



**ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO ENSINO
SUPERIOR: AS PERSPETIVAS DE ESTUDANTES, DOCENTES E PESSOAL TÉCNICO**

Luiza Bezerra da Cunha

M

2021



UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO ENSINO
SUPERIOR: AS PERSPETIVAS DE ESTUDANTES, DOCENTES E PESSOAL TÉCNICO**

Luiza Bezerra da Cunha

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE PSICOLOGIA E
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO,
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO, ORIENTADA PELO PROFESSOR DOUTOR JOSÉ
PEDRO AMORIM.**

2021

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Dedicatória

Aos meus pais e à minha irmã.

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo suporte dado a mim durante todas as fases da minha vida acadêmica. Levo sempre comigo o aprendizado, carinho e força como fontes de inspiração para atingir os meus objetivos.

À minha irmã, pessoa com quem compartilhei importantes momentos durante o mestrado. Inspiro-me sempre na pessoa determinada que és.

Ao Professor Doutor José Pedro Amorim, pelo apoio, pela valiosa partilha de saberes e dedicação de seu tempo para o desenvolvimento da minha pesquisa.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a todos os professores do meu curso, pelos ensinamentos, experiências e pela oportunidade no reconstruir do meu percurso pessoal, formativo e profissional.

Aos estudantes, professores e técnicos que contribuíram com a investigação.

Aos meus amigos Valéria, Sofia, Nirvana, Fernanda, Edmilson, Kátia, Cláudia, Jurema e Carlúcio que me acompanharam nesta jornada durante estes dois anos.

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos
no mundo que nós nos fazemos.” Paulo Freire*

Resumo

Este trabalho possui como tema central, o desenvolvimento vocacional, sendo este, a partir da literatura internacional, considerado essencial para uma melhor compreensão do desenvolvimento do indivíduo tanto a esfera pessoal como profissional. No âmbito das esferas políticas, educativas e econômicas, esta temática possui um grande destaque, principalmente no desenvolvimento de estratégias que possam promover, numa esfera mais global das discussões, que o indivíduo possa ter uma educação de qualidade, acesso a oportunidades de ensino e profissionalização com acesso ao mercado de emprego. Com foco no público do ensino superior faz-se nesta pesquisa um estudo exploratório acerca das estratégias de desenvolvimento vocacional desenvolvidas no ensino superior. Com esse objetivo, utiliza-se uma metodologia qualitativa com entrevistas semiestruturadas, realizadas com dezoito estudantes finalistas ou estudantes do 3.º ano, no caso de estudantes de Mestrados Integrados, quatro docentes e dois profissionais técnicos de duas unidades orgânicas de uma universidade de ensino superior de prestígio em Portugal. A partir do material coletado, a análise temática foi utilizada como ferramenta para do desenvolvimento e análises de temas bastantes diversos nas esferas do mercado de emprego, contextos formais, informais e não-formais. Espera-se com esta investigação contribuir para o debate sobre o que pode e deve ser feito no ensino superior com vista à promoção do desenvolvimento vocacional dos e das estudantes, considerando as especificidades de cada instituição e das pessoas envolvidas.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional; ensino superior; Mercado de Emprego.

Abstract

This work has vocational development as its central theme, which, based on the international literature, is considered essential for a better understanding of the development of the individual, both in the personal and professional spheres. In the context of political, educational, and economic spheres, this theme has a great prominence, mainly in the development of strategies that can promote, in a more global sphere of discussions, that the individual can have a quality education, access to teaching and professionalization opportunities with access to the labour market. Focusing on the public of Higher Education, this research is an exploratory study about the vocational development strategies developed in Higher Education. With this objective, a qualitative methodology is used with semi-structured interviews, carried out with eighteen final year students or third-year students, in the case of Integrated Masters students, four teachers and two technical professionals from two organic units of a prestigious Higher Education Institution in Portugal. From the collected material, thematic analysis is the tool used to develop and deepen very diverse themes in the spheres of the labour market, formal, informal, and non-formal contexts. The main goal of this research will contribute to the debate on what can and should be done in Higher Education to promote the vocational development of students, considering the specificities of each institution and the people involved.

Key words: Vocational development; Higher Education; Labour market.

Résumé

Le thème central de ce travail est le développement professionnel, qui, après la littérature internationale, est considéré comme essentiel pour une meilleure compréhension du développement des individus, tant dans la sphère personnelle que professionnelle. En matière de politique, d'éducation et d'économie, ce thème a une importance toute particulière, principalement dans le développement de stratégies qui promeuvent, dans une sphère de discussion plus globale encore, que l'individu peut bénéficier d'une éducation de qualité, avoir accès à l'enseignement et aux opportunités professionnelles sur le marché du travail. En se focalisant sur le public de l'Enseignement Supérieur, cette recherche est une étude exploratoire sur les stratégies de développement professionnel dans l'Enseignement Supérieur. Dans ce but, une méthodologie qualitative est utilisée et des entretiens semi-structurés ont été menés par dix-huit étudiants de dernière année ou de troisième année, dans le cas d'étudiants qui continueront en Master, quatre enseignants et deux techniciens appartenant à deux unités de la prestigieuse Institution de l'Enseignement Supérieur du Portugal. Une analyse thématique a été effectuée à partir du contenu des entretiens afin de développer et d'approfondir des thèmes très variés dans les domaines du marché du travail et des contextes formels, informels et non formels. Le but principal de cette recherche sera de contribuer au débat sur ce qui peut et doit être réalisé dans l'enseignement supérieur pour promouvoir le développement professionnel des étudiants, en considérant les spécificités de chaque institution et des personnes concernées.

Mots-clés : Développement professionnel ; Enseignement Supérieur ; Marché du travail.

Lista de acrónimos, códigos, siglas e abreviaturas

CNAEF - Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

ECTS - Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

MCTES - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

UC – Unidade Curricular

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Panorama Educacional	12
1.2. Desenvolvimento vocacional	12
1.3. Mercado de Emprego	13
1.4. Dados do Ensino Superio em Portugal	14
1.5. Escopo da Investigação	15
1.6 Estrutura do Documento	16
PARTE I – QUADRO TEÓRICO	17
CAPÍTULO 2. TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NO SÉCULO XXI	18
2.1. Mercado de Emprego e Empregabilidade	18
2.2. Construção de Carreira	21
CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL	25
3.1. Modelo de Donald Super do desenvolvimento humano	27
3.2. Abordagem construtivista e constructo da adaptabilidade	31
3.3. Perspetiva ecológica do desenvolvimento vocacional	36
3.4. Revisão de estudos empíricos	38
PARTE II – ESTUDO DE CASO	46
CAPÍTULO 4. PLANO DE INVESTIGAÇÃO	46
4.1. Objetivo	46
4.2. Metodologia	48
4.3. Instrumento de Recolha de Dados	48
4.4. Método de análise de dados	50
4.5. Escolha e caracterização dos participantes	51
CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	56
CAPÍTULO 6. CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
Apêndice I	A
Apêndice II	G
Apêndice III	M
Apêndice IV	N
Apêndice V	O
Apêndice VI	P
Apêndice VII	Q

1.1. Panorama Educacional

O cenário educacional é delineado a partir de transformações em nossa sociedade, as quais influenciam o delinear das políticas educativas. O sistema de ensino sofre alterações em sua dinâmica por estar presente numa sociedade, cuja estrutura está sempre se modificando a partir do surgimento de novos desafios e debates, seja a partir do contexto local como global (Stoer, 2001).

No âmbito das discussões atuais, tem havido um maior foco em questões que possam não apenas garantir o acesso à educação, mas também a promover uma educação de qualidade. Por exemplo, na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, assinada em 2015 na Assembleia Geral das Nações Unidas, são apresentados planos de ação baseados em 17 objetivos, podendo ser vista como um referencial educacional importante (ONU, 2015).

Neste documento, uma educação de qualidade (objetivo 4) é considerada primordial, cujo objetivo é apresentado com um conjunto de metas com foco em competências pessoais, profissionais, de acesso ao ensino, entre outros (ONU, 2015). Esta investigação se delineou, mais especificamente, a partir do objetivo 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo (ONU, 2015). Nos indicadores deste objetivo, enfatizam “competências em tecnologia de informação e comunicação”(INE, n.d.) em indivíduos entre 16 e 74 anos.

A pertinência desta investigação se enquadra neste debate e objetivos propostos, a partir de questionamentos e reflexões as quais intencionam problematizar esta meta educacional a ser atingida e as estratégias a serem desenvolvidas para este fim.

1.2. Desenvolvimento vocacional

O termo desenvolvimento vocacional é central no trabalho desenvolvido e muito difere do conceito de vocação, cujo termo do latim “*vocatio*” traduz-se para “chamado” (Schlanger, 1997). Esta definição, possui uma significação de que o indivíduo nasce predestinado a determinada carreira ou ocupação, necessitando descobri-la e aprimorá-la (Gonçalves, 2000).

Utiliza-se neste trabalho uma perspectiva construtivista ecológico-desenvolvimental a qual será abordada na primeira parte deste documento. Esta perspectiva é composta por três modelos, são eles:

O modelo desenvolvimentista, a partir do contributo de Donald Super (1980), considerado pioneiro desta abordagem de estudo sobre o desenvolvimento vocacional.

No modelo construtivista o contexto histórico-social do indivíduo tem papel fundamental no seu desenvolvimento. As experiências nos mais diversos contextos nos quais ele atua, e está inserido possibilitam uma constante construção e reconstrução de seus projetos (Campos, 1980; Coimbra, 1997; Gonçalves, 2000).

O modelo ecológico de desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner (1976, 2006), traz uma perspectiva de que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir da interação com o que o cerca, o seu contexto. Os mais diversos ambientes de contato, como escola, igreja, trabalho, família encontram-se de maneira interconectada. Nesta investigação será mais aprofundada a sua teoria, a partir dos sistemas nela presentes: o microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema (Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner & Morris, 2006)

Nestas abordagens o desenvolvimento vocacional é considerado como um processo que está continuamente em construção, estruturação e transformação no decorrer da vida do indivíduo, o qual é autor de sua trajetória de vida (Campos, 1980; Coimbra, 1995,1997; Law, 1993; Super, 1980). É importante, de acordo com os objetivos propostos desta investigação, de conhecer as estratégias de promoção de desenvolvimento vocacional no Ensino superior, é preciso aprofundar estas três perspectivas para melhor definir o conceito de desenvolvimento vocacional.

1.3. Mercado de Emprego

Na sociedade, através da globalização e de evoluções científico-tecnológicas e econômicas, tem ocorrido também intensas alterações no âmbito do mercado de emprego (Coimbra, 1997). Externas ao indivíduo, influenciam múltiplos contextos de sua vida, seja como pensa, vê, se relaciona e interage com o mundo.

Neste contexto, por exemplo, essas transformações influenciam, os processos de escolha e decisão de carreira, desenvolvimento de aptidões e interesses vocacionais (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1995, 1997; Gonçalves, 2000; Law, 1993).

Coimbra (1997) ressalta a importância de uma:

“(...) tomada de consciência de que a incerteza é provavelmente a única certeza razoável quanto à evolução do mundo do trabalho para facilitar a preparação psicológica e social do jovem para lidar com a forma mais adequada possível com um novo quadro de oportunidades e constrangimentos sociais” (p.26).

Este cenário de instabilidade gera questões, por exemplo, relativas à escassez de emprego, necessidade de novas formas de qualificações e demandas no mercado de emprego. Deste modo, aprofundar o tema do mercado de emprego pode oferecer um importante contributo sobre a relevância desses fatores de influência na trajetória formativa e profissional do indivíduo (Coimbra, 1997; Gonçalves & Coimbra, 2007; Law, 1993).

1.4. Dados do Ensino Superior em Portugal

De acordo com dados do relatório com os indicadores da OCDE de 2020, chamado *Education at a Glance*, a percentagem de jovens adultos entre 25-34 com um diploma do ensino terciário (ensino superior) aumentou 10% entre os anos de 2009 e 2019, com maior escolha dos jovens pela realização do ensino terciário, em comparação às outras formações (OECD, 2020).

Destaca-se também neste relatório o aumento de estudantes internacionais no ensino superior, com a presença de pessoas de diferentes contextos, com outras maneiras de estar, viver e pensar. Este aumento também tem influenciado nas discussões globais acerca deste cenário do ambiente académico, objetivando uma maior integração dos novos estudantes e possibilitar acesso não apenas ao ensino, como ao mercado de emprego, posterior a finalização do curso (OCED, 2020)

Neste documento, em relação ao acesso ao mercado de emprego, os dados apresentados indicam a importância de mais educação para diminuição do risco de desemprego. Ou seja, há um destaque para uma continuidade dos estudos e também da formação do indivíduo e transição para o mercado de emprego. No âmbito dos países da OCDE, 10,7% dos jovens adultos entre 25-29 anos não se encontram em nenhuma ocupação ou emprego (OECD, 2020).

Isto posto, de acordo com as percentagens apresentadas no relatório, há também uma dificuldade de acesso dos jovens ao mercado de emprego, motivo pelo qual países da OCDE, apesar de não exemplificação no documento, têm trabalhado no desenvolvimento de estratégias que possam auxiliar nesta integração e transição dos jovens após a conclusão dos seus ciclos formativos (OECD, 2020).

Deste modo, estes dados apresentados mostram a pertinência da investigação desenvolvida, a qual aborda questões relativas ao percurso e conclusão do ensino superior e explora dimensões relativas ao acesso e transição para o mercado de emprego.

1.5. Escopo da Investigação

Esta investigação, delineada a partir do interesse em aprofundar questões centradas no desenvolvimento vocacional, enquadra sua pertinência a partir da leitura de trabalhos científicos dos últimos anos e a partir das discussões educativas atuais ocorridas, como é o caso da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e partes do relatório *Education at a Glance* (OECD, 2020).

Partindo de uma reflexão crítica em relação à esfera do mercado de emprego e empregabilidade, procura-se conceptualizar o conceito de desenvolvimento vocacional nos estudos e políticas delineadas no contexto do ensino superior. Esta investigação trabalha com o conceito mais amplo do desenvolvimento vocacional a partir de uma perspetiva construtivista desenvolvimental-ecológica, com a mobilização de autores centrais da literatura nacional e internacional sobre este tema.

A partir da revisão da literatura realizada, percebe-se, nos últimos anos, um aumento do número de investigações centradas nos estudantes finalistas do ensino superior, focando nas mais diversas dimensões do desenvolvimento vocacional durante o percurso académico dos discentes, como exploração vocacional (Vieira et al., 2011), satisfação (Sousa, 2015), entre outras dimensões a serem apresentadas na revisão da literatura. Dada a pertinência para o debate atual, os trabalhos com estudantes finalistas dialogam com questões relacionadas ao mercado de emprego, como empregabilidade (Basílio, 2017), e transição para o mercado de emprego (Basílio, 2017; Melo & Borges, 2007; Sousa, 2015; Vieira et al., 2011).

A revisão realizada também constatou uma lacuna de trabalhos centrados em um público-alvo mais amplo, centrando-se maioritariamente nas perspetivas dos estudantes. Deste modo, a partir de um estudo voltado às estratégias de desenvolvimento vocacional no ensino superior, objetiva-se conhecer as estratégias desenvolvidas no ensino superior a partir da perspetiva de estudantes finalistas, docentes e profissionais técnicos.

1.6 Estrutura do Documento

A estrutura deste documento está dividida em introdução e duas partes. A primeira parte abrange a revisão da literatura e conta com dois capítulos. Após o capítulo um, com a introdução, o segundo capítulo aborda temas considerados estruturantes para o delinear da investigação como questões referentes ao mercado de emprego, empregabilidade e construção de carreira. No terceiro capítulo será realizado o enquadramento teórico desta pesquisa, no qual, a partir da revisão da literatura, procura-se compreender o conceito de desenvolvimento vocacional e sua importância para esta investigação.

A segunda parte do trabalho, a qual abrange o estudo de caso, contém três capítulos. No quarto capítulo, serão apresentados o objeto geral e objetivo específico de investigação a partir da contextualização do tema. Posteriormente à delimitação do estudo de caso, discute-se sobre os aspectos metodológicos de ferramentas de coleta e análise de dados e caracteriza-se os participantes da investigação.

No quinto capítulo, análises e discussões dos resultados da investigação serão feitas, para além de uma argumentação sobre as conclusões, de acordo com o objetivo pretendido. Em consequência, será discutido brevemente acerca de contributos, limitações e propostas para investigações futuras.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO

Atualmente há um grande número de estudos sobre o desenvolvimento vocacional de estudantes no ensino superior (Gomes da Costa et al., 2021; Ma & Shea, 2021; Rezende et al., 2020; Santos, 2020), com preocupações centradas nos desafios atuais do mundo contemporâneo, os quais focam em questões pertinentes ao arco-íris de diversidade presente no ambiente académico.

A revisão da literatura realizada para esta investigação, entre estudos empíricos e contributos conceptuais, englobou trabalhos centrados nas estratégias promovidas no ensino superior com vista ao desenvolvimento vocacional de estudantes deste nível de ensino. Procurou-se perceber de que maneira o/a estudante explora seu percurso formativo, profissional, e conhecer estratégias dele/a, mas também de outro/as atores sociais, no âmbito da sua carreira relacionando-os com desafios associados à sua formação, profissão e emprego (Imaginário, 2003).

Neste sentido, a investigação realizada trabalha a dimensão do desenvolvimento vocacional como componente teórica principal. Este conceito tem sido abordado de diversas maneiras no decorrer dos anos nas pesquisas científicas, portanto, ao se desenvolver um trabalho nesta esfera, é necessário, primeiramente conceptualizar este termo, com a finalidade de melhor fundamentar teoricamente a pesquisa.

No Capítulo 2 é apresentada uma síntese conceptual das perspetivas, na ordem apresentada. Tal conceptualização faz-se necessária para compreender o modo como elas são pensadas e discutidas em instituições de ensino superior numa universidade portuguesa. Assim sendo, na revisão da literatura, serão abordadas as transformações no âmbito destes conceitos e como está a ser aprofundados em estudos realizados nos últimos anos.

É realizado um aprofundamento em teorias consideradas essenciais para a investigação. As perspetivas a serem abordadas em relação ao desenvolvimento vocacional são o modelo desenvolvimentista e a teoria construtivista e ecológica do desenvolvimento vocacional.

