informado, no qual era apresentado o objetivo do estudo, os procedimentos de recolha e tratamento dos dados, os benefícios do estudo e a garantia de confidencialidade, privacidade e anonimato dos envolvidos.

Capítulo III – Análise dos dados e resultados

Neste capítulo são apresentados os dados recolhidos ao longo do estudo, bem como as análises realizadas. A finalidade é responder aos objetivos propostos na pesquisa e os resultados obtidos a partir da análise dos mesmos. Para tal, optou-se pela análise de conteúdo, uma vez que este é considerado um método flexível e acessível, permitindo compreender significados e experiências coletivas ou compartilhadas e ainda identificar aquilo que é comum à forma como um determinado tema é escrito ou falado (Braun & Clarke, 2012). Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise dos discursos que objetiva obter, por procedimentos sistemáticos, a descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção das mesmas.

A análise de conteúdo pode ser quantitativa ou qualitativa. De acordo com Caregnato e Mutti (2006) na abordagem quantitativa define-se com que frequência as características que se repetem no discurso, enquanto na abordagem qualitativa é considerada a presença ou a ausência de conteúdos no discurso. A maioria dos autores referem-se a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que trabalha com o vocábulo, e que possibilita – de forma prática e objetiva – conceber inferências a partir do conteúdo reproduzido no discurso; discurso este que é um meio de expressão do indivíduo, no qual se busca categorizar as unidades de conteúdo, sejam palavras ou frases, que se repetem e fazem inferências às expressões e ideias que representem.

Para a análise de conteúdo, obteve-se suporte do NVivo (versão 10), um *software* de análise para dados qualitativos. Durante o processo de análise de discurso dos agentes educativos nos grupos focais, o NVivo possibilitou que fossem criados “nós” temáticos, através da categorização dos temas e subtemas expressados. Esses “nós”, após uma segunda revisão, deram origem, por semelhança de conteúdo, aos três grandes temas que serão apresentados mais detalhadamente nos resultados. A análise dos dados através do NVivo gerou, ainda, uma nuvem de palavras (Figura 5) nas quais estão incluídas as que mais se repetem no discurso dos agentes educativo.

É importante ressaltar, em última instância, que os dados recolhidos nos grupos focais foram analisados enquanto opinião do grupo, e não de forma individualizada ou a fazer divisões por categorias profissionais.



Figura 5. Nuvem de palavras

3.1. Apresentação dos Resultados

Os dados recolhidos através dos grupos focais possuem em primeiro plano a opinião através do discurso dos agentes educativos (professores, técnicos superiores e direção). A análise dos dados foi realizada mediante um sistema de categorias e subcategorias emergentes nas vozes e ideias dos participantes. Desta forma, foram organizadas três categorias principais e integradas a cada uma delas diversas subcategorias.

Após esta categorização, os dados foram revisados e discutidos com outro codificador independente, a fim de realizar o acordo interjuízes e verificar a fidedignidade do estudo. Com o auxílio do NVivo 10, foram calculadas as percentagens do acordo interjuízes e os coeficientes Kappa de Cohen, de modo a avaliar o acordo entre os codificadores. O uso do *software* foi bastante enriquecedor para a análise qualitativa, uma vez que permitiu a organização e o agrupamento do material recolhido em temas semelhantes, e ainda, auxiliou na pesquisa a um nível mais específico. Neste sentido, o NVivo adiciona rigor nas diferentes fases da análise, validando a cientificidade no tratamento dos dados (Alhojailan, 2012). Neste cálculo, a média do acordo interjuízes foi de 94,77% e o valor de Kappa de Cohen de .68.

A partir da categorização e divisão dos dados, foi elaborado o Mapa de Categorização Emergente, que é ponto de partida para a análise individual de cada um dos grandes grupos de análise.

Educação para Carreira		Papel dos Agentes			Práticas de Educação para Carreira		
Conhecimento do Conceito	Competências Profissionais	Envolvimento Parental	Desenvolver Competências para Carreira	Orientação Educativa	Práticas Atuais	Perspetivas de Educação para Carreira	Constrangimentos
Conhece	Não Conhece	*Necessidade de Formação	*Perfil dos alunos	*Ensino Regular e Profissional (estigma)	*Conversas ocasionais	* Sugestões	
	*Associação com Orientação Vocacional	*Receio de Responsabilização		*Expor Opinião	*Aplicabilidade dos conteúdos de aprendizagem		

Quadro 1. Mapa de categorização emergente

3.1.1. Educação para Carreira

A primeira categoria de análise é intitulada *Educação para Carreira* e diz respeito ao conhecimento ou não dos agentes educativos a respeito do conceito, e ainda, sobre as ideias que os mesmos possuem em relação à temática.

	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Frequência das Ocorrências
Educação para Carreira	Conhecimento do Conceito	Conhece	* "Eu conheço por via do meu filho que está no colégio e que está integrado num programa que o próprio colégio acaba por dinamizar."	1 (5%)
			* "Têm a ver também com autoconhecimento, (...), com aquilo que é necessário integrar em termos de oportunidades de trabalho."	3 (15%)
			* Não respondente.	12 (60%)
		Não conhece Associação com Orientação Vocacional	* "Ouvimos falar no sentido de que eles [os alunos] fazem orientação vocacional."	3 (15%)
			* "Orientar o meu aluno para uma realidade profissional."	1 (5%)

Quadro 2. Categoria de análise “Educação para Carreira”

Como apresentado no Quadro 2, dos 20 agentes educativos que participaram nos grupos focais, apenas um conhece e soube apresentar uma ideia clara sobre a Educação para Carreira, enquanto três a relacionaram com autoconhecimento e mercado de trabalho. Como por exemplo:

- “Orientação de percurso formativo porque nós temos múltiplas vocações, portanto não podemos ser orientados, encaminhados só para uma área”;

- “Programas que têm a ver também com autoconhecimento, com mercado de trabalho, com aquilo que é necessário integrar em termos de oportunidades de trabalho”;

- “Considero cada vez mais [a Educação para Carreira], e isso vai se notando naquilo que são os desafios do mercado de trabalho, que aquilo o que se pede não são conhecimentos de conteúdos, cada vez mais se privilegia são as *soft skills*. Portanto, as competências que as pessoas têm e não os conteúdos, porque com as competências facilmente se vai adquirir conhecimentos sobre conteúdos”.