Ao final da parte I, é apresentada a revisão de empíricos, de modo a enquadrar a pertinência to tema de desenvolvimento vocacional no ensino superior e justificar escolhas metodológicas apresentadas na parte II.

CAPÍTULO 2. TRANSFORMAÇÕES E DESAFIOS NO SÉCULO XXI

2.1. Mercado de Emprego e Empregabilidade

Ao falar de mercado de emprego, não se pode deixar de abordar a empregabilidade, um termo bastante presente em discussões, políticas e estudos em esfera global, como nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável assinado em 2015, utilizado na introdução deste trabalho para melhor enquadrar a pertinência do estudo realizado. Neste documento, ao propor que os países acordantes alcancem uma educação de qualidade para todos (objetivo 4) (ONU, 2015).

Ao mencionar este objetivo, além de um caráter de contextualização da pesquisa realizada, enfatiza-se aqui a necessidade de um olhar aprofundado quanto a uma grande valorização da empregabilidade numa proposta de aprendizagem ao longo da vida (Imagínario, 2003) e perceber como a relação do indivíduo e do mercado de emprego é discutida nas políticas atuais.

A aprendizagem ao longo da vida apresenta lugar de destaque nos debates das sociedades contemporâneas na esfera económica, política e educacional (Alheit & Dausien, 2006). De acordo com Rui Canário(2000, p.29):

“Essa centralidade resulta da articulação que é estabelecida entre a educação e a atividade econômica (produtividade e emprego) e que conduz a que políticas de educação e formação sejam uma “tradução das preocupações da gestão da mão-de-obra, ou seja, das políticas de emprego (Maroy e Conter, 2000).”

O termo aprendizagem ao longo da vida, pode ser compreendido como um alargamento das aprendizagens nos mais diversos contextos e fases da vida do indivíduo (Alves, 2018). Contudo, que é preciso ter atenção à forma como o este conceito é empregue e discutido para que não haja uma simplificação e redução do termo. Alves (2018) destaca a possibilidade de a aprendizagem ao longo da vida ser reduzida a estratégias desenvolvidas em ambientes educativos, deixando de lado a possibilidade de se desenvolver estratégias em outros tipos de contextos, como formais e informais.

Em adição, “pressupõe que todas as pessoas possam deliberadamente influenciar a definição e concretização das suas trajetórias ao longo da vida” (Ferreira, 2017, p. 28), colocando, de certo modo, como encargo do indivíduo de aproveitar as estratégias

desenvolvidas para uma aprendizagem ao longo da vida e, a responsabilizá-lo por adotar ou não estratégias neste sentido.

Este conceito não está relacionado apenas as decisões e escolhas individuais do sujeito, de acordo com características intrínsecas a ele. A empregabilidade engloba um contexto maior, como o acesso a informação, acesso ao consumo, transformações do mercado, da própria economia, questões políticas, sociais, culturais, entre outras (Almeida, 2007; Araújo & Borges, 2000).

Portanto, na literatura, estão presentes diversas discussões sobre como as ações voltadas ao mercado de emprego estão centradas numa obrigação, comprometimento do indivíduo no âmbito de sua profissão, sendo que as grandes empresas, entre outros, se abstêm, de uma participação ativa na construção da empregabilidade e da identidade profissional (Kuenzer, 2002).

Neste sentido, o modo como a profissão é vista hoje em muito se diferencia do modo como era antes de grandes revoluções do modo de produção, no qual havia grande valorização da profissão com aprendizagens bem definidas e ao longo de um período grande de tempo para realização de determinada atividade (Imaginário, 2003).

No início do século XX, o fordismo/taylorismo tinha como uma característica marcante a necessidade de adaptação ao meio de produção em série, com articulação não apenas de novas competências, como também “novos modos de viver, pensar e sentir” (Kuenzer, 2006, p. 301). Estes modelos compreendiam que o trabalho não demandava grandes exigências quanto ao nível de formação ou educação, haja vista que a realização do ofício, por exemplo, nas grandes indústrias, era manual e ocorria em detrimento do conhecimento cognitivo (Araújo & Borges, 2000).

Esses modos de se ver e discutir o trabalho no mercado de emprego foram se transformando com o passar dos anos, abrangendo as mudanças do mundo globalizado. As transformações, seja na esfera política e econômica, por exemplo, ocorre hoje com influência a nível global, onde, apesar das características intrínsecas a cada território, há uma grande homogeneização quanto as demandas e habilitações necessárias para determinada função (Araújo & Borges, 2000; Rueda et al., 2004).

No cenário atual, essa relação indivíduo – mercado de emprego exige uma constante capacidade de adaptação do indivíduo, o qual precisa manter-se atualizado quanto às

recentes demandas (Imaginário, 2003; Kuenzer, 2002; Rueda et al., 2004). Deixa-se, portanto, de pensar a profissão em sua concepção antiga, como algo bem estabelecido, a qual deu lugar a uma sensação de instabilidade quanto às competências necessárias para o mercado de emprego, interligadas à construção de carreira (Imaginário, 2003) .

Neste sentido, a literatura recente aborda a necessidade de o ensino formal ser um ambiente promotor de ações múltiplas, considerando que com o contexto de instabilidade do mercado, possam promover estratégias formativas mais amplas. Ou seja, que possibilitem que os estudantes se desenvolvam de modo a lidar com novos desafios que se apresentam, não apenas profissionalmente, mas no seu próprio desenvolvimento pessoal (Kuenzer, 2002; Rueda et al., 2004).

No mercado de emprego, a competência não é percebida, de acordo com perspectivas de desenvolvimento vocacional mais recentes (a serem mais bem aprofundadas nos próximos tópicos), como instrumental – sem ligação com outros tipos de saberes, apenas para o exercício de determinada função (Gonçalves, 2000). É importante uma atenção a dimensões relacionais e humanas, as quais, no âmbito das competências valorizadas no mercado de emprego, como trabalho em equipa, espírito de liderança, entre outros, provenientes de dimensões associadas a experiências significativas de diversos contextos no qual o indivíduo participa ativamente (Gonçalves, 2000).

É importante ter em mente que estratégias voltadas à empregabilidade e uma colocação no mercado de emprego não estão associadas diretamente ao acesso e difusão de informação sobre trabalho e oportunidades de emprego, assim como uma maior qualificação também pode não garantir uma posição no mercado. Quanto a este segundo ponto, contudo, é importante salientar que, apesar de não garantir um emprego de qualidade, aumenta as possibilidades de contratação em comparação àqueles com pouca formação (Imaginário, 2003).

Parece haver, em algumas políticas desenvolvidas, como nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), uma ideia de competência associada mais diretamente ao mercado de emprego, deixando de lado outras esferas da vida do indivíduo. A proposta, apesar de apresentar uma intencionalidade de educação ao longo da vida, possui um foco central na esfera da empregabilidade, cujas estratégias estão centradas majoritariamente em competências técnicas e profissionais para o emprego e empreendedorismo (ONU, 2015). Neste sentido, é importante, ao se estudar temas centrados

na esfera educativa, ter um olhar crítico sobre o que é considerado habilitações e competências essenciais e quais são as estratégias adotadas para se atingir o objetivo definido, de modo a compreender os papéis do mercado de emprego e da identidade profissional nas discussões realizadas.

Alguns autores argumentam que, se antes havia alienação quanto à fragmentação do trabalho na esteira de produção e o resultado final de seu trabalho, atualmente, há um grande foco na transversalidade das competências, de modo a procurar articular as demandas do capital (Kuenzer, 2002). Com a necessidade de se inserir ou se manter no mercado de emprego, o trabalhador precisa de competências que por vezes extrapolam sua própria formação e profissionalidade (Rueda et al., 2004). O indivíduo, logo, passa a ser valorizado pela sua capacidade de desempenhar multitarefas, numa alienação que antes ocorria quanto ao produto final, agora ocorre no âmbito da construção de sua identidade profissional (Kuenzer, 2002; Rueda et al., 2004).

Estes são alguns elementos que enfatizam a importância de um olhar mais atento às estratégias de desenvolvimento vocacional no ensino superior em Portugal apresentados no relatório *Education at a Glance*, divulgados pela OCDE (OECD, 2020). Os dados do documento mostram um aumento significativo de jovens entre 25-34 anos com um diploma no ensino superior, cuja progressão nos últimos anos acompanha também uma taxa de emprego elevada entre grupos desta faixa etária em comparação a indivíduos com apenas o Ensino Secundário concluído.

Alguns estudos recentes da literatura internacional e nacional, os quais serão apresentados, mostram alguns trabalhos atuais com uma preocupação em compreender dimensões quanto a empregabilidade de jovens no seu contexto formativo, possibilitando não apenas uma maior discussão as estratégias adotadas por eles nesta fase de suas carreiras como também para compreender a influência do mercado para próxima fase de sua vida formativa e profissional.

2.2. Construção de Carreira

Discute-se na literatura que termo o desenvolvimento de carreira começou a ser utilizado em estudos e debates no século XX (Freeman, 1993). Anteriormente, as escolhas vocacionais se restringiam a escolha de carreira num determinado momento da vida do indivíduo a partir dos seus interesses e aptidões, de maneira linear e fixa (Campos, 1980).

Com o avanço dos estudos, a carreira passou a ser percebida e refletida como um constructo associado à experiência individual, possibilitando o desenvolvimento de diversas vertentes de estudo sobre este termo (Freeman, 1993).

Dessarte, o termo aparece com significações diversas nos estudos em áreas como educação e psicologia. A partir da elaboração e aprimoramento do modelo desenvolvimentista da carreira, o termo é discorrido principalmente associado a um papel a ser desempenhado pelo indivíduo. Dentre as definições, muitas definem a carreira como uma ocupação de emprego ou profissão ao longo da vida (Savickas, 2002; Super, 1980).

Donald Super, um dos autores fundamentais para o quadro conceptual da pesquisa realizada, desenvolve seu conceito associado a estágios da vida. Ou seja, a carreira estrutura-se em etapas do desenvolvimento, de acordo com características pessoais do indivíduo e sua relação com o mundo exterior (Castro & Pego, 1999; Salomone, 1996; Savickas, 2002; Super, 1980, 1983).

Isto é, no âmbito desta teoria, de característica desenvolvimental, a carreira possui dimensões diretamente relacionadas a esferas diversas da vida do indivíduo, cujas dimensões podem, de acordo com Donald Super (1980), englobar diversos papéis não necessariamente relacionados ao mercado de emprego. Em outras palavras, em seu modelo, as ocupações como lazer, casamento, entre outros (Salomone, 1996; Super, 1980), são englobadas na definição de carreira, como constructo relacional amplo e complexo.

De acordo com a definição de carreira de Mark Savickas, esta se refere ao desenvolvimento vocacional. De acordo com seus trabalhos *Reinvigorating the Study of Careers* (2002) e *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century* (2009), a carreira está associada ao comportamento vocacional da pessoa, cujo desenvolvimento do indivíduo está interligado a diversas funções desempenhadas por ela ao longo de sua vida, como estudante, marido, profissional, entre outros. Aproxima-se, assim, do modelo desenvolvimentista de Super.

Assim sendo, a definição de carreira tem como base a interação do indivíduo com o meio, a qual pode englobar características relacionadas a profissão (Savickas, 2002), mas sem se restringir apenas ao mercado de emprego, contudo, são essenciais para o desenvolvimento de uma identidade profissional ao longo de seu percurso de vida em sociedade.

Anteriormente, se a palavra carreira era sinónimo de um “grande” projeto ao longo da vida (Coimbra, 1997), atualmente, este grande projeto dá lugar a diversos pequenos projetos ao longo da vida com várias escolhas e decisões ao longo da vida, com a influência das transformações estruturais de nossa sociedade. De acordo com Coimbra, Parada e Imaginário (2001, p.26):

“Nos últimos tempos a estrutura da economia mundial transfigurou-se dramaticamente, sendo inúmeras e importantes as modificações ocorridas — mundialização da economia, alteração das regras e paradigmas de concorrência e de competição, mudanças nos sistemas de produção, da concepção dos produtos à organização das empresas.”

A ideia de um (ou único) projeto ao longo da vida, portanto, deixa de levar em consideração a complexidade e dinâmica da vida do indivíduo, a qual molda constantemente sua identidade pessoal, não apenas no âmbito profissional. Sua relação com o mundo externo ocorre de modo a delinear suas decisões e escolhas, atuando de maneira interdependente no desenvolvimento de aprendizagens, competências, saberes, interesses, entre outros (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1995).

Neste sentido, com o surgimento de novas exigências do mercado globalizado, a carreira adquire um novo formato e significação (Castro & Pego, 1999; Vieira & Coimbra, 2006). Este cenário atual pode se traduzir em uma sensação de instabilidade, causando insegurança, cujo desdobramento gera uma mudança de paradigma de carreira, antes pensado ao longo da vida (Vieira & Coimbra, 2006).

Hoje, ao se pensar numa escolha de uma carreira, a imprevisibilidade é característica marcante. Para os que estão preparando ou já inseridos no mercado de emprego, as qualidades adaptativa e de flexibilidade fazem-se necessárias face às constantes mudanças no sistema económico, tecnológico e social (Campos, 1980; Castro & Pego, 1999).

De maneira geral, salienta-se nos estudos feitos nos últimos anos, a importância dos contextos de vida do indivíduo para as decisões e escolhas realizadas no âmbito da carreira, as quais não ocorrem de maneira linear (Campos, 1980; Coimbra, 1997; Gonçalves, 2000). É importante haver este olhar mais amplo de modo a possibilitar o desenvolvimento de políticas e práticas que possam discorrer sobre a construção de carreira além do mercado de emprego, com foco nos interesses e aptidões, destacando a importância e significação dada pelo indivíduo às mais diversas esferas relacionais.

Atualmente, há grande desenvolvimento de estratégias que procuram orientar o indivíduo sobre a não-linearidade do seu percurso profissional e outras esferas de sua vida

(Oliveira et al., 2012). Estudos mais recentes buscam unir as orientações de carreira buscando proporcionar que a pessoa seja protagonista do seu processo de construção vocacional, sendo auxiliadas a fazer sua exploração vocacional por si mesmas (Campos, 1980; Coimbra, 1995, 1997; Coimbra et al., 2001; Law, 1993; Lima & Coimbra, 2004).

Portanto, é importante levar em consideração a multiplicidade das particularidades e as transformações relativas à vida da pessoa quando se estuda o desenvolvimento e orientação de carreira. Esse caráter dinâmico é percebido, pela revisão da literatura, como um ponto central para se desenvolver abordagens e orientações que valorizem a construção de carreira para além das características individuais e o mercado de emprego.

Possibilita-se, assim, o surgimento de propostas que valorizem as dúvidas e questionamentos (ao invés de certezas), explorem as possibilidades de mudança de percursos de carreira e estimulem o indivíduo a explorar e refletir sobre seu comportamento e percursos ao longo da vida (Campos, 1980; Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1995, 1997; Imaginário, 2003; Law, 1993).

CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL

O desenvolvimento vocacional tem passado por diversas transformações no modo como é percebido, estudado e debatido. Estratégias com foco na escolha de uma ocupação e descoberta de interesses, aptidões, entre outros, os quais, de caráter inato, precisavam ser revelados ao sujeito (Monteiro & Gonçalves, 2011), foram sendo contrapostos com o desenvolvimento de outras abordagens no decorrer dos séculos.

Na Idade Média, o desenvolvimento vocacional possuiu uma definição de viés religioso, cujo propósito do indivíduo seria um determinado fim, o qual ele estaria predestinado a desempenhar ao longo de sua vida (Schlanger, 1997). As transformações da utilização do termo foram grandes desde este período, a partir das quais decorreram novas significações, podendo se destacar o período do liberalismo, no final do século XVIII. Essa época pode ser caracterizada pelo início da reivindicação do indivíduo ao direito de realizar e ser reconhecido em determinada atividade (Schlanger, 1997).

Na obra “A Vocação Moderna”, Judith Schlanger (1997), ao introduzir, em seu livro questões relacionadas a esta temática da vocação destaca que o seu desenvolvimento está relacionado a esferas mais amplas de sua vida:

- Desta a importância das preferências pessoais, mas que leva em consideração a sociedade na qual o indivíduo está inserido, antes da tomada de decisão particular.
- A segunda, de dimensão política, mostra que, para que seja possível essa escolha pessoal, é necessário um suporte ou acompanhamento do regime político no âmbito da sociedade da qual ele faz parte.
- A terceira dimensão precisa ter como consequência das duas esferas anteriores (que sustentam essa terceira), um sustento em forma de trabalho.

Estes podem ser percebidos como pilares essenciais para transformação da sociedade do século XVIII (Stoer, 2008). O desenvolvimento de uma cultura intelectual estava sendo bastante estimulado em algumas classes da sociedade com algum compartilhamento de interesses que beneficiassem ao mesmo tempo as atividades do indivíduo e o Estado.

Após a “era das trevas” do período medieval, o estímulo do culto da razão delineou a sociedade desse período com seus aspectos racionalistas, liberais e com incentivo ao desenvolvimento científico. O cidadão (representado por uma pequena parcela da população) começa a pensar nos seus desejos e realizações, estimulado pela filosofia da época, literatura e movimentos artísticos em geral (Schlanger, 1997).

Com foco no contexto europeu, os três pilares que ajudaram a delinear o sistema educacional, marcados pelo Estado, mercado e comunidades, não formavam uma base homogênea, apresentando um desequilíbrio. Ademais, no século XVIII, com o crescimento industrial, de mercado e desenvolvimento capitalista, somado aos conflitos de hierarquias sociais protagonizados pela burguesia em ascensão, com a nobreza, causaram grandes efeitos de exclusão na comunidade, principalmente da camada mais vulnerável da sociedade (Stoer, 2008). No campo educacional, por exemplo, de acordo com Coleman (2011, pp.138-139):

“Com a revolução industrial, ocorreram mudanças tanto na função da família como (na) unidade econômica eternamente imutável, como no local de formação. Uma vez que as organizações econômicas se desenvolviam fora do lar, as crianças começaram a ter uma mobilidade ocupacional fora do seio familiar. As famílias perderam as suas actividades de produção econômica, começaram também a perder a suas funções de família-providência e os pobres, doentes ou incapacitados tornaram-se uma responsabilidade da comunidade. Assim, a formação da criança passou a ser do interesse de toda a comunidade, como seus potenciais empregadores e seus potenciais auxiliares econômicos se ela se tornasse dependente.”

O processo de evolução educacional não pode ser definido, contudo, apenas como simples consequência das revoluções e conflitos, mas também resulta de negociações entre grupos sociais, forças econômicas e partes divergentes entre si (Correia et al., 2012).

Com o advento das transformações tanto no contexto europeu, como global, houve grande transformação no estudo sobre o desenvolvimento vocacional e trabalho, com influência estudos de Frank Parsons, considerado pioneiro na área da Orientação Vocacional com método científico, com grande influência na área da psicologia educacional. Sua obra, intitulada *Choosing a Vocation* (Parsons, 1909), objetivava apresentar práticas a partir das quais profissionais futuros na área de aconselhamento e orientação pudessem preparar os alunos para a transição da escola para carreira profissional.

Seu trabalho pode ser percebido principalmente a partir dos questionários, entrevistas, cujos moldes de propostas de desenvolvimento da carreira não proporcionavam espaço ao indivíduo para desenvolver sua vocacionalidade, e sim, solidificar aptidões, interesses e outras características identificadas (Ribeiro & Uvaldo, 2007). Este modelo, chamado de clássico, remete a uma concepção antiga da vocação, podendo ser considerada

similar a ideia de vocação religiosa, ou seja, como um chamado, onde o aluno é destinado a determinada profissão.

Esta proposta deixa de levar em consideração os efeitos desse número de informações e várias características multidimensionais da vida dele, como a constante transformação no âmbito do mercado de emprego e na sociedade na qual ele se insere, como comunidade, igreja, escola, entre outros que influenciam suas aptidões, interesses e realizações pessoais. Além de focar demasiadamente informação como uma característica imprescindível para a escolha de uma ocupação.

Contudo, apesar das alterações e discussões em torno da proposta de Parsons, é importante reconhecer sua importância e contribuição para o debate vocacional. Em adição, seu trabalho foi importante nos debates sobre orientação vocacional com um discurso sobre a necessidade de se qualificar profissionais vocacionais (Ribeiro & Uvaldo, 2007).

A partir da segunda metade do século XX, nos estudos realizados, desenvolveram-se abordagens cada vez mais voltadas a relação do sujeito com o mundo externo, considerando as transformações do indivíduo decorrente da sua relação com ele. Há uma procura em acabar com a dualidade (oposição) entre conhecimento de si e conhecimento do mundo, percebendo que vários aspectos dessa relação se conectam ao indivíduo de modo complexo no âmbito do desenvolvimento vocacional ao longo da vida (Campos, 1980; Campos & Coimbra, 1991; Super, 1980).

3.1. Modelo de Donald Super do desenvolvimento humano

“Work is a way of life.” (Super, 1953, p.189)

Esta frase, cuja tradução pode ser definida de maneira literal por “trabalho é um modo de vida”, é apresentada no trabalho de Donald Super, importante nome para os estudos na esfera do desenvolvimento vocacional, em questões de orientação e planejamento de carreira (Super, 1983).

Sua significação possui, de maneira mais ampla, abrangência significativa nas teorias desenvolvidas por ele ao longo das décadas, as quais pensavam o desenvolvimento vocacional de maneira associada não apenas à profissão, como também do desenvolvimento

do indivíduo e o modo como ele se relaciona, vive e explora seus mais diversos contextos de vida.

A teoria desenvolvimentista foi proposta a partir do início do século XX, cujo modelo propunha orientações relacionando aptidões, interesses do indivíduo e suas habilidades para realização de uma determinada atividade profissional (Oliveira et al., 2006). No decorrer do século, o trabalho de Donald Super foi de grande influência no âmbito das adaptações e mudanças nesta teoria proposta, podendo ser percebido como um dos principais nomes da época no âmbito vocacional (Herr, 1997; Savickas, 1997).

Um dos maiores contributos de Donald Super está na presente preocupação em desenvolver uma carreira, deixando de lado o modelo clássico, o qual se mostrava direcionado à escolha de uma ocupação. Em oposição a este modelo, a teoria desenvolvimentista leva em consideração que a carreira decorre de um processo ao longo da vida do indivíduo, havendo necessidade de ser construído e maturado no âmbito dos mais diversos papéis desempenhados pelo indivíduo (Herr, 1997; Oliveira et al., 2006; Savickas, 1997; Super, 1980).

Este modelo, aprimorado por diversos anos, utilizava uma abordagem “*life-span, life-space*” do desenvolvimento, em outras palavras defendia que este ocorria associado a papéis desempenhados pelo sujeito de acordo com o contexto no qual ele se encontra ao longo de seu ciclo vital (Super, 1980). Percebe-se uma proposta de valorização do dinamismo da vida do indivíduo decorrente das situações experienciadas por ele (Savickas, 1997). Outrossim, Donald Super argumenta que as preferências e competências ocupacionais, juntamente com as situações de vida, mudam com o tempo e a experiência, através das várias decisões realizadas e pelos novos dilemas que vão surgindo e se desdobrando.

Tal perspectiva de carreira ao longo da vida foi estruturada, inicialmente, em formato de arco-íris. Neste modelo, desenvolvido por Donald Super, são apresentados vários papéis desempenhados pelo indivíduo, os quais não englobam apenas o mercado de emprego, mas também esferas amplas associadas a contextos socioeconômicos, históricos, psicológicos e biológicos. Nesta representação, a comunidade, escola, família, entre outros, também são inclusos, de modo a representar a dinâmica da vida do indivíduo (Super, 1980).

Ou seja, diversos papéis são representados desde a infância até a velhice, os quais, neste modelo, seguem por um ou vários momentos ao longo da vida. Isto ocorre porque, de

acordo com as vivências do indivíduo, seus gostos, interesses, aptidões e vontades vão se alterando e refletem em mudanças de papéis a serem desempenhados (Gonçalves, 1997).

Neste arco-íris, de acordo com Super (1980), as escolhas vocacionais passam por cinco etapas bem definidas, podendo acontecer em idades diferentes de acordo com a experiência de cada um/a (Freeman, 1993). São elas crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio.

No trabalho *A life-span, life-space approach to career development* (1980), Super aborda que pessoas desempenham no decorrer de sua vida diversas escolhas ocupacionais ou educacionais e, em cada uma delas, passa por todas as cinco fases apresentadas, cujo período de declínio está ligado diretamente a uma nova tarefa a ser desempenhada posteriormente (Salomone, 1996).

Para que haja a mudança para um novo papel a ser desempenhado, é necessário o que Super (1980) chama de pontos de decisão, os quais exigem do indivíduo uma atitude quanto ao papel prévio, onde é necessário pesar alternativas, considerar planos e caminhos antes de dar prosseguimento ao crescimento de outro papel.

Os estágios apresentados relacionam-se com o desenvolvimento do indivíduo, contudo, esse modelo não revela o fato de que os intervalos de tempo em cada etapa podem variar bastante. Por exemplo, uma pessoa pode seguir um plano exploratório por cinco anos em uma universidade ou decidir trabalhar 3 anos antes de considerar a realização de uma graduação. Em outras palavras, o crescimento que resulta no desenvolvimento através da exploração depende de características intrínsecas e extrínsecas ao sujeito, não sendo possível determinar, portanto, a precisão de como e quando a exploração irá ocorrer (Savickas, 2002).

Faz-se importante, contudo, no âmbito do desenvolvimento do indivíduo, perceber como ocorre o processo relacionado ao desempenho destes papéis. Neste sentido, o contributo desta teoria, além da progressão da carreira ao longo da vida, envolve dois constructos, os quais tiveram grande importância na teoria desenvolvimentista (Savickas, 1997): autoconceito e maturidade vocacional. Estes se desenvolvem e transformam com a experiência, de acordo com a atitude de exploração do indivíduo segundo o contexto no qual ele se insere direta ou indiretamente (Super, 1980).

O autoconceito está associado à ideia que o indivíduo tem de si em relação a determinado papel, tal como marido, esposa, professor/a, ou seja, abarca um contexto amplo

da vida do sujeito (Freeman, 1993). A importância do autoconceito para a teoria desenvolvimentista é a influência do autoconceito no comportamento exploratório do indivíduo e nas decisões e escolhas realizadas.

No âmbito do constructo maturidade, Super desenvolveu um modelo direcionado a adolescentes e jovens adultos, a partir do qual discorre que esta dimensão é perceptível quando estes passam por transformações no âmbito da carreira a partir da exploração destes com o meio externo e lidam com situações múltiplas as quais exigem que decisões e escolhas sejam feitas (Super, 1980). Logo, a maturidade está associada a um papel ativo do indivíduo, sendo necessário perceber que a cada situação experienciada por ele, haverá diversos dilemas sobre os quais uma atitude é necessária. Contudo, é importante salientar que a maturidade não está ligada diretamente à idade do sujeito, mas depende das experiências e sua relação com estas. Imaginário (2003) salienta a importância de as orientações vocacionais desenvolverem estratégias que estimulem a exploração do indivíduo, a partir da qual ele pode aprender a partir da própria experiência a tomar decisões referente a seu desenvolvimento.

O ser humano é um ser da expressão prática de sua exploração, mas é importante que suas ações sejam acompanhadas de um processo de reflexão, a partir da qual ele atua e transforma o mundo no qual ele (Freire, 1969) se insere. Esse processo de reflexão e ação faz-se necessário para que ele possa se tornar um homem-sujeito de sua realidade, não um objeto(coisificado) o qual reage passivamente à sua realidade (Freire, 1969).

Percebe-se, portanto, que no âmbito do desenvolvimento vocacional, este modelo pensa a maturidade de carreira como reunião de esferas cognitivas e comportamentais. Deste modo, elementos relacionados a este constructo não estão unicamente associados à tarefa a ser realizada em determinado estágio, em determinado momento da vida. Este constructo entra como um elemento fundamental na elaboração e compreensão deste modelo longitudinal de desenvolvimento. Ele engloba papéis desempenhados em fases de vida anteriores, como, por exemplo, estudante, professor/a, esposo/a, a partir dos quais o sujeito reflete, elabora e recicla suas decisões antes de entrar em um novo estágio de desenvolvimento (Salomone, 1996).

Em outras palavras, este modelo procura apreender a relação do indivíduo com o meio externo e interno a ele. Este modifica-se e transforma-se a partir desta interação, englobando componentes diversos, como a cultura e o autoconceito, os quais ajudam a

moldar as suas estratégias para realização de determinada atividade gostos, valores, interesses e aptidões (Savickas & Porfeli, 2012).

Nesta multiplicidade na qual nos inserimos, nas palavras de Herr (1997), os modelos desenvolvidos por Super enfatizavam uma importância da reflexão sobre o desenvolvimento de carreira a partir de uma ótica plural, tendo como base a compreensão de que as pessoas vivem em ambientes de papéis múltiplos, nos quais papéis de trabalho, papéis familiares, papéis educacionais e comunitários variam em suas demandas e significado para diferentes pessoas e dentro de diferentes períodos de desenvolvimento

Deste modo, Donald Super percebe o desenvolvimento de carreira como manifestação de interesses, aptidões e decisões em esferas, por exemplo, social, económica, entre outras (Herr, 1997; Super, 1980). Defendia a importância de a orientação ter um olhar mais global, ou seja, com foco além da esfera do mercado de emprego, como, por exemplo, fatores históricos e socioeconómicos, características pessoais, sociais, psicológicas e biológicas (Freeman, 1993; Herr, 1997; Super, 1980,1983) .

Colaboradores de Super reforçam que a teoria desenvolvimentista não deve ser entendida e estudada como completa, havendo uma necessidade de constantes adaptações e aprimoramentos, mostrando desta forma uma preocupação quanto às transformações a ocorrer no âmbito da sociedade.

Uma questão de grande relevância há séculos são as mudanças económicas e as alterações na significação da carreira e do trabalho para o indivíduo. Com as grandes transformações globais, económicas e políticas, faz-se necessário considerar a influência destas questões atuais no comportamento vocacional e no âmbito da orientação, procurando ajudar o sujeito a lidar com desafios de sua realidade (Freeman, 1993).

3.2. Abordagem construtivista e constructo da adaptabilidade

“Não há um caminho a *descobrir*, mas um itinerário a *construir* (...).” (Campos, 1980, p.199)

Esta citação, com crítica ao modelo clássico de orientação, é utilizada como introdução ao modelo construtivista do desenvolvimento vocacional, a qual parte da noção de que o desenvolvimento é influenciado também por um contexto histórico-social

(Campos, 1980). As demandas, motivações, adaptações às mais diversas esferas nas quais o indivíduo se insere resultam da história do indivíduo e que não é fixa, ou seja, pode e, por vezes, deve ser alterada em um processo de (re)construção contínua (Campos, 1980; Coimbra, 1997; Law, 1993).

A teoria construtivista é discutida na literatura como uma abordagem capaz de englobar a complexidade das transformações da sociedade, de maneira global, as quais podem gerar uma sensação de incerteza, ocasionada pela imprevisibilidade das alterações nas mais diversas esferas nas quais o indivíduo se insere.

Em consequente, o termo imprevisibilidade tornou-se elemento presente do mundo contemporâneo, o qual traz consigo uma valorização de qualidades adaptativas do indivíduo (Coimbra et al., 2001).

O modelo construtivista possui um olhar mais atento as características histórico-sociais, as quais, de acordo com(Gonçalves, 2000, p.4):

“(...) ao considerar que os projectos vocacionais não se descobrem mas se [constroem] nos contornos das oportunidades que os contextos histórico viabilizam ou impossibilitam, pode surgir como uma proposta integradora, capaz de avançar respostas plausíveis deixadas em aberto pelo projecto global da modernidade, que sublinhava as dimensões da racionalidade em detrimento das dimensões mais emocionais e experienciais.”

Este modelo procurou integrar de maneira mais ampla as mudanças no âmbito da carreira e escolha profissional. Importante salientar, contudo, que este modelo não se opõe ou exclui o anterior, mas é aqui apresentado de maneira complementar e mais atual quanto à fundamentação realizada.

Neste sentido, o conceito de maturidade, anteriormente abordado no modelo desenvolvimentista, ganha um novo contorno, através de Mark Savickas.

Nos modelos desenvolvidos por Donald Super (1980), este constructo estava diretamente relacionado a capacidade de adaptação e ajuste do indivíduo (McIlveen & Midgley, 2015) ao contexto no qual se encontrava. O modelo desenvolvido posteriormente passou a utilizar o conceito de adaptabilidade ao invés de maturidade, o qual ganhou novos contornos.

Quadro 1: Adaptabilidade de Carreira

Atitudinal	Cognitiva
	Conhecimento sobre:
Planejamento de carreira	Ocupações e carreiras
Exploração de carreira	Princípios e práticas de tomadas de decisão de carreira

Nota: construído com base em Mark Savickas (1997)

De acordo com a literatura, esta perspectiva, assim como no modelo desenvolvimental, identifica o desenvolvimento vocacional como resultado de um contínuo processo de construção e reconstrução. Resultante da exploração contextual do sujeito, engloba esferas histórico-sociais a partir de sua ação no mundo, cujo processo é inacabado (Campos, 1980; Coimbra, 1997; Gonçalves & Coimbra, 2007), ou seja, está em constante transformação no decorrer da vida.

Na trajetória da pessoa, seja jovem, adolescente, adulto ou idoso, o projeto vocacional, também é compreendido como sendo não-linear, ou seja, os percursos dos indivíduos não se estruturam de maneira sequencial, em etapas. Com crítica similar ao modelo clássico, a teoria construtivista se opõe à concepção de carreira como descoberta, determinada. Ao invés disso, o foco se encontra no caráter dinâmico e transformador do projeto de carreira do indivíduo (Coimbra, 1997).

A adaptação é um ponto bastante abordado na literatura, sendo que é percebido como uma resposta do sujeito quanto ao seu ambiente de interação. Na esfera educacional, Paulo Freire defende o desenvolvimento de estratégias que valorizem o indivíduo como agente transformador de sua própria história, presente num contexto em constante mudança. Ou seja, o ser não apenas está sendo no mundo, existe com o mundo ativamente (Freire, 1969). As ações do sujeito não são meramente uma resposta passiva ou um reflexo aos contextos nos quais ele se insere, ele é autor do mundo em transformação, em sua própria história. Estas decisões, contudo, não devem ser desprovidas de uma reflexão crítica, a qual pode possibilitar uma melhor elaboração de estratégias, aprender, pensar e repensar em alternativas, refazer planos, durante sua vida (Freire, 1969).

Logo, o comprometimento pessoal é uma dimensão necessária para, nas orientações de carreira, possibilitar que o profissional vocacional não auxilie apenas com informações,

mas possibilite que o indivíduo confronte suas experiências, pense o comportamento adotado em sua relação com o mundo e desenvolva estratégias para os próximos passos de sua carreira (Coimbra et al., 1994).

Contudo, frente a um mundo diverso, com multiplicidades de maneiras de se sentir, pensar e viver, a adaptabilidade, apreendida como um constructo, é apresentada como um elemento de manifestação a partir da interação do sujeito com o meio, em constante transformação. A teoria de Mark Savickas, no âmbito do construtivismo, defende que sejam desenvolvidos meios que proporcionem que o indivíduo construa suas próprias estratégias frente à exploração vocacional e aos contextos de mudança.

Percebe-se esta dinâmica associada ao investimento e exploração pessoal, os quais passam por diversas transformações de acordo com a atitude do sujeito no mundo. Esta engloba aspectos relacionais e cognitivos de acordo com o contexto no qual o indivíduo se insere, interligada às particularidades da vida do indivíduo, sendo resultado das ações e decisões interdependentes (Campos, 1980; Coimbra, 1995,1997; Gonçalves & Coimbra, 2007).

No âmbito da adaptabilidade, ele abrange quatro dimensões; preocupação, controlo, curiosidade e confiança. Estes atuam em conjunto frente a desafios relacionados a tarefas do cotidiano, o desenvolvimento da identidade profissional e transições, seja no ambiente formativo, como naqueles relacionados ao mercado de emprego (Savickas & Porfeli, 2012).