Dos agentes que assumidamente não conheciam o conceito de Educação para a Carreira, sendo que a maioria dos entrevistados ($n = 12$, 60%) não respondeu ou comentou acerca, enquanto quatro compreendem Educação para Carreira como Orientação Vocacional. A exemplo disto:

- “Ouvimos falar no sentido de que eles [os alunos] fazem orientação vocacional. Não sei se têm a ver com isso... (.) Que é feito os testes pela psicóloga, mas nesse sentido. Portanto orienta-os no sentido de escolha do percurso académico, de carreira, no fundo também”;

- “Sei que existem alguns testes que são aplicados (...) e vão ajudar a orientar os alunos para certas áreas”;

- “A psicóloga da escola é quem faz, aplica os testes e depois faz esse trabalho todo (...). Cada um deles [testes] esteja orientado para avaliar determinado perfil dos alunos”;

3.1.2. Papel dos Agentes

A segunda categoria “Papel dos Agentes” abrange as ideias sobre as responsabilidades dos professores no encaminhamento de carreira dos alunos, através do olhar dos mesmos, da direção e da equipa técnica. Neste grupo de análise é explorada a visão dos docentes enquanto suas competências profissionais para esta ação, o envolvimento dos pais, o perfil dos alunos e as diferenças que se colocam entre Ensino Regular e Ensino Profissional.

	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência das Ocorrências
Papel dos Agentes	Competências Profissionais	Necessidade de Formação	* "Acho que não temos formação pra isso. Acho que nos falta também sensibilização, ferramentas."	9 (45%)
			* "Não acho que seja necessária uma formação aos professores."	2 (10%)
		Receio de Responsabilização	* Não respondente.	9 (45%)
	Envolvimento Parental		* "A escola exerce função de apoio, porque os pais não desempenham esse papel."	2 (10%)
			* "A questão é assim: tem pais que te auxiliam e outros não."	3 (15%)
			* "Para essa tomada de decisão, eu procuro sempre envolver os pais"	6 (30%)
			* Não mencionam.	9 (45%)
	Desenvolver Competências para Carreira Perfil dos alunos		* "Competências para determinados perfis de carreira muitos deles não têm."	3 (15%)
* "Trabalhar os alunos para ter um perfil, à saída do curso, com maior número de competências."			6 (30%)	
* "Os alunos deviam entrar nos cursos de acordo com as suas competências."			2 (10%)	
* Não mencionam.			9 (45%)	

Orientação Educativa	└ Ensino Regular e Profissional └ Expor opinião	* "Achamos que eles são indicados mais para o profissional, ou para o prosseguimento dos estudos."	9 (45%)
		* "A questão do estigma que está associado ao profissional, e que parece o aspeto mais importante a resolver."	8 (40%)
			3 (15%)
		* Não respondente.	

Quadro 3. Categoria de análise “Papel dos Agentes”

No que diz respeito às competências profissionais dos próprios professores, quase metade dos entrevistados ($n=9$, 45%) mencionam a falta de preparo/formação necessárias para abordar questões de carreira com seus alunos. Isto culmina no receio de responsabilização por um possível enviesamento ou direcionamento “errado” que possam fazer. A luz disto, temos frases como:

- “Acho que não temos formação pra isso. Acho que nos falta também sensibilização, ferramentas. Não acho que seja um trabalho que deva ser feito de forma espontânea, sem preparação”;
- “Agora, o que me parece é que se calhar ainda precisamos trabalhar bastante, enquanto escola, enquanto grupo docente, no sentido de criar as tais ferramentas para intervir adequadamente em situações concretas”;
- “Eu tenho sempre algum receio, digamos assim, de influenciar excessivamente. Portanto, acabo por não fazer”;
- “A questão é: não é que eu não queira às vezes dar a minha opinião, mas tento não o fazer a 100% porque tenho algum receio de, imagina, o aluno X escolhe um curso porque o professor X disse que é muito mais fácil e depois o aluno faz aquele curso, e pensa assim “e pá, realmente isto não me preenche” e vai fazer outra coisa da vida, vai voltar pra trás e fazer outro curso”;
- “Eu acho que é importante nós esclarecermos e acho que devemos fazer. Mas nós não temos preparação pra isso. É daquilo que nós vamos aprendendo, nós vamos sabendo, com os anos que vão passando, mas conhecimento para, não”;

- “Não, não vou arcar com essa decisão”.

Outra ideia emergente quando se falou no papel dos agentes, é a necessidade de englobar de forma mais ativa a participação dos pais (ou responsáveis) dos alunos. Ou seja, ter na família uma fonte de apoio, informação, orientação e opinião. Dos 20 entrevistados, 11 fazem menção ao envolvimento parental de alguma forma. Destes, cinco destacam a ausência das figuras parentais no processo:

- “Temos vários mecanismos, nomeadamente o apoio ao estudo, porque os pais não desempenham esse papel e a escola, às vezes para dar respostas a algumas lacunas que não vêm das famílias, devida características de muitas das famílias”;
- “E o quê ela [P3] está a dizer que é importante: é que se nós às vezes já temos dificuldades em perceber se o miúdo é mais isto ou mais aquilo, os pais muitas vezes não têm noção nenhuma”;
- “Alguns pais que não conseguem fazer essa avaliação. Eles confiam no nosso trabalho (...). Sabem lá eles avaliarem se o miúdo tem ou não competências para seguir?”;
- “Eu acho que às vezes nós, por essa dificuldade, essa falta de conhecimento dos pais, nós substituímos um bocadinho nesse papel de orientar, porque às vezes, se calhar, eles [alunos] têm dificuldade que alguém os orientem em casa”;
- “Essa tal orientação, as conversas com eles, no sentido deles tomarem decisões, de se conhecerem, é um trabalho que, se calhar, em casa não é muito feito e aqui também ainda não estamos muito sensibilizados (...)”.

Enquanto seis, reforçam a necessidade que a escola tem em promover essa ponte e facultar dos pais maior participação na Educação para Carreira dos alunos, inclusive para a promoção de cursos profissionais:

- “E para essa tomada de decisão, pela parte que me toca, eu procuro sempre envolver os pais, portanto peço sempre que eles conversem com os pais e percebam qual é a expectativa que os pais têm em relação a eles e que conversem com os professores”;

- “Para além do trabalho que é feito em termos de despistagem vocacional, de competências, capacidades, habilitações, desejos, há esse lado com as famílias. Nesse contexto em que nós estamos, com agregados familiares cujo nível de escolaridade é, por regra, baixo, há um trabalho que seria importante ser feito no sentido de desmistificar e dar um conteúdo mais positivo à opção pelos cursos profissionais”;

- “É isso! Acho que a troca é importante. E eles também podem falar dos próprios pais, como é que fizeram como é que não fizeram (...). Falar com os pais, eu acho que eles precisam falar”.