A primeira dimensão é de grande importância na medida em que está relacionada aos desafios a serem enfrentados, cujo elemento de preocupação com a próxima etapa da vida faz com que o indivíduo tenha um determinado tipo de postura voltada aos desafios a serem enfrentados. O controlo está associado ao modo como o indivíduo prepara a si próprio no enfrentamento de situações diversas. A curiosidade tem carácter ligado à exploração, a partir da qual ele busca conhecer melhor a si mesmo e o contexto no qual se insere, o que possibilita junto a confiança e as outras dimensões, um *outcome* na resolução de problemas e enfrentamentos de desafios (Nunes, 2016; Savickas & Porfeli, 2012)

Percebe-se, por fim, que este constructo não é uma resposta passiva ao ambiente em transformação, haja vista que os indivíduos e meio estão interligados em uma influência, mútua.

No contexto universitário, por exemplo, com a entrada ou saída do ambiente acadêmico, o estudante passa por uma fase de transição para um contexto novo, onde utilizará seus atributos pessoais neste novo percurso, a partir do qual também irá adquirir experiências e atualizar seus conhecimentos e explorar novas possibilidades, e refletir sobre ações presentes e futuras.

No que se refere aos atores deste ambiente, como, por exemplo, professores, estes também podem utilizar sua ótica nesta experiência, por exemplo, para se adaptar e (re)construir no âmbito das estratégias desenvolvidas em suas profissões. Portanto, no âmbito da orientação vocacional, deve haver espaço não para conservação das características do sujeito, mas para transformá-las, reconhecendo a natureza dinâmica do contexto na qual ele está inserido como matéria-prima para seu desenvolvimento (Campos, 1980; Coimbra, 1995; Law, 1993; Lima & Coimbra, 2004; Super, 1980).

Tal itinerário construído pela pessoa e sua exploração na área vocacional, contudo, relacionam-se diretamente aos seus limites e possibilidades de acesso a informação e exploração (Campos, 1980). Poucas oportunidades oferecidas pela escola, ou o contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido, podem ser percebidos como um *handicap* à construção profissional:

“A escassez de oportunidades e exercício do pensamento e da abertura de pontos de vista não tem facilitado o desenvolvimento do raciocínio vocacional dos jovens no sentido de sua complexificação. A prevalência de padrões mais simplistas de pensamento transparece ingenuidade e rigidez das suas crenças relativas a orientação e reforça a tendência [sociocultural] dominante para expectativas de certeza na tomada de decisão vocacional e para visões lineares e unidirecionais de um "destino" que não requer grande iniciativa pessoal.” (Coimbra, 1997, p. 24)

Bill Law (1993) denomina este contexto cultural de “guetos”, os quais podem influenciar o desenvolvimento de carreira, tornando-o empobrecido e limitado. Deste modo, a perspectiva construtivista propõe uma valorização desenvolvimento de estratégias que possibilitem o indivíduo enfrentar os mais diversos desafios que surgem ao longo de sua vida, não englobando necessariamente apenas ambiente de formação ou trabalho, como também a dimensão da comunidade e outros contextos relacionados ao seu desenvolvimento (Campos & Coimbra, 1991; Gonçalves, 2000; Savickas, 1997).

3.3. Perspetiva ecológica do desenvolvimento vocacional

“(...) developmental transitions often have their origin not in the immediate learning setting, but in the larger world of those responsible for the learner’s education and care” (Bronfenbrenner, 1976, p.13).

A frase foi retirada do trabalho de Urie Bronfenbrenner, cujos estudos tiveram grande impacto nos estudos atuais sobre o desenvolvimento do indivíduo com uma abordagem ecológica. Ao analisar brevemente este trecho, interpreta-se de maneira mais geral um dos grandes contributos de seu trabalho: o desenvolvimento do indivíduo não possui origem centrado apenas no contexto direto no qual ele se insere e, sim, numa esfera maior.

Assim como a abordagem construtivista, a perspetiva ecológica, utilizada para o enquadramento da pesquisa realizada, não é utilizada como contraponto aos modelos abordados anteriormente, mas para englobar alguns dos principais contributos no âmbito do desenvolvimento vocacional, numa perspetiva construtivista ecológico-desenvolvimental.

O modelo ecológico apresenta similaridades ao modelo anterior, principalmente na valorização dos contextos no desenvolvimento do indivíduo desde a esfera familiar, escolar, da comunidade, até à estrutura política e social (Bronfenbrenner, 1976). Esta abordagem permite conhecer com mais profundidade uma multiplicidade de contextos os quais o indivíduo influencia e também é influenciado no âmbito de seu percurso de vida.

O contributo maior desta perspetiva encontra-se nas estruturas ecológicas do desenvolvimento educacional de Bronfenbrenner (1976). Elas são divididas em sistemas, apresentados na forma de círculos concêntricos, cada um com suas características particulares e possuem uma ligação entre si. O círculo mais interno é chamado de microssistema, o qual abrange uma dimensão mais próxima da vida do indivíduo, como seu lar, sala de aula. Há no círculo externo ao microssistema, o mesossistema:

“O mesossistema compreende as inter-relações entre as principais configurações que contêm o aluno em um determinado momento de sua vida. Assim, para uma criança americana do ensino fundamental, o mesossistema tipicamente engloba interações entre família, escola, grupo de pares, televisão; para algumas crianças, pode incluir também igreja, acampamento ou local de trabalho (...)” (Bronfenbrenner, 1976, pp. 5-6).

Os dois outros sistemas são chamados exossistema e macrossistema e cronossistema (acrescentado mais tarde por Bronfenbrenner). O primeiro não abrange ações diretamente relacionadas ao indivíduo, englobando esferas maiores da sociedade, como os meios de

comunicação de massa, agências do governo e outros elementos que possuem um impacto grande no que se refere a definições de novos padrões de comportamento, pensamento, comunicação, trabalho, entre outros. No macrosistema, há uma característica ideológica, a qual abarca todos os outros sistemas, abrangendo a cultura e subcultura, onde podemos perceber melhor os estilos de vida, crenças e padrões de relação entre os indivíduos (Bronfenbrenner, 1976).

O desenvolvimento, nesta perspectiva, define-se como contínuo, englobando a componente temporal presente, passada e futura (Bronfenbrenner & Morris, 2006). A esfera cronológica tem papel fundamental tanto na componente individual como coletiva. Ou seja, não apenas a relação da pessoa com o contexto é central para se estudar o seu desenvolvimento, como também a periodicidade dos eventos e interações no coletivo no qual o indivíduo se insere. Denominado cronossistema, ele pode ser compreendido da seguinte forma de acordo com Bronfenbrenner e Morris (2006):

1. Microtempo: associado a continuidade ou não do curso de uma atividade ou interação

2. Mesotempo: refere-se à periodicidade de determinada atividade ou interação em termos de dias ou semanas, por exemplo.

3. Macrotempo: abrange mudanças na sociedade em geral, por gerações, as quais afetam e são afetadas por processos de desenvolvimento humano ao longo da vida.

Tais estruturas desenvolvidas por ele mostram a pertinência de se estudar o desenvolvimento do indivíduo como um constructo abrangente. Nas palavras de Gonçalves & Coimbra (2007, p.2):

“Assume-se que o desenvolvimento vocacional, se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referindo-se à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, ao longo do ciclo vital, onde estão em jogo a educação/formação, a qualificação e a actividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência: familiar (como filho(a), cônjuge, pai ou mãe), cidadão, consumidor, membro de grupos de várias ordem, entre outros. (Campos, 1989). Desde este

ponto de vista, não faz qualquer sentido introduzir clivagens entre desenvolvimento vocacional e as outras dimensões do desenvolvimento humano.”

Neste sentido, a proposta ecológica enfatiza a importância de perceber o desenvolvimento humano como uno, podendo, contudo, ser analisado e discutido em diversas categorias presentes nos sistemas como questões sociais, de gênero, entre outros.

Segundo esta abordagem, a multiplicidade de contextos promove o desenvolvimento de competências e da própria identidade do indivíduo. Focando, como nas perspectivas anteriores, na exploração da relação de investimento que a pessoa estabelece com o mundo, enfatizando a importância das experiências dinâmicas do sujeito para o seu desenvolvimento como um todo.

É importante salientar que o desenvolvimento se torna possível a partir de momentos de avaliação, reflexão e estruturação de estratégias atitudinais do indivíduo. Contudo, não corresponde exclusivamente a si a função de se estruturar, apreender e viver o mundo externo, sendo o meio no qual ele se encontra, fundamental para que ocorra esse desenvolvimento.

Portanto, esta perspectiva foi utilizada nesta investigação procurando englobar, no âmbito do processo formativo de estudantes de graduação no ensino superior, não apenas diferentes estratégias, mas diferentes apreensões deste momento da vida acadêmica, com as influências múltiplas dos sistemas de círculos concêntricos apresentados por Bronfenbrenner. Procurando compreender por meio das reflexões de perspectivas múltiplas dos participantes da investigação, como o desenvolvimento vocacional tem sido trabalhado por meio de diversas estratégias durante o processo formativo.

3.4. Revisão de estudos empíricos

Na literatura, percebe-se a utilização de diversas abordagens teóricas e temas de investigação, proporcionando uma série de reflexões e discussões sobre carreira e desenvolvimento vocacional. Posteriormente a revisão teórica, a revisão empírica realizada centrou-se em trabalhos no ensino superior, de modo a buscar compreender as abordagens mais utilizadas e embasar empiricamente a pertinência do tema desta investigação.

A pesquisa conduziu uma busca abrangente de trabalhos empíricos recentes com as seguintes palavras-chave: ‘desenvolvimento vocacional’, ‘carreira’, ‘estratégias de carreira’,

‘ensino superior’ e ‘exploração vocacional’. Os bancos de dados acadêmicos e os motores de busca usados para reunir literatura consistente foram *Web of Science*, Google Acadêmico e a base de dados digital da Universidade do Porto. Assim, após filtrar artigos, de acordo com a análise pretendida, a literatura selecionada foi composta por 81 publicações (ver apêndice I e II).

Muitos trabalhos não utilizam o nome ‘desenvolvimento vocacional’ quando se trata do percurso académico dos estudantes, utilizando, contudo, ‘carreira’, ‘profissão’ e ‘formação’ como termos de referência. A maioria dos trabalhos centram-se no primeiro ciclo da graduação, com um número significativo de trabalhos envolvendo dois grupos de discentes: primeiranistas e finalistas. As investigações envolvendo estes dois grupos têm um ponto importante em comum quando se olha as dimensões de análise das mesmas: transição.

Os primeiranistas, como público-alvo principal das pesquisas, estão presentes em diversos estudos sobre desenvolvimento vocacional. De acordo com Cunha & Carrilho (2005), este momento é considerado crítico na graduação, no qual os estudantes, no primeiro experienciam um novo ambiente formativo com exigências distintas do ensino obrigatório e também novos desafios em decorrência desta transição não apenas de ensino, como também para a vida adulta. Neste sentido, a transição para o ensino superior aparece nos trabalhos com dimensões de análise quanto a adaptabilidade do discente neste novo contexto.

Na esfera dos alunos finalistas, atualmente, com as constantes mudanças no mundo do trabalho e globalização anteriormente percorridos, houve a emergência de estudos voltados à transição destes estudantes para o mercado de emprego (Sidoryn & Slade, 2008). As investigações revisadas apresentam a dimensão da transição associada maioritariamente à entrada no mercado de emprego, englobando elementos na esfera da profissionalidade, como competências, oportunidade, barreiras, realização, empregabilidade e projetos de carreira (ver apêndice I).

No âmbito das dimensões de análise de trabalhos com estudantes finalistas, existem trabalhos com um enfoque no percurso desse estudantes no ensino superior. Neste sentido, os trabalhos procuram englobar a trajetória do discente de maneira mais ampla, com uma preocupação não apenas com a influência do mercado de emprego, como também estudos com um foco em apreender como o estudante vivenciou o percurso no ensino superior e a importância dada por ele aos mais diversos contextos de exploração.

As ações dos indivíduos possuem uma significação, e elas são associadas a um processo complexo decorrente de suas experimentações, os quais são “facilitadores da renegociação dos compromissos que, continuamente, cada um de nós estabelece, acabam por promover ocasiões privilegiadas de desenvolvimento, usualmente denominadas transições desenvolvimentais” (Parada & Coimbra, 2004, p.205).

Apreende-se, portanto, a importância das experiências a partir da exploração para o desenvolvimento do indivíduo, cujo processo engloba esferas internas e externas à sua exploração do mundo. Na revisão empírica da literatura, as experiências dos estudantes são bem aprofundadas em contextos diversos, como acadêmicos, familiares, na comunidade, entre outros, com enfoque em suas perspectivas com a finalização do curso. Isto pode ser percebido pela dimensão de análise das investigações apresentadas no apêndice I e II.

A tabela a seguir foi construída a partir da revisão realizada em trabalhos sobre o desenvolvimento vocacional no ensino superior com alunos finalistas, a qual permitiu delinear o caso de estudo, justificar a metodologia, dimensão de análise e público-alvo desta investigação apresentados na Parte II deste documento.

Quadro 2 Trabalhos Empíricos - Desenvolvimento Vocacional no ensino superior com alunos finalistas

Literatura	Público-Alvo	Dimensões de Análise	Métodos
Teixeira & Gomes (2005)	Alunos finalistas do 1º ciclo	Decisão de carreira, autoeficácia, agência pessoal, comportamento exploratório vocacional, adaptabilidade, mercado de trabalho	Questionário
Vieira & Coimbra (2006)	Alunos finalistas do 1º ciclo	Sucesso acadêmico, transição, mercado de trabalho, satisfação e realização profissional	Questionário
Melo & Borges (2007)	Alunos finalistas do 1º ciclo e recém-graduados	Transição, mercado de trabalho	Entrevista semiestruturada

Sidoryn & Slade (2008)	Alunos do 1º ano do 1º ciclo e Alunos finalistas do 1º ciclo	Satisfação, adaptabilidade, transição	Questionário
Ferreira, Machado-Taylor & Magalhães (2009)	Alunos do 1º ano do 1º ciclo e Alunos finalistas do 1º ciclo	Motivação académica	Questionário
Vieira, Caires & Coimbra (2011)	Alunos finalistas do 1º ciclo	Estratégias de carreira, transição, exploração vocacional, autoeficácia e investimento profissional	Escalas
Sousa (2015)	Alunos finalistas do 1º ciclo	Transição, mercado de trabalho, satisfação	Escalas e Questionário
Basílio (2017)	Alunos finalistas do 1º ciclo	Autoestima, empregabilidade e autoeficácia, transição, mercado de trabalho	Questionário, perfil de autopercepções para estudantes universitários e inventário
Freitas & Oliveira (2017)	Alunos finalistas do 1º ciclo	Trajetória, projetos e expectativas de carreira, sucesso académico, transição	Grupo focal

Os trabalhos apresentados no quadro 2 foram selecionados depois de uma triagem de estudos de desenvolvimento vocacional no ensino superior. Entre os 46 artigos revisados (ver apêndice I), 9 são estudos centrados em alunos finalistas.

Em Teixeira e Gomes (2005), o foco do trabalho se encontra no comportamento exploratório, participação dos estudantes em atividades académicas, procurando compreender a influência das dimensões de análise presentes no quadro 2 nas escolhas de carreira do estudante. No âmbito das discussões apresentadas, considerando as limitações da pesquisa, o modo como os estudantes veem o mercado possui grande influência nas decisões de carreira, o que destaca, de acordo com os autores, a importância das IES desenvolverem estratégias voltadas à esfera pessoal do estudante. A pesquisa também compreende que a orientação é uma rede de apoio essencial não apenas para o percurso

formativo como para a transição. A componente prática durante a formação é percebida também como essencial. Para os autores, permite que os estudantes adquiram competências essenciais, possam perceber melhor seus interesses e gostos, para poderem construir e reconstruir seus planos profissionais.

O estudo exploratório de Vieira e Coimbra (2006) propõe analisar questões relacionadas ao sucesso na transição de diplomados para o trabalho. O sucesso foi identificado em diversos estudos predominantemente com critérios de sucesso objetivo, como por exemplo: remuneração, obtenção de emprego, entre outros. Os critérios de sucesso subjetivo aparecem em poucos estudos, podendo ser exemplificado pela satisfação com o emprego e realização profissional. Conclui-se o estudo destacando a importância de uma conjugação de critérios objetivos e subjetivos adequados a realidade a ser estudada em futuras pesquisas.

Em Melo e Borges (2007), o trabalho centra-se na perspectiva dos discentes sobre a transição dos estudantes finalistas para o mercado de emprego. Procura conhecer estratégias adotadas pelos estudantes (como realização de estágios), perspectivas sobre projetos futuros e de emprego, para delinear suas conclusões. Os estudantes, com a finalização da licenciatura, de acordo com esta pesquisa, consideram essencial investir em uma qualificação, principalmente numa continuidade dos estudos após a licenciatura. Essa estratégia decorre de um sentimento de despreparo para o mercado, o qual é, de acordo com os estudantes, muito competitivo. Os autores discorrem, por fim, sobre a importância do desenvolvimento de estratégias ligadas à qualificação profissional e incentivo individual aos estudantes.

Ao desenvolverem uma pesquisa com estudantes do primeiro e último ano de licenciatura, com foco em estudantes nacionais e internacionais de uma universidade da Austrália, Sidoryn e Slade (2008) destacam o papel da transição dos estudantes não apenas para a academia ou para o mercado de emprego, mas em outras dimensões e momentos da vida do indivíduo. O trabalho centra-se em compreender as estratégias desenvolvidas para apoiar e preparar os estudantes durante estes momentos. O programa de mentoria representa um papel importante na integração do estudante, o qual procurou promover um sentimento de pertença entre os estudantes internacionais e locais. A pesquisa considera essencial o suporte da comunidade universitária como um todo na elaboração e desenvolvimento de estratégias, sendo necessário revisar atividades promovidas com a finalidade de atualizá-las

de acordo com suas demandas. Para tal, reforça também a importância da identificação das necessidades dos estudantes.

Ferreira, Machado-Taylor e Magalhães (2009) trabalham questões relacionadas a necessidades, expectativas e satisfação no ensino superior, abordando aspectos relacionados ao percurso, integração e persistência durante o percurso. A conclusão do estudo mostra a importância de as Instituições de ensino superior compreenderem não só o porquê da escolha da realização de um curso superior, mas também em procurar compreender a importância dada a ela pelos estudantes.