Ainda como parte deste grupo de análise, emerge como um dos papéis dos agentes educativos servirem como via para o desenvolvimento de competências para carreira em seus alunos durante o percurso escolar, seja pela ausência das mesmas ou por uma urgência em promovê-las, a totalizar mais da metade das opiniões ($n= 11$, 55%). Algumas falas ilustram este ponto:

- “Nós estamos a esquecer de uma coisa, que para além do contexto prático (...) é preciso que haja uma orientação. Porque eu já fui diretor de turma de dois cursos profissionais vários anos, e de fato o que eu percebi, eu sempre tive o cuidado (...) de trabalhar os alunos para ter um perfil, à saída do curso, com maior número de competências”;

- “(...) as competências que as pessoas têm e não os conteúdos, porque com as competências facilmente se vai adquirir conhecimentos sobre conteúdos (...). E daí essa necessidade de alterarmos a nível do básico e do secundário tudo aquilo que era o ensino”;

- “Vai estando, mas não é uma coisa que seja [prioridade]. Qual é a preocupação de todos os professores? É que eles [alunos] adquiriam, de fato, certas aprendizagens, competências, que depois lhes permitam ter sucesso, seu sucesso pessoal. Isto que eu acho que é o grande foco de toda gente aqui”;

- “A escola tenta inculcar alguns hábitos de trabalho – porque ainda chegam alguns jovens ao 9º ano sem hábito de trabalho”;

- “E não têm capacidades. Eles reconhecem. Bom, por um lado é bom eles reconhecerem que não conseguem fazer as disciplinas do regular (...) e escolhem o profissional. É mais ir diretamente para uma profissão”;

- “O problema não é o percurso no secundário, é percurso o pós-secundário. Aí sim acho que os alunos deviam entrar nos cursos de acordo com as suas competências”.

Esta subcategoria de avaliação traz consigo a ideia de um “perfil de aluno” específico, uma vez que a escola secundária localiza-se numa periferia de Lisboa e está dentro do programa TEIP:

- “Eles não se esforçam. Aqui nesta escola, nesta realidade (...)”;

- “Isso reflete a realidade da escola e dos alunos que temos. Alunos fracos, que não têm capacidades”;

- “Eles querem tudo mais fácil”;

- “Eles não estão interessados”;

- “Eles não estão minimamente preocupados com eles”;

- “Realmente tem muito a ver com o meio de onde estes miúdos vêm e com aquilo que é perspetiva. Na casa desses miúdos, muitas vezes a perspetiva é irem trabalhar e enriquecer o agregado familiar”.

Em quarta e última análise desta categoria, a orientação educativa aparece nos discursos dos agentes educativos, mais precisamente no que diz respeito à exposição ou não aos alunos quanto suas opiniões frente à escolha para continuação de estudos no ensino secundário. No caso, possíveis orientações para o percurso regular e profissional:

- “Alunos que podem até ser bons à Matemática, mas que têm uma vocação para uma área muito mais prática. Isso também é relevante, e é aí que entraria a tal conversa para desmistificar o profissional, como se fosse menor. E parece-me que esse que é o grande problema: a minorização de uma via”;

- “Um ponto que é o quê também me deixa pensativo e preocupado que é até que ponto nós professores fazemos força ou já começamos a enviesar aqui um pouco esse percurso do aluno, com padrões, tentando encaixá-lo em “caixinhas””;
- “Há alguns que eu acho que deviam ir para ensino profissional, só que depois o ensino profissional é muito mal visto”;
- “(...) da questão se achamos que eles são miúdos um bocadinho indicados mais para o profissional, ou para o prosseguimento dos estudos. Por que às vezes eles não têm a noção da diferença entre uma coisa e outra”.

Neste cenário surgem, ainda, em considerável parcela dos entrevistados ($n= 8$, 40%) dilemas levantados quanto às diferenças de *status* e aceitação entre um percurso formativo regular ou profissional. Isto porque, segundo os profissionais ouvidos, a percurso profissionalizante ainda é visto como uma via correlacionada ao facilitismo ou inferior se comparada ao percurso regular. Esta ideia fica clara através das seguintes colocações:

- “Muitas vezes a escolha dá o profissional, e como há encarregados de educação que não vêm muito bem o profissional, optam pelo ensino regular”;
- “A questão do estigma que está associado ao profissional, e que parece o aspeto mais importante a resolver”;
- “Há alguns que eu acho que deviam ir para ensino profissional, só que depois o ensino profissional é muito mal visto”;
- “Era muito difícil convencer os pais, não tanto os alunos, mas mais os pais”;
- “Em relação ao ensino profissional, não me admira, porque é um ensino muito mais prático e conhecendo a nossa comunidade escolar não nos admira que haja mais alunos a quererem o ensino profissional e depois porque, há também esta situação do facilitismo”.

3.1.3. Práticas de Educação para Carreira

No terceiro e último grande grupo de categorização a ser analisado, cuja nomenclatura é *Práticas de Educação para Carreira*, são exploradas as práticas atuais adotadas pelos professores/escola no contexto de ensino, bem como, as possibilidades e sugestões para um programa de Educação para Carreira e os constrangimentos que enviasam e dificultam algumas ações nesta área.

	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Frequência das Ocorrências
Práticas De Educação para Carreira	Práticas atuais	<ul style="list-style-type: none"> └ Conversas Ocasionais └ Aplicabilidade dos conteúdos de aprendizagem 	* "Nos intervalos ou em momentos mais formais (...), onde podemos ouvir esse questionamento."	12 (60%)
			* "Eu, por regra, não abordo."	4 (20%)
			* "Orientamos para que eles tomem uma decisão."	2 (10%)
			* "Recomendo o GAA."	2 (10%)
	Perspetivas de Educação para Carreira	Sugestões	* "Necessário haver uma coesão entre as pessoas [que participarem]."	8 (40%)
			* "Tinha que ser um programa tutorial."	3 (15%)
			* "Oferecer mais informações."	5 (25%)
	Constrangimentos		* Não mencionam.	4 (20%)
			* Questões socioeconómicas dos alunos.	4 (20%)
* Falta de interesse/motivação dos alunos.			7 (35%)	
* Priorização de outras práticas.			5 (25%)	
		* Não mencionam.	4 (20%)	

Quadro 4. Categoria de análise “Práticas de Educação para Carreira”

A respeito das práticas atuais identificadas como ações de Educação para Carreira, mais da metade dos entrevistados ($n= 16$, 80%) mencionam alguma intervenção. Destes, 12 exemplificam conversas com os alunos – de forma

individualizada ou coletiva –, dois mencionam orientação para tomada de decisão e outros dois usam com estratégia o encaminhamento para o GAA (Gabinete de Apoio ao Aluno). Apenas quatro mencionam não abordar a temática de carreira no contacto com os alunos.