No que se refere ao papel do estágio, a pesquisa de Vieira, Caires e Coimbra (2011) procurou analisar o papel desta atividade na inserção profissional de estudantes finalistas. A realização do estágio, de acordo com os resultados da investigação, proporcionou aos estudantes um sentimento de confiança em relação às suas capacidades no mundo do trabalho. Entre outras considerações, o estágio pode ser percebido como um meio de maior contato com o mundo do trabalho, proporcionando também maior conhecimento de si. O estudo também enfatiza a importância de haver uma conexão da componente formativa e profissional na elaboração e promoção de estratégias no contexto do Ensino Superior com foco no desenvolvimento vocacional. Este, de acordo com o trabalho, também é incentivado a partir das várias experiências do estudante em ambientes diversos, somado à expressão, reflexão e integração desta vivência.

A investigação realizada por Sousa (2015) a partir da análise de variáveis como ciclo de estudos, gênero, associativismo e estatuto de residência, procurou compreender as percepções de estudantes finalistas em relação à satisfação formativa e ao mercado de emprego. Os resultados apresentados permitiram à autora compreender a transição do ensino superior para o mercado de emprego como um ponto de tensão, podendo também ter sido desencadeada pela crise econômica da época. Ela considera que as estratégias desenvolvidas pelas IES são essenciais para ajudar neste processo de transição, como por exemplo incentivo à participação em workshops, atividades, formações extra, promoção de cursos, auxílio à elaboração do currículo, preparação para entrevistas, entre outras estratégias. A pesquisadora destaca a importância dos Serviços de Carreira das unidades orgânicas como essencial para o desenvolvimento de atividades e acompanhamento de estudantes durante sua formação e na fase de transição para o mercado de emprego.

Objetivando aprofundar questões sobre a transição para o trabalho a partir das perspetivas de estudantes finalistas, Basílio (2017) aborda dimensões associadas à autoestima, empregabilidade e autoeficácia. Destaca a importância da questão da empregabilidade em debates do contexto educativo, económico e político atual. A componente da crise económica da época aparece como ponto de tensão para os estudantes, os quais, com baixo otimismo, não tinham muita expectativa de conseguirem oportunidades de emprego após a conclusão do curso.

Freitas e Oliveira (2017) realizaram uma pesquisa com estudantes finalistas que não pretendem atuar profissionalmente na área de formação. A condução da pesquisa possibilitou compreender melhor a trajetória dos estudantes, os quais similarmente passaram por dificuldades desde a escolha do curso até o momento de transição da universidade para o trabalho. A pesquisa mostrou desapontamento dos estudantes durante o percurso deles, mas sem uma mudança de atitude com a finalidade de alterar a trajetória académica. Por fim, a pesquisa considera essencial a presença de orientação profissional e serviços de apoio à transição da escola para o trabalho, os quais possam englobar dimensões como escolha do curso, satisfação, entre outros aspetos relacionados ao desenvolvimento vocacional.

Seria importante pontuar, contudo, no âmbito das estratégias sugeridas nesta pesquisa, que a aprendizagem pode ocorrer em diversos contextos, não apenas relacionados com o mercado de emprego. Como sugestão, incentiva-se o desenvolvimento de atividades também em contextos formais e não formais, sem reduzir a trajetória do estudante à falta de informação ou mesmo responsabilização apenas do discente pelo seu percurso.

Por fim, os trabalhos apresentados nesta parte da revisão possuem uma atenção maior em diversas dimensões do desenvolvimento vocacional dos estudantes, tendo sido identificada uma lacuna do conhecimento no que se refere a abordagens que englobem diferentes perspetivas, com um foco metodológico centrado na esfera do indivíduo (metodologia qualitativa).

Isto é, no ensino superior, há uma diversidade de atores, onde pode-se concluir que há uma diversidade também nos discursos. Neste sentido, no contexto académico é importante conhecer as perspetivas, como de professores e profissionais técnicos, os quais atuam de maneiras diversas, com suas próprias estratégias e concepções sobre o desenvolvimento vocacional. Investigar a partir deste prisma é importante não apenas para buscar compreender este constructo, mas também para melhor conhecer a percepção destes

profissionais sobre dimensões de tópicos bastante abordados na literatura revisada: identidade profissional e empregabilidade.

Conhecer estas perspectivas e estratégias adotadas é importante, assim como apreender o comportamento exploratório do estudante durante seu percurso na graduação. No trabalho realizado pontua-se a importância de uma abordagem qualitativa, a qual se mostrou uma ferramenta importante para aprofundar momentos-chave do percurso acadêmico e a apreensão de diversas estratégias contextos essenciais para a formação do estudante, sem se restringir à academia.

A seguir, na Parte II deste documento, apresenta-se o estudo empírico, assim como as análises, reflexões e conclusões desenvolvidas no âmbito da pesquisa.

PARTE II – ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO 4. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Como foi aprofundado no capítulo anterior, o desenvolvimento vocacional pode ser percebido como um constructo em constante transformação no decorrer da vida do indivíduo. As experiências de vida do indivíduo ocorrem em diversos contextos, sendo necessário, portanto, no âmbito do desenvolvimento vocacional, reconhecer a natureza dinâmica dos contextos nos quais ele está inserido como matéria-prima para seu desenvolvimento (Campos, 1980; Coimbra, 1995; Law, 1993; Lima & Coimbra, 2004; Super, 1980)

A escola ocupa um lugar fundamental na sociedade moderna e o contato do indivíduo com a esfera formativa faz, desta forma, parte de sua experiência de exploração e aprendizagem. Esta pesquisa possui um foco centrado em um momento formativo específico da vida do estudante: a finalização da licenciatura ou chamado primeiro ciclo, abrangendo estudantes finalistas ou estudantes do 3.º ano, no caso de estudantes de Mestrados Integrados. Este momento de transição, de acordo com o Sistema de Ensino Superior em Portugal, decorre depois de aproximadamente seis semestres curriculares, os quais correspondem a 180 créditos ECTS (Licenciatura | DGES, n.d.), podendo também se estender a um período maior para aprovação nas unidades curriculares presentes no plano de estudos do curso de formação.

O diploma de licenciado é atribuído para Licenciatura e para os cursos de Mestrado Integrado após a conclusão dos 180 créditos ECTS necessários. Este ciclo de estudos é mais longo que o primeiro, com um total de 300 a 306 créditos ECTS e duração de dez a doze semestres. Com a finalização de todos os créditos necessários, é conferido ao estudante, o grau de mestre (Mestrado Integrado | DGES, n.d.)

4.1. Objetivo

Os itinerários construídos pelo sujeito e sua exploração relacionam-se diretamente aos seus limites e possibilidades de acesso a informação e ação (Campos, 1980), os quais no âmbito da formação do indivíduo ocorrem, assim como em outras esferas de sua vida, em contínuo processo de construção, estruturação e transformação (Campos, 1980; Coimbra, 1995, 1997; Law, 1993 Super, 1980).

Isto posto, a construção dos projetos de formação e profissionais não é percebida, de acordo com a literatura recente, como linear (Coimbra, 1995, 1997; Gonçalves & Coimbra, 2007), com influência direta ou indiretamente das particularidades da vida do indivíduo, através da sua relação de exploração e investimento pessoal.

Orientada por uma perspectiva construtivista ecológico-desenvolvimental do desenvolvimento vocacional, esta investigação tem por objetivo geral explorar as estratégias de promoção de desenvolvimento vocacional no ensino superior a partir das perspetivas dos estudantes, docentes e profissionais técnicos:

- Estudantes Finalistas: a partir das explorações do discente nos seus mais diversos contextos de vida, procura-se conhecer, por meio de sua reflexão, estratégias utilizadas no percurso formativo do estudante.
- Docentes e Profissionais Técnicos: na revisão empírica da literatura realizada, foi possível perceber lacunas do conhecimento no que se refere a uma maior diversidade de discursos em pesquisas centradas no desenvolvimento vocacional no ensino superior. Em outras palavras, grande maioria dos trabalhos possui um foco mais restrito ao estudante e suas percepções acerca de seu percurso formativo. Neste sentido, faz-se necessário ampliar a pluralidade de discursos no ambiente académico, de modo a aprofundar pontos de análises quanto à percepção das estratégias desenvolvidas no âmbito vocacional no ensino superior por uma ótica mais abrangente.

Nesta investigação, busca-se também um aprofundamento quanto às perspetivas dos professores e profissionais do serviço de carreira sobre as estratégias de desenvolvimento vocacional promovidas. Deste modo, esta investigação apresenta os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender as estratégias de desenvolvimento vocacional adotadas pelo estudante durante o seu percurso formativo.
2. Conhecer as percepções sobre estratégias desenvolvidas por professores e profissionais técnicos com vista ao desenvolvimento vocacional de estudantes do ensino superior.

4.2. Metodologia

4.2.1. Paradigma Qualitativo – Método Dialético

A revisão da literatura possibilitou identificar diversos métodos utilizados em investigações no âmbito do desenvolvimento vocacional no ensino superior. Contudo, constata-se poucos trabalhos com uma abordagem qualitativa como método principal (Buscacio & Soares, 2018; Crossman & Clarke, 2010; Evans & Morrison, 2011; Sidoryn & Slade, 2008), a qual pode fornecer, por meio de um enfoque holístico, uma maior diversidade de discursos no âmbito das estratégias de desenvolvimento vocacional desenvolvidas neste ambiente formativo.

Definiu-se neste trabalho, portanto, pela escolha pelo paradigma qualitativo orientado pelo método dialético. A escolha por esta abordagem justifica-se:

“A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, eco- da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quantitativa se torne norma.”(Gil, 2008, p.14).

Com a escolha deste método, intenciona-se valorizar uma reflexão e partilha quanto ao percurso, história, atitudes dos entrevistados de maneira contextual, de acordo com a significação atribuída às suas experiências, buscando aprofundar leituras que eles fazem das mesmas (Amado, 2014). Enfatiza-se, deste modo, o indivíduo como sujeito ativo de sua realidade, procurando utilizar um método que possibilite captar a multiplicidade dos diversos contextos de atuação do indivíduo e a reflexão que este faz das suas experiências.

Apesar de a pesquisa ser realizada no ensino superior, procurou interpretar a dinâmica da realidade dos participantes da investigação (Gil, 2008) com foco nos mais diversos contextos de atuação.

4.3. Instrumento de Recolha de Dados

Por meio da reflexão de suas experiências, pode conhecer-se melhor o papel do contexto histórico-social no comportamento individual (Campos, 1980). Em vista disso, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. Esta

ferramenta mostra-se necessária para poder aprofundar questões no âmbito do desenvolvimento vocacional de uma maneira mais ampla. Essa ferramenta, de acordo com Duarte (2004, p. 220):

“(...) ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo.”

Esta possibilidade de se expandir as questões perguntadas e aprofundar determinados tópicos acontece pelo modo como é feita a elaboração das perguntas (Bryman, 2012). Nesta investigação, foram delineados dois guíões semiestruturados (apêndice III e IV), um para os estudantes e outro para os professores e profissionais técnicos. Os guíões foram utilizados como um elemento orientador, cujas perguntas elaboradas de maneira ampla e abrangente possibilitaram uma maior flexibilidade na condução das entrevistas.

Como salienta Amado (2014), ao construir guíões para perfis variados de indivíduos, é necessário que estes possuam elementos em comum e também experiências próprias, a partir das quais possibilita um aprofundamento quanto à temática investigada. Portanto, os guíões para os estudantes, docentes e técnicos foram elaborados com dois blocos de perguntas em comum: identidade profissional e empregabilidade.

As entrevistas foram realizadas por meio remoto, pelo período de 7 meses, iniciado no dia 18 de dezembro de 2020 e finalizado dia 9 de julho de 2021. O contato com os participantes ocorreu por redes de comunicação social, e serviços de divulgação disponíveis. A cada entrevista também era perguntado aos participantes se eles poderiam sugerir um contato de estudante que pudesse ter interesse em colaborar. Deste modo, foi possível contatar todos os participantes dos cursos pretendidos.

Posteriormente ao primeiro contato com um potencial participante, era feito o envio e termo de consentimento informado (ver apêndice V, VI e VII). Neste documento, de maneira clara, além de maior esclarecimento sobre a investigação, apresentam-se os procedimentos para a recolha e tratamento dos dados obtidos. As participações foram voluntárias.

Em seguida, era feita a marcação da entrevista via Zoom, cuja plataforma foi escolhida de modo a assegurar uma maior segurança em termos de distanciamento devido à pandemia da COVID-19. Deste modo, de acordo com a disponibilidade de cada participante, era escolhida uma data e horário.

A modalidade de coleta de dados à distância, para realização de cada entrevista, possibilitou grande compreensão do que era expresso ao serem em locais de pouco ou quase nenhum ruído. Possibilitou também uma maior fiabilidade na transcrição, haja vista que o dispositivo de gravação captava com precisão o discurso transmitido. Houve pouca interferência no que se refere a falha de conexão da entrevistadora ou entrevistados, com poucos trechos inaudíveis. Estes, contudo, não comprometeram a compreensão geral no momento da análise.

Os entrevistados se demonstraram colaborativos e interessados em contribuir com a investigação, cuja duração média de todas as entrevistas foi de 44 minutos. Estas, com duração total de aproximadamente 17 horas, ofereceram um material bastante rico e diverso no âmbito das estratégias de desenvolvimento vocacional no ensino superior. Posteriormente, as gravações foram guardadas, transcritas com a utilização de software de reprodução de vídeo e pacote Office, sem uso de software adicional para auxílio das transcrições. Para cada transcrição foi escolhido um nome fictício, aleatoriamente. Ao final da realização da análise do material coletado e conclusão, os vídeos e áudios obtidos a partir da gravação na plataforma Zoom foram excluídos.

4.4. Método de análise de dados

O aprofundamento realizado no material coletado ocorreu com a utilização da análise temática. As autoras principais utilizadas nesta etapa da investigação são Virginia Braun e Victoria Clarke, cujos contributos são referências em estudos com esta abordagem.

Esta ferramenta de análise é utilizada para “identificar, analisar e relatar padrões (temas)” (Braun & Clarke, 2006, p.6), sendo um meio que auxilia tanto no conhecer das experiências dos indivíduos como também para aprofundá-las, indo além do que está na superfície dos testemunhos coletados.

É importante salientar que a análise temática permite uma identificação e análise de temas de maneira não quantificável, ou seja, o investigador não identifica temas pela quantidade de vezes às quais estes se apresentam nos dados obtidos. Centra-se, portanto, em captar a significância dada a determinada questão, a qual pode aparecer várias vezes no material obtido ou apenas uma (Braun & Clarke, 2006).

No âmbito das estratégias de desenvolvimento vocacional, as quais são o objetivo central desta investigação, esta ferramenta foi utilizada de maneira indutiva, ou seja, os

temas presentes nos dados estão diretamente relacionados aos dados coletados (Braun & Clarke, 2006). A escolha por esta abordagem mais flexível se fez pertinente ao considerar que as estratégias adotadas no âmbito do desenvolvimento vocacional podem englobar diversos contextos além do formal, como informal e não-formal.

Os temas apresentados no capítulo de análise e discussão, contudo, não emergiram de maneira passiva do material obtido, tendo sido necessário um trabalho ativo da pesquisadora para delimitação dos temas e agrupamentos de temas em subtemas durante a análise.

O processo de análise das entrevistas concentra-se além do que foi dito, ou seja, transpõe a superficialidade, com simples descrição dos dados explícitos. Procura-se interpretar para além do que está presente, identificando reflexões, as ideias, teorias (Braun & Clarke, 2014).

Este tipo de interpretação, de característica latente, possibilitou uma análise mais aprofundada de tópicos abordados durante as entrevistas. A coleta e a análise realizadas ultrapassam as dimensões da empregabilidade e da identidade profissional apresentadas nos guiões (apêndice III e IV).

Em outras palavras, buscou-se interpretar para além do que foi dito, em um processo de análise com identificação de ideias, suposições ou conjunto de ideias sobre determinados temas (Braun & Clarke, 2014). Procurou-se, desta forma, ultrapassar o discurso manifesto para um aprofundamento quanto às estratégias de desenvolvimento vocacional no ensino superior.

4.5. Escolha e caracterização dos participantes

4.5.1. Estudantes nacionais e estrangeiros

Considerando a pertinência de estudos centrados em estudantes finalistas do ensino superior, como apresentado na revisão da literatura, opta-se como público-alvo estudantes finalistas do primeiro ciclo do ensino superior de uma universidade portuguesa de prestígio.

Intencionando um maior aprofundamento das estratégias adotadas pelos estudantes, opta-se como público-alvo estudantes locais e estudantes internacionais. Investigar estudantes locais e estrangeiros pode oferecer um leque mais amplo quanto à análise do desenvolvimento vocacional, ao considerar a multiplicidade de contextos de vida, exploração e adaptação de perfis de estudantes distintos num mesmo ambiente académico.

Os estudantes internacionais entrevistados não possuem nacionalidade portuguesa e preenchem os requisitos para candidatura considerados essenciais para o Concurso Especial de Acesso e Ingresso para Estudantes Internacionais (*Concurso Especial Para Estudantes Internacionais* | DGES, n.d.) Neste sentido, a investigação engloba estudantes internacionais que realizaram o percurso académico de completo na respetiva unidade orgânica, excluindo, portanto, estudantes Erasmus.

A escolha pela universidade em foco justifica-se pela rede de acesso à instituição para esta investigação e pela grande representatividade de alunos pertencentes a outras nacionalidades a estudar na instituição. Por conseguinte, foram escolhidas duas faculdades para realização desta investigação as quais foram nomeadas Unidade Orgânica 1 e Unidade Orgânica 2. A escolha por estas unidades orgânicas justifica-se não apenas pela localização e maior facilidade de acesso a estas instituições, como também, pela rede de relações interpessoais no âmbito universitário e contatos estabelecidos para cooperação e participação na investigação realizada.