- “Eu como DT fazia isso, principalmente quando eles chegam a essas alturas. A questão de falar o quê que querem, o quê que vão seguir, até depois às vezes quando têm os resultados falar com eles sobre isso, sim, isso normalmente é feito”;

- “Mas falamos, e eu acho que isso é falar mesmo com os professores, os DTs principalmente que são o elo entre os pais também, mesmo nas reuniões ir poder falar. Já aconteceu, pais até questionarem, perguntarem (...). Isso já aconteceu como DT, já tive essas situações. E penso que quase todos os colegas já tiveram essas situações. Se calhar não é tanto quanto aqueles que deveriam ser, mas há sempre alguns que fazem essas questões e em conjunto com a turma é falado esse assunto (...)”;

- “Podemos mostrar as saídas, o quê há, e perante o quê apresentam o que têm de oferta, mas não tem que ser impositivo”;

- “Nos intervalos, normalmente intervalos. Depois tem momentos mais formais, quando é Direção de Turma, onde podemos em determinados momentos ouvir esse questionamento coletivo”;

- “Às vezes isso acontece muito ali nos cinco, dez minutos finais de aula, em que ainda não tocou e já ninguém está a escrever nada, já passaram tudo, e, portanto, estamos ali então um bocadinho a falar”;

- “Eu ontem tive uma miúda que me veio perguntar “professora, estou muito indecisa se vou para um profissional disto ou disto. Quais são as vantagens de um e de outro?”. Disse o que sabia, e o que não sabia, mandei para vir cá [GAA] falar. Eu indico que eles falem com professores da área para ver o que eles dizem, que sejam honestos”;

- “Muitas vezes “perco tempo”, eu acho que não é perder, gasto tempo a falar com eles sobre isto e queria que eles tomassem consciência que realmente a escolha que eles fazem agora é importante. E é importante para o momento que a fazem porque decide o futuro (...). Eles têm que trabalhar a vocação deles e acompanhados com ajuda mais profissional para se descobrirem”.

Ainda nesta subcategoria, emerge a preocupação em tornar os conteúdos de aprendizagens relevantes e aplicáveis na vida prática, e conseqüentemente, no futuro contexto laboral dos alunos.

- “Articulação dos vários conteúdos no sentido em que muitas vezes, para lhes dar a perspetiva do quê que existe, que atividades é que existem, do quê eles gostam – para eles perceberem do quê que gostam, independentemente de se conseguem atingir essa meta ou não”;

- “E eu penso que a nível dos conteúdos, pode-se em simultâneo dar já um cheirinho do quê que isto tem a ver com as várias carreiras, aplicar um bocadinho com a realidade”;

- “(...) programas mais abrangentes em que se tenta integrar, também, aquilo que é dado nas aulas dos professores ou pelo menos tentar envolvê-los também na educação para carreira”;

- “Eu, por exemplo, na minha disciplina faço muita ligação com todo o dia a dia, com a evolução do homem, da História, dos materiais (...). Eu acho que a Educação é isso, é aprender tudo. E, portanto, eles têm noção que uma profissão que vão ter, ela tem que abarcar tudo, nosso dia a dia”.

Quando questionados sobre os vislumbres, possibilidades e sugestões para um programa de Educação para Carreira a acontecer na escola secundária, os profissionais participantes enumeraram a necessidade de ser um programa coerente e com envolvimento de todos (professores, direção, pais, alunos e técnicos superiores do GAA):

- “Aconselhamento e informação, mas ao nível do quê que o sistema no estado

atual das coisas oferece, que ofertas é que eles têm mais, do lado mais realista, digamos assim, do balanço que eles vão ter que fazer que eu acho que para os alunos quanto maior for a informação, melhor”;

- “Acho que nós enquanto professores (...) podemos ter um papel também bastante importante, lá está, desde que em coordenação com as instâncias que têm a mão mais na massa, e esse trabalho pode e deve ser feito”;

- “Um conjunto, como disse o P3, entre os professores, o GAA (...) e se calhar um trabalho entre várias pessoas que estejam ligadas, principalmente, a esses meninos. Até a partir do 7º ano. Se calhar fazer logo um trabalho que comece, se possível, ano a ano (...) acompanhamos os alunos e veríamos mesmo em termos de competências, em termos de postura, em termos de tudo, para onde é que eles estão mais direcionados. Ser uma coisa feita por várias pessoas, que englobe professores, técnicos, encarregados de educação e os alunos (...). Isso é importante!”;

- “O desenho do projeto tinha que ser feito com os diretores de turma e com o próprio gabinete. Eu acho que não pode ser uma coisa feita isoladamente, porque se eles não se revêm, não vão implementar como seria o ideal (...)”.

Algumas das sugestões para o desenvolvimento de um programa de Educação para Carreira foram:

- “Poderia ser, por exemplo, nas aulas de formação cívica ou haver um dia das universidades que iam às escolas explicar as coisas todas”;

- “Eu acho que seria interessante fazer uma espécie de feira das profissões ou uma coisa assim, onde de certa forma se pudesse também mostrar os ofícios, funções, empregos, trabalhos, que eles poderão vir a desempenhar no futuro. Acho que era uma ideia engraçada”;

- “Eu acho que eles têm que perceber a importância (...) vir pessoas que lhes expliquem a importância disso”;

- “Eu acho que qualquer escola, numa disciplina, por exemplo, da área de integração, pode-se criar um módulo (...) que possa introduzir todo o ensino profissional, isto já a falar do secundário. E antes, acho difícil integrarem uma disciplina no currículo (...). Agora, obviamente que as escolas também já têm certa autonomia para fazerem uma oferta complementar (...) a escola pode criar e oferecer uma disciplina de Educação para Carreira”;

- “Quanto mais informações eles tiverem para poderem decidir, melhor. Mas também aqui, acho que principalmente, tinha que haver uma articulação (...) e mudar um bocadinho este modelo estanque de disciplina, matéria e programa. Essa orientação de carreira qualquer professor poderia e deveria fazer, tem a sua disciplina e vai fazer a ligação com a vida, com o dia a dia e com as profissões. Onde é que entram os diferentes conteúdos. Às vezes é partir do contrário: através de situações reais, apresentar a matéria. Isso para mim é a melhor Educação para Carreira; o aluno perceber que para chegar ali precisa ter aquelas matérias todas, ele precisa ter a noção. Perceber a ligação entre os conhecimentos que tiveram e as diversas profissões”;

- “Ter uma experiência em contexto profissional”.