Foram escolhidos quatro cursos para realização da coleta de dados. Para garantir anonimato dos participantes, os nomes dos cursos foram substituídos pela área de estudo, segundo a CNAEF [Portaria n.º 256/2005]. Foi preciso nomear dois cursos, sendo estes Psicologia e Economia por estarem presentes na mesma área de estudo:

Quadro 3. Cursos escolhidos para coleta de dados

Unidade Orgânica 1	Área de Estudo		Unidade Orgânica 2	Área de Estudo
Formação de professores/formadores e ciências da educação	14		Ciências sociais e do comportamento/Economia	31
Ciências sociais e do comportamento/Psicologia	31		Ciências empresariais	34

Neste estudo de caso foram entrevistados 22 participantes. Deste total, 16 são estudantes. Em cada curso escolhido para esta investigação há contributo de 4 estudantes: 2 estudantes internacionais e 2 estudantes nacionais.

Quadro 4. Estudantes entrevistados

Ana	Estudante Internacional	Área de Estudo 34	Unidade Orgânica 2
Cláudia	Estudante Nacional	Área de Estudo 31/Economia	Unidade Orgânica 2
Fernanda	Estudante Nacional	Área de Estudo 34	Unidade Orgânica 2
Gabriel	Estudante Internacional	Área de Estudo 31/Economia	Unidade Orgânica 2
Clarice	Estudante Internacional	Área de Estudo 31/Psicologia	Unidade Orgânica 1
Marta	Estudante Nacional	Área de Estudo 31/Economia	Unidade Orgânica 2
Renan	Estudante Internacional	Área de Estudo 31/Economia	Unidade Orgânica 2
Renata	Estudante Nacional	Área de Estudo 34	Unidade Orgânica 2
Sol	Estudante Internacional	Área de Estudo 34	Unidade Orgânica 2
Beatriz	Estudante Nacional	Área de Estudo 31/Psicologia	Unidade Orgânica 1
Cecília	Estudante Internacional	Área de Estudo 14	Unidade Orgânica 1
Helena	Estudante Internacional	Área de Estudo 14	Unidade Orgânica 1
Joana	Estudante Internacional	Área de Estudo 31/Psicologia	Unidade Orgânica 1
Maria	Estudante Nacional	Área de Estudo 14	Unidade Orgânica 1
Raquel	Estudante Nacional	Área de Estudo 31/Psicologia	Unidade Orgânica 1
Sofia	Estudante Nacional	Área de Estudo 14	Unidade Orgânica 1

Foi delimitada a recolha de dados com alunos até 23 anos de idade. A faixa etária foi um fator considerado importante para selecionar participantes, a qual pode ser mais bem compreendida a partir da literatura nacional e internacional. Justifica-se esta escolha a partir das teorias utilizadas para conceptualizar o termo desenvolvimento vocacional na revisão da literatura, mais especificamente o paradigma construtivista ecológico-desenvolvimental. Compreende-se que as estratégias adotadas pelos estudantes variam de acordo com o seu contato com o contexto e suas vivências a partir das quais ele se constrói e se reconstrói ao longo de sua vida (Campos, 1980).

Deste modo, é provável que estudantes maiores de 23 apresentem apreensões distintas quanto à identidade profissional, empregabilidade, carreira e mercado de emprego, especialmente por um maior contato com ambiente laboral, com experiências e aprendizagens distintas (Silva & Nascimento, 2012) em comparação a alunos saídos do ensino secundário diretamente para o ensino superior. Seus desafios neste período de sua formação, portanto, apresentam motivações, percursos, adaptações e processos de integração distintos dos estudantes tradicionais (Gonçalves, 2014, Quintas et al. 2014; Silva & Nascimento, 2012; Soares et al. 2010). Tal delimitação, portanto, fez-se necessária no sentido de se obter dados correlacionáveis no âmbito das estratégias dos estudantes.

4.5.2. Professores e pessoal técnico

A partir da revisão empírica da literatura composta por 81 trabalhos na esfera do desenvolvimento vocacional nas mais diversas áreas do conhecimento. No apêndice I é apresentada uma tabela com os estudos sobre o desenvolvimento vocacional na área de Ciências da Educação e no apêndice II, o foco da revisão foi em trabalhos sobre desenvolvimento vocacional no ensino superior. Foi possível perceber uma lacuna do conhecimento no que se refere a estudos os quais possuam um foco também nos professores e profissionais das instituições pesquisadas. O capítulo da revisão foi um importante delimitador da escolha destes atores do meio académico, não apenas pela lacuna do conhecimento apresentada, como também pela importância do docente no desenvolvimento de diversas estratégias no ambiente académico. Seus contributos ultrapassam a barreira das estratégias desenvolvidas na própria instituição e nas unidades curriculares, englobando, por

exemplo, reflexões sobre políticas educacionais e perspectivas para os próximos anos, na esfera educacional e mercado de emprego.

Também foram entrevistados profissionais do Serviço de Carreira das unidades orgânicas escolhidas, os quais também com o seu contributo no desenvolvimento de estratégias na faculdade e contato com estudantes proporcionaram reflexões bastante ricas a partir das suas áreas de atuação no âmbito da faculdade, com aprofundamento em tópicos considerados essenciais para se alcançar o objetivo desta investigação.

Dos 22 participantes da investigação, optou-se por entrevistar 1 professor de cada curso de licenciatura da Unidade Orgânica 1 e Unidade Orgânica 2 e 1 profissional técnico do serviço de carreira de cada instituição, totalizando 4 professores e 2 profissionais técnicos.

Quadro 5. Tabela de professores e profissionais técnicos entrevistados

Nome fictício	Função/cargo	Área	Faculdade
Adriana	Docente	Área de Estudo 34	Unidade Orgânica 2
João	Docente	Área de Estudo 31/Psicologia	Unidade Orgânica 1
Marcela	Docente	Área de Estudo 31/Economia	Unidade Orgânica 2
Pedro	Docente	Área de Estudo 14	Unidade Orgânica 1
Francisco	Profissional Técnico	Serviço de Carreira	Unidade Orgânica 1
Paula	Profissional Técnico	Serviço de Carreira	Unidade Orgânica 2

O modo como foram construídos os guiões para entrevista semiestruturada (ver Apêndices III e IV), possibilitou o surgimento de respostas bastante abrangentes, as quais são analisadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise e discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, a partir das quais foi possível apreender a percepção dos estudantes, docentes e técnicos quanto as estratégias de desenvolvimento vocacional promovidas pela faculdade, assim como as estratégias adotadas pelos estudantes entrevistados durante o seu percurso da licenciatura.

As entrevistas realizadas possibilitaram o desenvolvimento de diversos temas e subtemas relacionados com as estratégias de desenvolvimento vocacional promovidas no ensino superior. Os perfis entrevistados, mais especificamente estudantes nacionais, internacionais, docentes e técnicos, resultaram em mais de 200 páginas de conteúdo transcrito. Os quadros elaborados a seguir são constituídos pelos temas apreendidos a partir de todas as entrevistas, sem distinção quanto ao perfil do participante da investigação.

A partir das experiências e reflexões dos entrevistados, a análise foi conduzida com uma codificação fluida a partir de uma abordagem temática da análise de dados (Braun & Clarke, 2006). Após a criação de temas, houve um processo de agrupamento e subdivisão conforme avanço da escrita e etapas de análise. Neste sentido, foram criadas 4 tabelas com as seguintes dimensões de análise: contexto formal, contexto informal, contexto não-formal e mercado de emprego. As subdivisões foram feitas procurando possibilitar uma apresentação mais clara dos temas e subtemas, assim como a análise do material produzido.

Dimensão de análise: Contexto formal

Na primeira dimensão de análise, o contexto formal engloba a educação formal e outras dimensões referentes à esfera acadêmica, mais especificamente, os temas relacionados às estratégias formativas de estudantes, professores e serviços atuantes nas faculdades escolhidas para este estudo, como o Serviço de Carreira. De acordo com a literatura, a educação formal corresponde a:

“(...) um modelo de educação sistemático, organizado, estruturado e administrado de acordo com um determinado conjunto de leis e normas, apresentando um currículo bastante rígido quanto a objetivos, conteúdos e metodologia. É caracterizada por um processo de formação contínuo denominado, como observa Sarramonal, "educação presencial", que envolve necessariamente o professor, os alunos e a instituição. Corresponde ao processo educacional normalmente adotado por nossas escolas e universidades.” (Dib, 1988, p.300).

No âmbito do contexto formal, os temas e subtemas elaborados a partir da coleta de dados são apresentados na tabela a seguir, os quais serão mais bem discutidos e analisados:

Quadro 6. Tabela da dimensão de análise: contexto formal

Dimensão de análise	Temas	Subtemas	Subtemas
Contexto formal	COVID-19		
	Desenvolvimento humano e social	Bem-estar do indivíduo	
	Estratégias desenvolvidas pela faculdade ou universidade	Visita de Profissionais e <i>Alumni</i>	
		Unidades curriculares	Componente prática
			Classificação
		Intercâmbio	
		Estágio	
	Competição entre estudantes		
	Serviço de Carreira	Serviço de carreira - recursos e projetos	
		Orientação vocacional	
	Vivência		
	Demandas acadêmicas		
	Processo de Bolonha		

Tema 1. COVID-19

No decorrer da codificação das entrevistas, mostrou-se necessário o desenvolvimento de um tema voltado à COVID-19, haja vista que a ocorrência da pandemia afetou, entre muitos contextos, também o andamento do ano letivo universitário desde o início de 2020. Com a suspensão das aulas presenciais em universidades de ensino superior em Portugal (SIC Notícias, 2020) início das aulas por via remota, estudantes e professores entrevistados consideram que este foi um momento de intensa adaptação e transformação académica, cuja mudança influenciou diretamente não apenas as dinâmicas de aulas, como a vivência académica como um todo.

A estudante de área de estudo 31/Psicologia, Beatriz, relatou a adaptação realizada para as unidades curriculares com o uso de plataformas de comunicação a distância:

“Temos visitas a sítios. Assim, isto da pandemia não veio favorecer muitas coisas, percebes? Porque é assim, nós ainda estamos em pandemia desde o meu segundo ano do segundo semestre, então visitas, nós até, por exemplo, numa uc, íamos mesmo, por exemplo, no meu caso, íamos falar com uma psicóloga sobre o acolhimento familiar, só que com a pandemia, acabou por ser pelo Zoom. Portanto, houve, em certas ucs, com certas especificidades, por exemplo, nós íamos ter uma cadeira este semestre em que íamos assistir a consultas da professora, mas também não pudemos, porque, lá está, com a pandemia era um risco irmos nós para lá e poderemos levar alguma coisa ou trazermos alguma coisa” (Beatriz, estudante da área de estudo 31/Psicologia).

A utilização de plataformas de comunicação social ocorreu não apenas para realização das aulas e atividades referentes às unidades curriculares. Paula, a profissional técnica da Unidade Orgânica 2, enfatiza a importância das redes virtuais, como a que foi mencionada pela estudante, para aproximar pessoas de diferentes países em eventos desenvolvidos, assim como a realização atendimento psicológico e vocacional, o qual possuiu grande adesão com a modalidade virtual:

“O último que tivemos na semana passada, tínhamos uma pessoa no Cazaquistão, tínhamos uma pessoa em Londres e tínhamos uma pessoa em Singapura e outra em Portugal e convidados. E depois, os estudantes e *alumni* podem estar nos eventos ao mesmo tempo independentemente da zona em que estiverem, isso também nos veio trazer novas perspetivas de intervenção, ainda que a distância” (Paula, técnica do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 2).

“Mesmo em termos de atendimento individual, eu tive situações em que alunos que tinham mais dificuldade em falar sobre si próprios, em termos de videochamada, estão muito mais à vontade” (Paula, técnica do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 2).

Ocorrendo a distância, esses serviços procuraram dar continuidade ao andamento das atividades promovidas, com as quais, de acordo com a entrevistada, o Serviço de Carreira busca constantemente se “reinventar e ajustar” à nova realidade.

Tema 2. Desenvolvimento humano e social

O desenvolvimento vocacional, como abordado na revisão da literatura, pode ser compreendido como um constructo em constante transformação no decorrer da vida do indivíduo, não englobando apenas a dimensão do mercado de emprego ou escolha formativa. A evolução do indivíduo passa por diferentes contextos no qual ele desempenha diversos papéis (Super, 1980) no decorrer de sua vida, como, por exemplo, ele é cidadão ao mesmo tempo em que estuda e também trabalha. Estas várias dimensões de sua vida contribuem para a construção da sua identidade tanto a nível pessoal como profissional:

“Assim, assume-se que o desenvolvimento vocacional, se constitui como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referenciando-se à confrontação do indivíduo com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, implementação e reformulação de projectos de vida multidimensionais, ao longo do ciclo vital (...)” (Gonçalves, 2000, p.1).

Neste sentido, em concordância com essa esfera ampla do desenvolvimento. O Professor João, da Unidade Orgânica 1, reflete sobre a importância de se haver estratégias no ambiente académico centradas numa componente de desenvolvimento humano e social do estudante, onde o lugar ocupado pelas estratégias voltadas a este desenvolvimento seja central sem elaborações de estratégias ligadas estritamente aos interesses de mercado:

“É bom que a academia contribua também para o desenvolvimento económico, mas, antes de contribuir para o desenvolvimento económico, deve contribuir para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento social. E só, em último lugar, se estes estiverem garantidos é que eu acho que faz sentido falar de económico” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

“Não é acumular dinheiro, não é acumular bens, não é acumular riqueza em si, a não ser que essa riqueza seja riqueza para também dar mais condições de vida a todos os humanos, não é? Mas é nesta...a riqueza sobretudo é a riqueza deste humano, da maneira como nós todos nos relacionamos, governamos a nossa vida e procuramos em conjunto fazer alguma que nos enriqueça a todos, não é?” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

Enfatiza-se aqui a importância da preparação educacional do indivíduo para os diversos contextos que não apenas aqueles relacionados ao mercado de emprego e suas necessidades atuais. Priorizando uma educação mais ampla, o estudante pode desenvolver um olhar mais multidimensional quanto à sua realidade vocacional, pessoal e social e se tornar protagonista de suas decisões nas mais diversas e complexas realidades que ele experiencia (Coimbra, 1997; Coimbra et al. 2001).

Professora Adriana, realiza, neste sentido, uma reflexão sobre as estratégias do ensino superior e uma necessidade de mudanças de perspectivas das abordagens desenvolvidas na esfera académica:

“(...) quero eu dizer que mais importante do que estar, e eu vou usar uma expressão grosseira, mas vou usá-la na mesma, a produzir mão-de-obra para as empresas que hoje estão famintas, acho que não deve ser

essa a missão do ensino superior. Mas deve cumprir essas condições essenciais de partida, que são a saúde física, mental e social que permite a um cidadão aos vinte e um, a Luiza, com trinta, ter as capacidades que são absolutamente necessárias para ter uma aprendizagem ao longo da vida e que não vai terminar aos sessenta e sete, quando se aposentar, vai continuar. E, portanto, para ser capaz, há uma expressão muito bonita do inglês que é *thrive*, que é florescer, não é? E eu acho que nós às vezes no ensino superior fazemos o contrário, não é? Mudamos algumas dessas coisas para que depois caibam na forma que é a forma que as empresas hoje exigem, e ali está, e entregamos às empresas o tipo preparadinho para escutar aquilo que as empresas hoje precisam. E depois, como elas mudam de ideia a toda a hora, a seguir temos desempregados, deprimidos, doentes, isto é um pouco insano” (Adriana, docente da área de estudo 34).

Tema 2.1. Bem-estar do indivíduo

Outro destaque que merece ser abordado, de acordo com a professora Adriana, é a importância de uma atenção a outras esferas da saúde do indivíduo, não apenas considerando a parte física. Em sua fala, ela enfatiza a importância de um acompanhamento psicológico no ambiente acadêmico, cujo tema, de acordo com a entrevistada, precisa de uma maior atenção dentro da universidade em um trabalho conjunto com outros serviços da faculdade:

“(...) o que nós precisamos fazer, para ajudar o Serviço de Carreira, é potenciar o trabalho. É que eles não podem ser sozinhos, eles neste momento continuam a ser sozinhos nisto, ou seja, quando há assim alguma coisa qualquer, a gente manda para o Serviço de Carreira, e não temos a ver com o assunto (...)” (Adriana, docente da área de estudo 34).

Com um trabalho em conjunto com atores do ambiente acadêmico, a entrevistada defende uma ação conjunta com várias instâncias da academia com as quais poderão ser desenvolvidos projetos:

É tornar a norma de que nós (...) precisamos de intervenção psicológica e emocional e profissional, ao longo da vida, sem que isso queira dizer que nós somos mais frágeis, mais débeis ou doentes ou deficientes ou o que isso quer dizer. (Adriana, docente da área de estudo 34).

Esta componente foi abordada também pelo professor João, o qual ressalta a importância da saúde do indivíduo, cujo debate foi impulsionado pelo contexto pandêmico:

“(...) a dimensão psicológica da pandemia, do confinamento, do *lockdown*, do isolamento das pessoas, da falta de oportunidades que têm até da privação que sofrem de contactos pessoais, quer dentro da família, quer com outras pessoas com quem têm relações ou tinham relações de grande proximidade emocional” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

Tema 3. Estratégias desenvolvidas pela faculdade ou universidade

As estratégias desenvolvidas pela faculdade ou universidade foram amplamente abordadas pelos entrevistados, as quais precisaram ser subdivididas em subtemas. O tema Serviço de Carreira, apesar de estar relacionado às estratégias desenvolvidas na faculdade, foi enquadrada em um tema próprio, pela grande quantidade de dados gerados após a codificação.

Tema 3.1. Visita de Profissionais e Alumni

Os convites feitos a profissionais ou ex-estudantes para participarem em aulas ou em eventos realizados na faculdade são vistos como uma estratégia importante durante o percurso formativo dos estudantes. De acordo com a estudante da área de estudo 14, Maria, as visitas ocorrem desde o primeiro ano da licenciatura, nas quais os profissionais, além de relatarem a experiência profissional na área, “dão-nos a possibilidade de lhes fazer perguntas, de perceber o que que eles podem fazer, conselhos que eles têm para nós”. Para Sofia, outra estudante da mesma área de estudo, enfatiza a importância desse contato com profissionais da área:

“Nos trazem mesmo as pessoas e isso é fantástico. um método muito bom e depois, trazendo as pessoas acabamos por ter uma proximidade ainda maior com, lá está, com a experiência profissional, sendo que a pessoa está dentro da sala de aula connosco e acabamos por ter maior liberdade para fazer as perguntas que quisermos” (Sofia, estudante da área de estudo 14).