Por fim, e não menos importante de ser analisado, foram levantados e exemplificados pelos agentes educativos entrevistados alguns dos constrangimentos/limitações atravessados na prática cotidiana de ensino, formação e orientação dos alunos. Tais cenários refletem um pouco do contexto socioeconómico no qual a escola secundária está inserida, bem os, os atravessamentos oriundos de tal meio:

- “A questão monetária”;

- “Isto quando se trata com os miúdos tem que ter muito cuidado, porque nós estamos num mundo competitivo em que o dinheiro é muito importante, e podem depois fazer opções de carreira pensando no salário (...) e não exatamente naquilo em que poderiam ser mesmo bons, que poderiam ter prazer e poderiam ser felizes”;

- “Dos casos mais problemáticos do nosso insucesso no regular: é a falta de motivação”;

- “Na minha perspectiva, eu acho que há aqui uma condicionante que temos que ser realistas, que é a dificuldade do prosseguimento de estudos”;
- “Às vezes há alunos que nesse momento não gostam da escola, ou não querem estudar porque se calhar há algum problema em casa (...). Não é uma questão de não ter as capacidades. Ele tem, mas não puxa por elas, porque se calhar há algum problema”;

- “Estudar torna-se um empecilho e uma dificuldade. Portanto, quanto mais rápido acabarem os estudos, melhor”;

- “Não é impossível, mas de fato as escolas têm uma série de constrangimentos e que são de coisas que vão surgindo, muitas vezes lançadas pelo Ministério, e perde-se uma série de coisas que estavam planificadas. Isto tem a ver com a dinâmica da escola, de imprevistos que surgem e limitam este tipo de programa”;

- “Os resultados deles irem mais para os profissionais, acho que tem a ver também com a preparação que eles têm aqui, do meio onde estão inseridos. Eles quando chegam aqui na escola, já vêm muito coxos em algumas disciplinas que são necessárias nos científicos e humanísticos, mas de qualquer forma acho que tem muito a ver com o meio em que nós estamos”;

- “E a escola também, muitas vezes, não garante essa igualdade, porque a partir do momento em que há tantas necessidades diagnosticadas e temos as mesmas condições para trabalhar com tantas famílias... Apesar da nossa escola ser TEIP e ter umas condições que outras escolas não têm, mas muitas vezes não é suficiente dada as lacunas que estão diagnosticadas”.

Capítulo IV – Discussão dos Resultados

O presente estudo teve como objetivo principal perceber qual é a importância dos agentes educativos no desenvolvimento da Educação para Carreira dos jovens em contexto escolar, e ainda, explorar a percepção destes quanto suas intervenções e influências neste processo e na consequente construção dos projetos de vida de seus alunos. A ter em consideração esta finalidade, a análise incidiu sobre três objetivos secundários e norteadores: (1) indagar como os agentes educativos, em contexto escolar, entendem a educação para a carreira; (2) perceber quais as práticas que os agentes educativos mais adotam para o desenvolvimento da educação para a carreira; (3) entender como os agentes educativos percebem os seus contributos pedagógicos na orientação de percursos de educação para a carreira dos seus alunos.

Em relação à compreensão dos agentes educativos quanto a Educação para Carreira, apesar de ser um conceito amplamente discutido no domínio académico e dos programas já existentes em contexto educativo (Faria, 2011; Gamboa, Paixão & Jesus, 2011; Munhoz, 2010, 2011; Rodríguez Moreno, 2008; Sousa, 2008), a grande maioria não conhece ou teve contacto com tal. O conceito é entendido de forma reduzida, como sinónimo de orientação vocacional; tal confusão é legítima, uma vez que nas escolas as práticas ainda se limitam as aplicações de testes vocacionais e entrevistas com a figura do psicólogo. Isto traz indícios de uma dificuldade do sistema educativo em manter seus profissionais atualizados e preparados para atuarem de forma mais consciente sobre a temática de carreira, bem como, a necessidade de ampliar o alcance do conhecimento sobre o conceito, e da implementação de programas educacionais que contemplem e coloquem-no em exercício.

De forma objetiva, a orientação vocacional é parte da Educação para Carreira (Lapan & Kosciulek, 2001; Lopes 2010). A Educação para Carreira não é um substituto da “educação vocacional” ou da “educação generalista”; o conceito fundamental de Educação para Carreira engloba que todas as experiências educacionais – currículo de aprendizagem, instrução e aconselhamento – devem ser orientadas a preparar os alunos para a independência económica, realização profissional e uma apreciação digna do mundo do trabalho (Marland, 1971).

Entretanto, apesar da falta de conhecimentos aprofundados, muitas das práticas adotadas pelos agentes educativos remetem e podem ser interpretadas como Educação para Carreira. O facto de estarem atentos ao direcionamento dos alunos seja de forma

pouco ou mais interventiva, denota a preocupação de professores, técnicos superiores e professores membros da direção quanto às tomadas de decisão e construção de projetos de vida. As conversas informais, a ponte feita entre os conteúdos de aprendizagem e a aplicabilidade em contexto real, a orientação para esclarecimentos com outras figuras (e.g., pais, professores, psicólogo), são práticas que fornecem informações capazes de serem ferramentas de esclarecimento e balizadoras no processo de orientação para uma escolha de carreira. Há ainda, o *feedback* fornecido pelos professores, que na percepção dos alunos transmite conhecimento e incentivo, e assim, torna-se uma estratégia para a realização de aprendizagem e autoavaliação dos alunos e de influência na orientação vocacional (Martins, 2015).

Como sustentado pela literatura, o processo de construção do percurso de carreira não é de todo um projeto individual, mas também um processo psicossocial cuja construção é feita mediante as interações entre o sujeito e meios quais se inserem e interagem – família, o grupo de pares, a comunidade de pertença, os tempos livres, os meios de comunicação social e a escola (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009). E no que tange a escola e, principalmente aos professores, baseado no tempo despendido com os alunos, é normal que terminem por estabelecer uma relação pessoal de maior proximidade e conhecimento, constituindo-se como modelos a serem seguidos (Parada, Castro & Coimbra, 1997).

Relativamente a percepção dos agentes educativos quanto seus contributos, esta confunde-se com o receio de responsabilização por exercerem “influência excessiva”. Os agentes educativos, em particular os professores, não sentem-se competentemente aptos e formativamente preparados para atuarem de maneira mais ativa nas orientações educativas no domínio da carreira. Devido a insuficiência dos psicólogos nas escolas, a figura do professor é muitas das vezes procurada como fonte de apoio e esclarecimento para as suas questões e inquietações vocacionais (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009). Por serem os agentes educativos que mais passam tempo com os alunos, os professores assumem posição de figura marcante e acessível.

Contudo, meta-análises relativa à formação de professores publicada por Hattie (2009) demonstram que o tamanho do efeito sobre os alunos não é significativo, embora o efeito sobre as competências do professor o seja. Assim, é importante que os professores sejam encorajados a se livrarem das preconcepções sobre o ensino que eles retiveram de sua própria experiência, e sejam encorajados a ver o ensino através dos olhos de seus alunos (Hattie, 2009).

Apesar de terem consciência da influência que têm na trajetória de aprendizagem e construção individual/social dos alunos, os professores ainda não possuem total clareza sobre o alcance que as práticas educativas podem atingir, sendo positivas, informativas e afetivas. Isso demonstra que se faz importante tornar os professores mais capacitados com as eventuais intervenções de Educação para Carreira. é fulcral que os professores acreditem que o papel deles é de agentes de mudança, como tal para que sejam capazes de intervir adequadamente precisam estar capacitados para o efeito (Hattie, 2009).

Para além das respostas às questões colocadas como objetivos deste estudo, outras questões relevantes que atravessam a temática da Educação para Carreira e o contexto educacional, emergiram nas falas dos agentes educativos. Dentre elas, destacam-se três:

1) Maior envolvimento parental – Os agentes educativos referenciaram a necessidade de maior envolvimento dos pais no processo de ensino, no acompanhamento dos alunos e na orientação de carreira. Esta informação é reforçada por Hattie (2009) ao analisar os efeitos positivos relacionados ao envolvimento dos pais na intervenção precoce, quanto às aspirações/expectativas dos pais e quando eles adotam uma abordagem mais ativa no ensino/aprendizagem dos seus filhos. Assim, compreende-se a importância de tornar os personagens mais presentes no espaço escolar, a envolvê-los e fazê-los parte ativa no processo de Educação para Carreira.

2) Desmistificar o Ensino Profissional – Um ponto de atenção ressaltado pelos entrevistados é a diferenciação entre o ensino regular e o ensino profissional, de forma a considerar o segundo uma via de ensino mais “fácil” e menos prestigiosa. Apesar de Lei de Bases do Sistema Educativo 49/2005 de 30 de Agosto⁴ ter criado condições favoráveis à programação das escolas com educação profissional ao reintroduzir os cursos técnico-profissionais, tal via ainda é inferiorizada. O cerne do problema está na falta de informação e apresentação das possibilidades que um curso profissional oferece, inclusive, no prosseguimento de estudos. Um trabalho de esclarecimento faz-se necessário.

⁴ Disponível em:

https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf . Acesso em 19 de outubro de 2018.

3) *Constrangimentos* – O último ponto mencionado são alguns limitadores que permeiam as práticas educacionais. A situação socioeconómica das famílias abrangidas pela escola, a priorização de outras atividades e a falta de interesse/motivação dos alunos são alguns exemplos. Sobre a motivação, Dörnyei (2001 citado por Hattie 2009) observou que esta é maior quando os estudantes são competentes, têm autonomia, estabelecem metas que valham a pena, recebem feedbacks e sejam reconhecidos por outros. De todo modo, é válido ressaltar que a escola se insere em um território demarcado pelas dificuldades financeiras da população local e este factor, por mais haja tentativas de minimização pelos apoios fornecidos, ainda interfere no ensino.

Conclusão

Com base nas atuais definições de carreira (e.g. *Life Design*, Savickas et. al 2009) e na necessidade dos indivíduos assumirem um comportamento mais proativo na construção desta (Ambiel 2014), a Educação para Carreira desenha-se como uma alternativa do sistema educativo para fomentar a discussão do assunto e dotar aos alunos de ferramentas, informações e competências para incumbirem-se do protagonismo sobre suas trajetórias de carreira e projetos de vida (Hoyt, 1995; Teixeira, 2008; Munhoz 2011). Assim, a escola assume papel mais dinâmico nesse processo, com ênfase na figura do professor como influência direta (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014).

Mediante tal contexto, a presente investigação obteve como linha orientadora realizar um estudo exploratório sobre o papel dos agentes educativos na Educação para Carreira. Através de perguntas norteadoras e da realização de grupos focais com os agentes educativos – nomeadamente professores, técnicos superiores e professores membros da direção – os resultados obtidos permitem inferir que a temática precisa ser mais difundida e desenvolvida no meio escolar, a fim de proporcionar que mudanças a curto, médio e longo prazo na orientação de carreira sejam alcançadas.

Outra inferência relevante diz respeito à necessidade de tornar os professores (e demais agentes educativos em contexto escolar) mais íntimos aos assuntos que remetem ao desenvolvimento vocacional dos alunos, os desdobramentos inerentes e suas possíveis contribuições enquanto personagens de destaque. Desta forma, podem vir a atuar de modo mais seguro, eficiente e assertivo quanto a Educação para Carreira e eventual construção de projetos de vida.

Algumas limitações permearam a presente investigação. A impossibilidade de ouvir todos os 21 professores no recorte escolhido (lecionarem turmas do 9º) não permitiu que mais opiniões fossem levantadas e contribuíssem para maior pluralidade de discursos. O factor tempo também fez-se um limitador, uma vez que devido alguns obstáculos em termo de tempo disponibilizado pelos entrevistados e o calendário letivo, não possibilitaram que os dados fossem recolhidos com a antecedência necessária, impactando diretamente no tempo de desenvolvimento da tese. Na análise de conteúdo, devido os discursos serem assumidos como do grupo, e não de forma individual, os resultados não foram correlacionados com os dados sociodemográficos – o que poderia ter trazido novas reflexões sobre as respostas. Por fim, a necessidade de realizar um

estudo mais objetivo e direcionado para o tema central, não tornou viável aprofundar algumas questões que seriam interessantes (e.g., os constrangimentos mencionados pelos agentes educativos).