Esta estratégia, de acordo com a professora Adriana, é essencial, na medida em que “ajuda a construir o imaginário daquilo que será trabalhar” na área, posterior à finalização da licenciatura, seja para entrada no mercado de emprego, seja para continuidade dos estudos.

Tema 3.2. Unidades curriculares

No contexto da sala de aula, as estratégias pedagógicas nas unidades curriculares são centro de diversas reflexões, seja em relação à promoção da identidade pessoal e profissional seja ao contato com o mercado de emprego. Desta forma, foi necessária a criação de dois subtemas amplamente abordados durante as entrevistas.

Tema 3.2.1. Componente prática

A componente prática das unidades curriculares é abordada juntamente à dimensão teórica das unidades curriculares pelos estudantes, professores e técnicos. As experiências de contato com a prática, de acordo com Joana, estudante da área de estudo 31/Psicologia, são essenciais pois “facilmente se faz a transferência das aprendizagens na faculdade ou do que nós vamos construindo na faculdade para o real”. Para ela, “a componente prática tem experiências de intervenção em situações reais, dos contextos profissionais”. Isto também contribui, como abordou o técnico Francisco, para um desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do estudante, onde “essas experiências, a ação, intervenção e a vivência das experiências, penso que está interligado”.

Nas discussões desenvolvidas neste contexto, para Sofia, estudante da área de estudo 14, a componente teórica busca uma triangulação “com aquilo que é a sua aplicabilidade prática no mundo real e no trabalho”, as quais incluem, de acordo com a estudante Sofia, seria importante um maior contacto com a prática profissional:

(...) trazer as pessoas é excelente já, acho, mas mesmo assim, eu acredito que seria melhor ainda, mas lá está, isto é, as coisas que talvez seja para um curso de licenciatura, muito difícil de fazer. Mas é melhor ainda, era melhor ainda se nós fossemos postos mesmo nos sítios. Imagine, nós temos, nós temos Intervenção Comunitária como cadeira, vamos ver um projeto, vamos meter-nos mesmo numa comunidade em que esteja a acontecer um projeto. Eu penso muito na medicina, porque a medicina, Faculdade de Medicina no Porto é no hospital. Eu acho que era incrível, pronto, que a área de formação 14 tivesse essa oportunidade, ir ter aulas em sítios, nos sítios mesmo, em que as coisas estão a acontecer (Sofia, estudante da área de estudo 14).

A componente prática, dentro da sala de aula, também é compreendida como uma maneira de se incentivar um comportamento ativo em relação à exploração do estudante. De acordo com a literatura, é importante o desenvolvimento de estratégias, como estágios, visita de campo, incentivo a participação em atividade extracurriculares, que considerem a natureza dinâmica da vida do estudante, a qual pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento do indivíduo, a partir da sua exploração ativa junto aos contextos nos quais ele se insere (Teixeira et al., 2007). De acordo com o docente João, o desenvolvimento de atividades voltadas ao contato com a prática, mesmo fora do campo, é componente motivadora da exploração dos estudantes:

“Nós procuramos depois trazer essa experiência, atualmente o que acontece é que somos mais nós a falar delas ou até inventá-las ou, sempre que é possível, dar exemplos concretos, mas notamos que são coisas que eles valorizam muito. Tudo aquilo que alimenta uma certa fantasia de que eles estão próximos da realidade profissional, que é a do psicólogo, é uma fantasia, mas acho que é uma fantasia positiva. Claro, se não for só uma fantasia e se ela for regulada por sentidos críticos deles. Mas acho que é uma fantasia positiva porque os motiva para fazerem a sua exploração vocacional, que alternativas que têm, onde é que se gostavam de ver, onde é que se veem daqui a um ano ou daqui a dois ou daqui a cinco anos, como psicólogo. A trabalhar com quem? Com crianças? Com idosos? Com adultos? Num contexto de uma empresa ou de um centro de saúde ou numa escola básica ou secundária?” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

Outras estratégias associadas à componente prática, sem estar diretamente ligada ao contexto, para o professor Pedro, são trabalhos em grupos e apresentação de trabalhos, os quais podem, de acordo com o entrevistado, desenvolver competências significativas:

“(...) eu às vezes digo aos estudantes: há uma característica, há uma prática do trabalho, em quase todas as cadeiras da licenciatura, que não está escrita em nenhuma ficha de unidade curricular como sendo uma competência, que é a prática de expor, apresentar trabalhos na aula. E esta prática, é uma prática que desenvolve nas pessoas a capacidade de falar para públicos, não é? Que não é propriamente uma coisa que toda gente se sinta muito a vontade a fazer e que efetivamente, ao fim de três anos, já fizeram isso tantas vezes, que de facto, desenvolveram esta capacidade. E no entanto, essa capacidade ou competência, enfim, não está inscrita em nenhuma ficha de unidade curricular, então há um conjunto de características sob o ponto de vista do modus de trabalho, por exemplo: a questão também de os por a trabalhar em grupo, de obrigar um bocado a trabalhar uns com os outros,

a serem capazes de estabelecer relação com outras pessoas para produzir uma coisa comum, um trabalho comum” (Pedro, docente da área de estudo 14).

Tema 3.2.2. Classificação (notas)

As notas das unidades curriculares são abordadas como um elemento de grande preocupação para alguns estudantes entrevistados ao final da sua graduação. Para Raquel, estudante da área de estudo 31/Psicologia, é importante focar nas médias no decorrer da graduação “(...) porque eu sei que a média influencia tremendamente o nosso percurso. É ela que dita se eu entro no mestrado que eu quero, é ela que dita o estágio que eu vou entrar, é ela que dita o orientador que eu vou ter (...)”.

Há diferentes perspectivas quanto às classificações nas unidades curriculares. A estudante Ana gostaria que as notas e médias não fossem tão importantes na esfera da sociedade estudantil, contudo repensa a importância dessas no âmbito do sistema de ensino, seja para continuidade dos estudos, como também para conseguir oportunidades de trabalho. Considera que:

“(...) você fica preso, tipo: preciso tirar uma nota boa porque tem meu professor, tem os meus colegas, tem a faculdade, tem a sociedade também fala: caramba a Unidade Orgânica 2 tem a maior média, então é uma pressão que no final não acho que vá agregar tanto. Acho que a média, a única coisa que diz é se nós sabemos decorar ou não” (Ana, estudante da área de estudo 34).

Tema 3.3. Competição entre estudantes

Em relação à vivência dentro da sala de aula, os entrevistados, em suas perspectivas pessoais, mencionam um comportamento de competição entre os estudantes no que se refere às classificações das unidades curriculares e informações quanto a oportunidades fora da faculdade. Para o técnico Francisco, esta característica:

“(...) tem a ver com a própria cultura e a matriz das universidades em que os cursos estão montados de forma em que seja impressa essa dinâmica da competitividade entre os próprios estudantes, no sentido de ver quem é que tem notas mais altas porque depois vai ficar a frente no mercado de emprego” (Francisco, técnico da Unidade Orgânica 2).

Esse comportamento, de acordo com a professora Marcela, relaciona-se com a escassez de vagas no mercado de emprego, o que impulsiona uma atitude mais individualista por parte dos estudantes:

“(...) eles têm estratégias muito aguerridas, de trabalho individual, de não contar ao outro as oportunidades que podem surgir e com medo que o outro pegue, ou não. E isso acontece no nosso âmbito, isso acontece. Não existe muita oferta e, portanto, neste ponto de vista, acredito que as estratégias sejam o seguinte: podendo só entrar um, que seja eu. E, portanto, desse ponto de vista, se

ele encontra um trunfo que pode ter, pois ele não vai mostrar ao outro o trunfo que tem. Porque senão ficam em igualdade de circunstâncias e a ideia é exatamente não estar em igualmente de circunstância, não é? A ideia é sobressair, ora, neste contexto, a igualdade de circunstâncias não serve ao seu objetivo. E é por isso que eles são competitivos e muito individualistas” (Marcela, docente da área de estudo 31/Economia).

Tema 3.4. Intercâmbio e multiculturalidade

As experiências de intercâmbio, como Erasmus, é vista como uma grande oportunidade para os estudantes da licenciatura. Para a professora Marcela:

“E outra coisa que eles fazem é, muitos, é passar pela experiência do Erasmus, podendo, porque consideram que ter esta multiculturalidade é também uma valência para eles. E muitos dos que fazem, é com esse objetivo, não só o objetivo de diversificação deles próprios, mas porque será uma sinalização diferente no mercado de trabalho. E esta não aversão ao risco, ir ao desconhecido, fazer disciplinas num ambiente completamente desconhecido e que isso seja um valor acrescentado no mercado de trabalho” (Marcela, docente da área de estudo 31/Economia).

A estudante Marta, que passou um período em intercâmbio, na Holanda, reflete a importância do mercado como um abrir de olhos para novas perspetivas:

(...) senti muita necessidade de aplicar já aquilo que eu aprendi na Unidade Orgânica 2, tudo isso, mas também me deu muitas outras competências diferentes. E o ensino, em si próprio, foi diferente e ajudou-me a ver outras formas de, lá está, de aprender e de ver os conteúdos a serem estudados e aplicados (Marta, estudante da área de estudo 31/Economia)

A experiência de intercâmbio, uma oportunidade promovida no meio académico, acaba por ser uma ferramenta possibilitadora de abrir de olhos para novas perspetivas e possibilidades (Coimbra, 1997), onde, de acordo com a literatura, tal exploração é importante para o desenvolvimento do ser como um todo, com as quais ele pode reformular planos, decidir e escolher seus percursos durante sua vida (Campos, 1991). Neste sentido transformador das experiências do estudante, professora Marcela considera que “um aluno que vai a Erasmus nunca fica igual a si próprio, ele sente que se transforma sempre num ser mais rico”.

Esta dimensão do intercâmbio abre espaço para uma discussão bastante pertinente sobre a interculturalidade. Professor João, para além de refletir sobre a importância da realização de intercâmbio para os estudantes, considera importante que haja uma maior integração de estudantes vindo de intercâmbio de outros países. Estes, de acordo com o professor:

“(...) lembro-me de eles andarem todos juntinhos: belgas, franceses, polacos, alemães, checos, gregos, todos juntinhos. Eles conheciam-se muito bem uns aos outros, mas não conheciam os portugueses. E os portugueses a mesma coisa com eles” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

Há uma reflexão sobre como a presença de estudantes de outras regiões é oportunidade para se enriquecer e aprender ainda mais nessa vivência acadêmica. Para o professor João, “podemos viver, de uma forma muito mais rica e mais intensamente rica por sermos todos representantes de diferentes culturas”. Deste modo, ressalta a necessidade de haver o desenvolvimento de atividades que possam estimular mais essa integração entre estudantes, possibilitando um aprendizado mútuo a partir do conhecimento e experiências do país de origem destes que vêm à faculdade:

“Por essa diversidade ser uma vantagem que não é aproveitada neste momento, mas podia ser, não é? E, portanto, há todo um conjunto de atividades que podemos, mas na prática do dia a dia, na prática pedagógica do dia a dia isto podia acontecer, podia haver uma intencionalidade maior, por exemplo, para que os estudantes que vêm” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

Tema 3.5. Estágio

A experiência de estágio, facultativa ou não no âmbito dos cursos abordados nesta investigação, é vista, para os entrevistados, como uma boa oportunidade para entrar em contacto com o contexto de trabalho na área de formação. É percebida, de acordo com a professora Adriana, como uma experiência importante, contudo, de acordo com ela, no mercado de emprego, para os empregadores não há uma diferenciação se o estudante realiza um estágio em território português ou internacional:

“(...) o que os empregadores reconhecem é o valor de um estágio, estágio facultativo, daqueles de verão. Agora se esse estágio é feito em contexto doméstico, em Portugal ou no estrangeiro, eles não valorizam. Naturalmente que se for perguntar aos estudantes envolvidos, eles valorizam que uma ida para o estrangeiro permite desenvolver e ficando cá, não. Trabalhar sozinho, estar sozinho fora da sua zona de conforto, o conhecimento de uma outra língua, novos hábitos, novos amigos, mas os empregadores não valorizam isso” (Adriana, docente da área de estudo 34).

Essa experiência, como mencionado, parte de um grande interesse do discente em ter um contato com a experiência de campo, a qual, de acordo com Helena;

“(...) senão a gente cria essa idealização de mercado de trabalho que não é real e a gente cai lá completamente despreparado e por isso aceita qualquer tipo de emprego.” (Helena, estudante da área de estudo 14).

Neste sentido, é percebida como um complemento a formação e uma das primeiras (senão a primeira) experiência como profissional. De acordo com a literatura, experiências

de campo, além de possuírem essa característica de exploração profissional, também é importante para componente pessoal do estudante:

Neste enquadramento, o estágio pode ser considerado como uma actividade privilegiada de exploração vocacional na medida em que possibilita o contacto com o mundo profissional, potenciando um maior conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho. Adicionalmente, o estágio também poderá actuar como uma fonte de autoeficácia, uma vez que viabiliza experiências de aprendizagem directa, mas também a aprendizagem por observação. Com efeito, o estágio possibilita que o sujeito vivencie experiências directas de mestria e sucesso em actividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais. Adicionalmente, a experiência de estágio poderá influenciar os objectivos vocacionais, no sentido da sua clarificação. (Vieira & Coimbra, 2011, p.31).

Para a estudante Cláudia, a realização do estágio tem uma influência grande da competição para entrada no mercado de emprego, com uma influência no seu processo decisório profissional futuro:

“Nós temos bem noção que estamos todos a competir pelos mesmos lugares e que se alguém não tiver um estágio, o do lado depois tem. E ficas de fora porque não tiveste o estágio. E então era importante para meter no currículo e dentro das potenciais áreas de estágio. Marketing foi das cadeiras que eu gostei mais, e então eu achei que se adequava a mim fazer um estágio em Marketing também para depois decidir sobre o futuro” (Cláudia, estudante da área de estudo 31/Economia).

Tema 4. Serviço de Carreira

Além de terem sido realizadas perguntas aos estudantes sobre as estratégias desenvolvidas pelo Serviço de Carreira, foram entrevistados profissionais para conhecer os recursos desenvolvidos, reflexões e percepções de técnicos sobre as estratégias desenvolvidas nas unidades orgânicas. Quanto à procura pelos serviços desenvolvidos, alguns estudantes afirmaram procurar e participar ativamente das actividades promovidas. Outros recorreram pontualmente a ele, quando tinham dúvidas ou precisavam de uma informação específica. Houve também estudantes que não possuíam conhecimento de actividades promovidas pelo gabinete, não tiveram interesse ou sequer lembraram, durante a realização da entrevista, que havia um gabinete de Serviço de Carreira em funcionamento. A estudante Maria:

“Não, eu uma vez fui a um evento, eles têm vários workshops, um deles até foi no último dia e era uma espécie de convívio com profissionais da área de estudo 14. E foi um senhor que acho que está neste gabinete, ele disse na altura que podemos ir a qualquer, quando quisermos, para ele nos ajudar a encontrar vários sítios onde podemos trabalhar. Só que depois, na altura, nunca cheguei a ir. Agora já não me lembrava, se não tivesse feito a pergunta. Não me lembrava que existia esse gabinete, porque nunca, nunca o utilizei” (Maria, estudante da área de estudo 14).

A técnica da Unidade Orgânica 2, Paula, ao refletir sobre a participação dos estudantes nos programas desenvolvidos pelo Serviço de Carreira, acredita que muito ainda possa ser feito para envolver os estudantes nas atividades promovidas, buscando desenvolvimento e integração do/a discente:

“Nós temos os desvios padrões, nas pontas os nada interessados, os muito interessados, que participam em tudo e depois, ali...uma grande parte que vai participando numa iniciativa ou outra. Mas eu acho que ainda há muito por fazer para chegar aos alunos, muitos alunos que normalmente chegam ao final do curso sem ter contacto connosco, não é? Também não sei se teríamos capacidade para resposta imediata, porque apesar de sermos cinco, três mil alunos, e não fazemos só atendimento, nem estamos só dirigidas aos estudantes” (Paula, técnica do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 2).

“(…) eu acho que poderíamos fazer muito mais, mas aquilo que fazemos, tentamos fazer com o máximo de qualidade possível, com base no aluno, considerando por um lado o seu bem-estar e o seu desenvolvimento pessoal e profissional. São estas as nossas premissas, poderá nem sempre correr bem, mas o objetivo é esse. O que que em termos de objetivos principais, os nossos objetivos por um lado são: integração académica, desenvolvimento pessoal e integração profissional” (Paula, técnica do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 2).

Tema 4.1. Serviço de Carreira – recursos e projetos

De acordo com a técnica Paula é importante divulgar o Serviço logo no primeiro ano da licenciatura, com continuidade nos anos seguintes, para que os estudantes possam conhecer e também participar das atividades voltadas às decisões formativas, profissionais, como visitas à contextos, feiras, entre outros:

“Temos sempre um ou outro projeto específico para cada ano, por exemplo, no primeiro ano temos o programa de visitas às empresas, que é obrigatório para todos os alunos, isso na licenciatura. No segundo ano, por acaso é o ano que temos menos coisas específicas, mas temos um projeto que é o *Career Check-Point* mais no final do segundo ano para que eles, no fundo, sintam necessidade de fazer uma orientação vocacional no início do terceiro ano para perceberem se vão fazer mestrado, tomarem decisões face ao mestrado, mercado de trabalho e por aí fora. No terceiro ano, temos, por um lado, a Pool de Talentos que pode fazer um papel bastante importante, e depois temos iniciativas dirigidas aos públicos em geral, a todos os estudantes, como: Porto Emprego, as apresentações de empresas, os workshops em geral, o *Alumni Careers*, pronto, temos assim uma série de iniciativas mais dirigidas a toda a gente. Mas tentamos ter sempre um projeto específico para cada ano, para que os alunos, direta ou indiretamente, nos conheçam” (Paula, técnica da Unidade Orgânica 2).