Relativamente às implicações para a prática e direções futuras da investigação, coloca-se a sugestão de que mais estudos destes sejam realizados, porém, em escolas nas quais os programas de Educação para Carreira já estejam implementados – assim, seria possível compreender se existe uma diferença de opiniões a partir dos agentes educativos que possuem práticas mais direcionadas e enquadradas aos objetivos do programa. Uma segunda possibilidade de estudos futuros é pensar em envolver os pais e auscultar as suas perceções.

Em suma, este estudo exploratório pretendeu trazer luz ao tópico da Educação para Carreira através de outro prisma, ao facultar olhares e opiniões de alguns agentes educativos, que são elementos capazes de compreenderem a teoria e transporem para a prática. Conclui-se que é necessário apostar neste tipo de intervenção no sistema educativo, bem como, não restringir ou orientar o exercício e a responsabilidade apenas aos agentes educativos em contexto escolar, incluindo assim, comunidade e pais neste processo.

Referências Bibliográficas

Abreu, M. V. (2008). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a actuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In Taveira, M. C. & Silva, J. T. (Coord.). *Psicologia Vocacional, Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Alhojailan, M. L. (2012). Thematic Analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.

Ambiel, R. A. M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.

Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H. & Lunardi, V. L. (2010). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, 35(4), 438-442.

Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, 2, 57-71.

Cardoso, P., Taveira, M.C. & Teixeira, M.O. (2014). *O Papel dos Professores no Processo de Orientação*. Direção Geral da Educação, ISBN 978-989-8681-04-1.

Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, 15(4), 679-84.

Carvalho, M.S. (2012). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Braga: Universidade do Minho,

Dias, C. A. (2000). Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: Estudos*. Paraíba.

Faria, I. G. (2011). *Avaliação de um programa de educação para a carreira com alunos do 7º ano de escolaridade em risco de abandono escolar*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56.

Ferreira, I. & Teixeira, A. R. (2010). Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 331-350.

Gamboa, V., Paixão, M. P. & Jesus, S. N. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gomes, I. (2000). *Educação para a carreira e formação de professores*. Tese de Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Gomes, I. (2004). O Desenvolvimento Vocacional na infância: políticas e intervenções nacionais. In Taveira, M. C. (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 181 - 190). Coimbra: Almedina.

Gomes, I. & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Braga: CEEP/UM.

Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.

Gunz, H. & Peiperl, M. (2007). *The Handbook of Career Studies*. USA: Sage Publications.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In Rodríguez, M. L. (Coord.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para la carrera* (pp. 15 - 37). Barcelona: U. B.

Hoyt, K. B. (2005). Career education as a federal legislative effort. In Hoyt, K. B. (Org.) *Career education: history and future*. Oklahoma: National Career Development Association.

Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a Community Career System Program Evaluation Framework. *Journal of Counseling & Development*, 79, 3-15.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

Lopes, A. R. (2010). *Projectos Vocacionais, crenças de auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Marland, S. (1971). Career Education. In *International Conference on Education* (pp.15-23) Washington, D.C: Office of Education (DHEW).

Martins, D. S. M. (2015). *Desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos portugueses*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 129-152.

Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a carreira e representações sociais dos professores: limites e possibilidades na educação básica*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo.

Munhoz, I. M. S. (2011). Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 37-48.

Nunes, M. F. O & Norona, A. P. P. (2009). Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: O papel da auto-eficácia e de outras variáveis relevantes. *Educação Temática Digital*, Campinas, 10, p.16-35.

Oliveira, I.M, Taveira, M. C. & Neves, L. F. (2014) Sensibilizar professores para o desenvolvimento de carreira dos alunos: relato de uma experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 512-523.

Parada, F., Castro, M. G., & Coimbra, J. L. (1997). A orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar: Análise do currículo enunciado do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 108-130.

Pinto, H.R., Taveira, M.C. & Fernandes, M.E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 37-58.

Pocinho, M. D. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 12, No. 2, 253-265.

Rodríguez Moreno, L. R. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In Taveira, M. C. & Silva, J. T. (Coord.). *Psicologia Vocacional, Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken: Wiley.

Savickas, M. L. (2012). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2ª. edição, pp. 147-183). Hoboken: Wiley.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for

career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.

Sousa, S. C. (2008). *Educação para a Carreira na Educação Pré-Escolar: Avaliação da eficácia de uma intervenção de consultoria psicológica*. Tese de Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.

Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 4(1), 173-190.

Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.

Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), pp. 9-16.

Watts, A. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209 – 222.

Fontes

Comunicação “O que são Agrupamentos TEIP”, Margarida Soares. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf

Decreto-lei n.º 190/91 de 17 de Maio. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/639489/details/maximized>

Lei de Bases do Sistema Educativo 49/2005 de 30 de Agosto. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf

Site oficial DGE-TEIP

Disponível em: <http://programateip.blogspot.pt/p/sit.html>

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado

Ao olharmos para o modo de organização da sociedade atual, o trabalho emerge como atividade protagonista na história dos sujeitos. Desta forma, pensar na trajetória profissional e no desenvolvimento da carreira é uma das prioridades no que tange o percurso de vida. Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar qual o papel da escola e dos agentes educativos no projeto de Educação para Carreira de jovens do 9º. Na qualidade de estudante no Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, venho, por este meio, solicitar a sua colaboração na realização deste estudo.

Procedimento

A sua colaboração envolverá a participação numa entrevista de grupo focal, onde serão debatidos variados temas relacionados com a Educação para Carreira. Estima-se que a duração seja de, aproximadamente, 1 hora, através de uma gravação áudio. Toda a informação recolhida será tida em conta a nível grupal e não individual.

Voluntariado

A sua participação neste estudo é voluntária. Tem a possibilidade, de interromper e/ou de se retirar/desistir a qualquer momento, sem prejuízo ou necessidade de o justificar.

Riscos e Benefícios

Não existem quaisquer riscos, físicos ou psicológicos, associados à sua participação no presente estudo. Ao participar tem a oportunidade de contribuir com dados úteis para o desenvolvimento do conhecimento científico no domínio da Psicologia. Deste modo, contribui para o aprofundamento da aprendizagem dos estudantes de Psicologia e desenvolvimento de competências práticas de investigação, bem como de promover estratégias de intervenção no domínio da educação para a carreira em contexto escolar.

Confidencialidade, Privacidade e Anonimato

De acordo com normas de ética em investigação, os seus dados são anónimos e as respostas individuais serão tratadas de forma confidencial. As suas respostas serão identificadas através de um código e analisadas posteriormente. Será efetuada uma análise temática da informação recolhida e os resultados do estudo (mas nunca as suas respostas individuais) poderão ser divulgados e/ou publicados em contextos de natureza científica e/ou pedagógica.

Coloque todas as suas dúvidas se houver algo que não compreenda.

Tendo tomado conhecimento sobre a informação do estudo, declaro aceitar participar.

____/____/2018

7

Anexo B – Ficha de dados sociodemográficos

Idade: _____

Sexo:

Feminino

Masculino

Habilitações literárias:

1º Ciclo de Ensino Superior / Licenciatura

2º Ciclo de Ensino Superior / Mestrado

3º Ciclo de Ensino Superior / Doutorado

Disciplina que leciona: _____

Tempo de serviço docente: _____

Cargo(s) ocupado(s) atualmente: _____

Tempo de serviço na Escola Secundária de Camarate: _____

Anexo C – Guião Grupo Focal (Professores)

Contextualização

Boa tarde. O meu nome é Letícia Florencio e irei conduzir esta dinâmica. Antes de mais, obrigada pela presença. Na frente de vocês está um termo de consentimento informado sobre o estudo, que deverão ler e assinar. Estou ao dispor para esclarecer eventuais dúvidas.

Como sabem, sou a estagiária de Psicologia no Gabinete de Apoio ao Aluno aqui da escola. Estou a realizar o Mestrado em Psicologia Social e das Organizações no ISCTE-IUL e tive a oportunidade de ter acesso à escola para território da minha pesquisa. Na minha tese irei falar sobre Educação para Carreira. Para tal temática, optei por ouvir a opinião de vocês, professores, uma vez que são os protagonistas na formação dos alunos.

Secção I – Educação para Carreira

De forma resumida, a Educação para Carreira é *“um esforço do sistema educativo e de toda comunidade dirigido a contribuir para a reforma educativa (...) a relacionar educação e trabalho e a adquirir competências gerais para um positivo desenvolvimento de carreiras, de forma a permitir a cada um fazer do trabalho (...) uma parte significativa do seu estilo de vida”*. (Munhoz, 2010)

1. O que conhecem sobre Educação para Carreira?
 - a. E sobre Orientação Vocacional?
 - b. Na vossa opinião, qual a relevância de tratar a temática de carreira com os alunos?
 - c. Tem conhecimento de algum programa de Educação para a Carreira? Se sim, qual?

Secção II – Apresentação e Discussão dos Resultados Testes Vocacionais com 9ºs.

Do total de alunos das quatro turmas de 9º ano, 35 compareceram nas sessões dos testes para Orientação Vocacional. Aplicámos dois: o primeiro de interesses profissionais e o segundo de personalidade, onde os resultados – ao serem conjugados – ajudam no traçar de um perfil mais objetivo a respeito de um possível encaminhamento profissionalizante. Nas devolutivas dos resultados, 18 alunos manifestaram interesse em

seguir em cursos profissionais, 14 querem seguir no ensino regular (com objetivos de ingressarem para o ensino superior) e 3 não pensaram sobre/não decidiram.

2. Que comentários estes resultados vos sugerem?
3. Como identificam nos perfis dos alunos dos 9º anos, quais deveriam ser encaminhados para cursos profissionais e quais se deveriam se manter no ensino regular?
 - a. E chegam a expôr essas opiniões para os alunos? Se sim, como costumam fazer? Se não, porque não o costumam fazer?
 - b. É conversado em sala de aula ou individualmente?
4. Conseguem identificar alunos que não estejam se direcionando para a área mais adequada com seus perfis?
 - a. Expõem para o aluno essa opinião? Como e em que momento?
 - b. Enquanto professores, até que ponto acreditam que conseguem e/ou devem intervir nesse aconselhamento da escolha de uma futura carreira?
 - c. Na vossa opinião parece-vos possível desenvolver um programa de educação para a carreira? Como perspetivam a sua implementação?

Anexo D – Guião Grupo Focal (Técnicos Superiores e Professores Membros da Direção)

Contextualização

Boa tarde. O meu nome é Letícia Florencio e irei conduzir esta dinâmica. Antes de mais, obrigada pela presença. Na frente de vocês está um termo de consentimento informado sobre o estudo, que deverão ler e assinar. Estou ao dispor para esclarecer eventuais dúvidas.

Como sabem, sou a estagiária de Psicologia no Gabinete de Apoio ao Aluno aqui da escola. Estou a realizar o Mestrado em Psicologia Social e das Organizações no ISCTE-IUL e tive a oportunidade de ter acesso à escola para território da minha pesquisa. Na minha tese irei falar sobre Educação para Carreira. Para tal temática, optei por ouvir a opinião de vocês, uma vez que são os protagonistas na formação dos alunos.

Secção I – Educação para Carreira

1. O que conhecem sobre Educação para Carreira?
 - a. E sobre Orientação Vocacional?
 - b. Na vossa opinião, qual a relevância de tratar a temática de carreira com os alunos?
 - c. Tem conhecimento de algum programa de Educação para a Carreira? Se sim, qual?

Secção II – Apresentação e Discussão dos Resultados Testes Vocacionais com 9ºs.

Do total de alunos das quatro turmas de 9º ano, 35 compareceram nas sessões dos testes para Orientação Vocacional. Aplicámos dois: o primeiro de interesses profissionais e o segundo de personalidade, onde os resultados – ao serem conjugados – ajudam no traçar de um perfil mais objetivo a respeito de um possível encaminhamento profissionalizante. Nas devolutivas dos resultados, 18 alunos manifestaram interesse em

seguir em cursos profissionais, 14 querem seguir no ensino regular (com objetivos de ingressarem para o ensino superior) e 3 não pensaram sobre/não decidiram.

2. Que comentários estes resultados vos sugerem?
3. Como percecionam a colaboração dos professores, e vossas, no processo de aconselhamento da escolha de uma futura carreira?
4. Na vossa opinião parece-vos possível desenvolver um programa de educação para a carreira? Como perspetivam a sua implementação?
 - a. Direção: como perspetivam um programa mais orientado e ajustado com colaboradores externos (rede: escola, família e tecido empresarial)?
 - b. Técnicas GAA: como vêm como os professores podem trabalhar de forma colaborativa com os alunos e com o GAA (necessidade de formação?)