Para a docente Marcela, o papel do Serviço de Carreira atua de maneira complementar ao do docente e da faculdade, englobando outras dimensões de importância formativa:

“(…) nós não fornecemos só as disciplinas, mas também aquela estrutura que não tem a ver com os professores, docentes, mas uma estrutura de apoio aos alunos ou que estejam em dúvida, ou inclusivamente não estão em dúvidas, mas querem fazer estágios curriculares. Esse gabinete ajuda nessa questão da escolha das empresas que se oferecem para estes estágios e esse gabinete é muito importante na nossa faculdade” (Marcela, docente da área de estudo 31/Economia).

Professor Pedro reforça a importância acrescida das atividades promovidas pelo gabinete, as quais abrangem atividades não trabalhadas em sala de aula:

“Há um serviço na nossa faculdade (...) que tem um bocadinho essa função de fazer formação sobre o que é fazer um currículo, procura ativa de emprego, como é que participa de entrevista, pronto. Esse serviço existe um pouco com este tipo de preocupações, evidente, não é? Que isso não são propriamente conteúdos de nenhuma cadeira, não é? Agora, por exemplo, como é que se está numa entrevista? O que é que se deve dizer numa entrevista? Eu diria assim: isto não se aprende numa formação de vinte horas, ou de quatro ou de seis horas” (Pedro, docente da área de estudo 14).

Tema 4.2. Orientação Vocacional

Na orientação vocacional, de acordo com a literatura, é importante que o profissional não indique aos estudantes um caminho a seguir, como uma receita pronta, mas possibilitar, por meio de um trabalho conjunto entre o profissional e o estudante, a capacitação do indivíduo de tomar decisões de maneira autónoma em diversas esferas que não apenas a esfera profissional, mas levando em consideração sua individualidade e momento de vida, englobando diversas dimensões de vida e seus contextos (Campos, 1980).

Paula relata uma de suas experiências com as orientações não apenas como incentivo à participação de atividades promovidas, mas como possibilitadoras de um maior autoconhecimento:

“E depois, não sei se sabe, mas a Unidade Orgânica 2 tem um concurso para finalistas. E eu não fazia intenção nenhuma de participar desse concurso, e foi a doutora que me incentivou a participar nesse concurso e eu participei desse concurso. Fiquei entre um dos finalistas. Não cheguei a ganhar, mas fiquei contente de ter chegado à final. E foi isso, foi o processo de orientação e chego até dizer autoconhecimento, porque estava tudo muito disperso, do que é que eu queria fazer, do que eu era. E acho que me ajudou bastante a estruturar tudo e ver quais eram as prioridades, e o que que eu queria fazer mesmo, porque não dá pra fazer tudo ao mesmo tempo, o que que eu queria fazer mesmo (Marta, estudante da área de estudo 31/Economia).

Para o professor Pedro, o suporte dado aos estudantes é fundamental no andamento da formação, com grande importância também destacada durante a pandemia da COVID-19:

“(...) para mim, na realidade, é o serviço estruturante, porque é um serviço que existe como se fosse a nossa sombra, mas a nossa sombra é importante. Está ali, parece que ninguém o conhece, parece que não é importante, mas a gente sabe a importância que tinha. Exatamente porque, para já, as profissionais que lá estão são muito boas, e tem tido um trabalho muito bom, não só a nível dos estágios, da orientação vocacional dos alunos, mas também ao nível, e sobretudo neste último tempo, com o COVID, a nível de apoio psicológico ao aluno. Porque isso também é muito importante, a insegurança que o aluno sente, inclusivamente em relação ao mercado de trabalho, depois há alunos que têm apoio em casa, outros que não têm. Há muitos alunos que os pais tiveram problemas gravíssimos com o desemprego por causa também do COVID, de ficarem fechados. São os que tinham negócios e de repente tiveram que fechar o negócio, não sei quantos meses. E elas dão esse apoio, e, portanto, a esse nível, considero que é um serviço... é evidente que também há um serviço genérico a nível da reitoria, mas acredito que este é mais assertivo a nível dos nossos alunos” (Pedro, docente da área de estudo 14).

Tema 5. Vivência

Na literatura há diversos estudos relacionados à vivência acadêmica dos estudantes, como apresentado no apêndice II deste documento. Contudo, a revisão constatou uma carência de estudos de vivência fora do ambiente formativo e a relação desta com o percurso formativo e escolhas profissionais.

Como abordado anteriormente, a relação do indivíduo com o meio é essencial na construção e reconstrução do seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional (Campos, 1980; Herr, 1997). Deste modo, os guiões (ver Apêndices III e IV) de modo semiestruturado possibilitou que os participantes refletissem suas vivências tanto dentro como fora da universidade e abordassem a importância destas no momento atual do seu percurso e no seu desenvolvimento. Neste sentido, a estudante Beatriz, reflete sobre a importância das vivências fora da faculdade nas decisões e escolhas em relação à futura profissão:

“Mas também acho que para além daquilo que a faculdade oferece, é aquilo que nós sentimos, é aquilo que nós vamos vivendo e também aquilo que as experiências não só académicas nos trazem. Porque assim, as experiências que vivemos em termos sociais, familiares também nos dizem muito do que nós vamos querer fazer no futuro, porque nós muitas vezes também temos problemas com amigos ou temos problemas em casa ou temos problemas...sei lá, em tantos contextos, até problemas no trabalho, não é? Porque há pessoas que já trabalham e estudam ao mesmo tempo. E nós, com essas pequenas experiências, também vamos percebendo: ok, eu vivi isto e sei que no futuro eu quero, se calhar, ajudar pessoas que passaram pelo mesmo que eu passei ou porque pessoas que são próximas de mim, passaram. Eu acho que se vai construindo e também é um percurso que é muito pessoal, mas que vai sendo estimulado por aquilo que a faculdade oferece, mas aquilo que nós vivemos também. Porque eu acho que a bagagem que nós trazemos, a mochila cheia de emoções, de sentimentos e das experiências também nos encaminham de alguma forma, porque nós sabemos, por exemplo, passando por determinadas experiências nós podemos estar não a vontade para trabalhar com aquela situação, por exemplo (...) E eu acho que as experiências também nos dizem muito, claro que é assim, com o tempo e com maturidade, eu acho que as coisas também fluem espontaneamente e, se calhar, aquilo que no início parece impossível, no final de uma jornada rica e positiva, se calhar, a perspectiva é outra. Mas eu acho que sim, que tudo o que está à nossa volta não nos deixa indiferente, e eu acho que as experiências porque nós passamos e as pessoas com quem lidamos, que nos influenciam” (Beatriz, estudante da área de estudo 31/Psicologia).

Para ela, é importante adotar estratégias abertas a novas experiências e oportunidades quando se entra na licenciatura, onde, de acordo com ela, possibilitam um maior desenvolvimento e aprendizagem. Em suas palavras, as suas vivências particulares fora da academia foram essenciais no decorrer da licenciatura “nunca fiquei só pelo curso e senti que isso, em si, está a me dar muitas competências e está a me ajudar a criar um plano que me vai preparar melhor para o mercado de trabalho”.

Tema 6. Demandas académicas e gestão de investimento

As demandas académicas referem-se aqui a atividades relacionadas diretamente ao currículo do primeiro ciclo do ensino superior, as quais abrangem, por exemplo, trabalhos das unidades curriculares, avaliações, entre outros. A estudante Raquel refletiu sobre sua participação em atividades extracurriculares e considera, pessoalmente, que as atividades relacionadas à faculdade exigem um tempo maior de dedicação:

“(…) todas as cadeiras têm trabalhos e têm mais de uma avaliação e nós temos sete unidades curriculares, é bastante. Nós estávamos constantemente a fazer trabalhos, era extremamente exaustivo ter atividades extra-faculdade quando a faculdade já nos consome tanto tempo e energia” (Raquel, estudante da área de estudo 31/Psicologia).

Não obstante, Beatriz acredita que seja possível realizar uma gestão das diversas atividades, cujas experiências fora da faculdade podem contribuir para uma mudança de postura frente às demandas académicas:

“Mas para outras pessoas, dizem que é até melhor, por exemplo, há pessoas que dizem que tendo que gerir isto, aquilo, aquilo, aquilo até conseguem melhores resultados, e eu acho que isso vai muito da capacidade de cada um de encontrar o seu equilíbrio. E eu tenho noção de que, por exemplo, é muito mais saudável quando se tem muito mais capacidade de ser flexível e estar envolvido em muito mais coisas, do que se estar só orientado para a faculdade e para as obrigações” (Beatriz, estudante da área de estudo 31/Psicologia).

Tema 7. Processo de Bolonha

A Declaração de Bolonha (1999) foi assinada por 30 países, a qual propunha o desenvolvimento de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) a partir de uma reforma educativa nos países assinantes do documento (Morgado, 2009). Neste, a configuração do ensino superior divide-se em ciclos, sendo o 1º ciclo correspondente à licenciatura, 2º ciclo ao mestrado e o 3º ao doutoramento. Em adição, foi estabelecido o chamado mestrado integrado, o qual inclui o 1º ciclo, no qual o estudante inicia a sua formação superior e conclui ao final do 2º ciclo com a finalização dos créditos necessários, como é o caso do curso de Psicologia até a conclusão do ano letivo 2020/2021 (Rocha Dos Reis & Camacho, 2009). Importa pontuar que nesta declaração foi acordada uma diminuição da duração das licenciaturas, em comparação ao tempo previsto para conclusão anteriormente ao documento (U. Porto, n.d.)

No decorrer das entrevistas, alguns estudantes afirmaram não se sentir preparados para a entrada no mercado de emprego. Este é o caso da estudante Maria, que vai seguir para o mestrado após a finalização da licenciatura:

“Sinto que só a licenciatura não é suficiente. E isto muito porque sinto que os semestres passam demasiado rápido. Por exemplo, acho que nós devíamos ter muito mais, isto também vem do Processo de Bolonha, claro. Mas sinto que nós devíamos ter muito mais tempo para amadurecer as ideias, para clarificar conceitos, para discutir um bocadinho mais. Por exemplo, o semestre começa assim: um bocadinho devagar, e vamos estar tudo tipo com calma e depois no final já se acelera e depois, os professores até dizem " ah não sei o que, olhem e depois pronto lá está no topicozinho lá está no PowerPoint e tem estes textos e pronto. Vocês conseguem." E nós ficamos assim "ok. Nós conseguimos, mas se calhar até poderia ser interessante discutir isso em aulas também". Lá está, acho que é um bocadinho tudo a correr, então acho que continuidade no mestrado dá para amadurecer um pouquinho mais as ideias e afunilar um bocadinho mais” (Maria, estudante da área de estudo 14).

Quando os cursos tinham quatro e cinco anos, professora Marcela pondera, em sua reflexão, que a estratégia pela continuidade dos estudos era um pouco diferente anterior ao Processo de Bolonha:

“(…) os alunos acabavam e não sentiam essa necessidade de fazer a pós-graduação e, portanto, seguiam logo para o mercado de trabalho. Isso, na grande maioria, há exceções pontuais, certo? O aluno não se sente preparado para ingressar no mercado de trabalho, acha que não tem todas as valências necessárias, todo o know-how necessário para ingressar no mercado de trabalho. E depois, também, o próprio mercado de trabalho responde a isso, porque o mercado de trabalho privilegia quem já tenha de facto uma pós-graduação ou um mestrado e, portanto, isso acaba por ser um círculo vicioso” (Marcela, docente da área de estudo 31/Economia).

Professor Pedro, docente da área de estudo 14, ao abordar a temática do Processo de Bolonha, considera que as unidades curriculares, no formato semestral, não possibilitam maior aprofundamento em relação ao contato com a prática, questão abordada no subtema 2.2.1. (Componente prática): Quando eram cadeiras anuais, efetivamente havia tempo para ir para o terreno, para recolher dados, para analisar dados, para construir uma estrutura teórica *et cetera*”.

Dimensão de análise: Contexto não-formal

A educação e formação podem ser percebidas de maneira convergente, sendo que estas não estão cingidas apenas à esfera académica e formal (Coimbra et al., 2001). Deste modo, no âmbito do desenvolvimento vocacional é importante, de acordo com as entrevistas realizadas, discorrer sobre as estratégias utilizadas em outros contextos. Na esfera da participação dos estudantes em atividades diversas, como extracurriculares, a professora Adriana aborda uma componente das recompensas conquistadas pelos estudantes:

“Para os alunos, há um aspeto que nós ainda não estudamos que, para o aluno que participa nas atividades, há recompensas intrínsecas e extrínsecas, há a recompensa de cor, de eu gostar da atividade, das pessoas com que eu estou envolvida nas atividades e, portanto, ser uma experiência de vida que é realmente *rewarding*, que é naturalmente recompensadora e depois há recompensas extrínsecas que é próprio autodesenvolvimento. Ou seja, o meu autodesenvolvimento, meu maior autoconceito, a maior autoconfiança, iniciativa, etc. Nós não avaliamos isso ainda. Isto aconteceria naturalmente, fruto da maturação, idade, nós vamos adquirindo essas competências, mas se calhar, o envolvimento nestas atividades extracurriculares acelera, potencia esse desenvolvimento. Isso, acho,

a literatura existente permite suportar esta conclusão e isto naturalmente é justificativo para muitos se envolverem em muitas atividades, ainda que isso não tenha que ter naturalmente um impacto naturalmente visível na empregabilidade, não é?” (Adriana, docente da área de estudo 34).

De acordo com Ruiz (2004), as recompensas podem ser compreendidas como intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo. A primeira pode ser relacionada aos interesses, vontades pessoais do indivíduo em determinadas atividades. A segunda, centra-se na satisfação de demandas externas ao indivíduo, como recompensas associadas a outras pessoas, como familiares, e também ao contexto profissional, como, por exemplo, oportunidades de emprego (Smitina, 2010). É preciso, contudo, um olhar cauteloso quanto a uma motivação impulsionada apenas por recompensas extrínsecas:

“Em geral, os críticos do uso de recompensas argumentam que elas podem “destruir” ou “minar” o interesse intrínseco que o aluno tenha pela aprendizagem, tornando-a essencialmente “mercantilista”. Em outras palavras, argumentam eles, o envolvimento do aluno com as tarefas acadêmicas (incluindo seu esforço e dedicação) estaria sendo controlado pelo reforçador externo (os prêmios, as notas ou os elogios, entre outros) e, portanto, na ausência deste último, o comportamento tenderia à extinção” (Ruiz, 2004, p. 14).

Desta forma, é importante, de acordo com a literatura, o desenvolvimento de estratégias que possam agregar tanto motivações intrínsecas quanto extrínsecas, as quais podem influenciar as trajetórias profissionais e pessoais do estudante, relacionando-se a diversas componentes do desenvolvimento vocacional, como maturidade, autoconceito, entre outros (Smitina, 2010).

Há uma diversidade de práticas não formais que podem ser desenvolvidas no ambiente acadêmico para o estudante entrar, por exemplo, em contacto com outros contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Diferente da educação formal, a educação não formal, apesar da literatura procurar defini-la como práticas de estrutura não fixa, com currículos, por exemplo, não há, contudo, um consenso exato sobre os formatos das atividades desta dimensão (Dibs, 1988).

Neste sentido, de acordo com a flexibilidade da estrutura e metodologia das atividades desenvolvidas, como assiduidade, funções desempenhadas (Dibs, 1988), os temas englobados pelo contexto não formal estão apresentados a seguir:

Quadro 7. Tabela da dimensão de análise: contexto não-formal

Dimensão de análise	Temas
Contexto não-formal	Associação de Estudantes
	Mentoria

Tema 8. Associação de Estudantes

As Associações de Estudantes de cada unidade orgânica possuem diversas estratégias não apenas centradas na esfera académica, como também fora dela. De acordo com a professora Adriana, “há um conjunto de atividades e um conjunto de grupos associativos, estudantis que intervêm nas mais diversas dimensões, desde o voluntariado até o trabalho em equipa”. Para a estudante Renata, participar de alguma das organizações de estudantes atuantes é uma ótima oportunidade para se ter um contato externo de maneira complementar à componente teórica da sala de aula:

“A Unidade Orgânica 2 tem várias organizações e aquilo que me chamou a atenção, lá está, ter mais um ambiente prático que se calhar, muitas vezes, as aulas não conseguem dar. E depois, lá está, ter atividades extracurriculares que me preencham e me deem outras competências e autoconhecimento, também” (Renata, estudante da área de estudo 34).

Em adição, a estudante Raquel pontua que com essa experiência foi importante para uma aproximação com a realidade de trabalho:

“(…) eu tinha três pessoas para liderar e eu não fazia ideia do que é que era liderar uma equipa e definir objetivos e coisas. Também acho que isso foi uma boa experiência, até que me direciona para o mercado de emprego, porque compreendi efetivamente o que é trabalhar em equipa e ter chefia e ser chefia *et cetera*. A preocupação com os resultados, nós também tínhamos, então acho que me aproximou um bocadinho da realidade no mercado de emprego, mesmo não sendo nada remunerado e ser uma experiência totalmente voluntariada” (Raquel, estudante da área de estudo 31/Psicologia).

Tema 9. Mentoria

Este dispositivo apresenta organizações distintas, de acordo com cada faculdade. Abordando de maneira geral, a mentoria, de acordo com a literatura internacional (Ramanan et al., 2006; Sidoryn & Slade, 2008), pode proporcionar maior integração e satisfação, com desenvolvimento profissional e pessoal do estudante durante seu percurso. Pode englobar também as fases de transição para o ensino superior (1º ano do 1º ciclo) e transição para o mercado de emprego ou continuidade dos estudos:

“Depois, a nível de programa de mentoring, temos um programa de mentoring mais generalizado, em que *alumni* da faculdade se disponibilizam para serem mentores de finalistas de licenciatura ou estudantes de mestrado (...) temos um programa de mentoring para os participantes, porque são, no fundo, são programas de desenvolvimento de talentos, e que aí, ex-alunos que participaram nesses projetos também participam como mentores” (Paula, técnica do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 2).

“A mentoria, por exemplo, tem um nível de participação muito significativo, se disser que a mentoria quase todos os anos consegue envolver a volta de oitenta estudantes na nossa faculdade, pronto, pode não parecer muito, mas eu acho que é um número muito significativo. Eu acho que a mentoria é um espaço de aprendizagem enorme, que no fundo, a mentoria replica muitas das coisas que provavelmente as pessoas vão fazer profissionalmente, ou práticas que as pessoas, que vão ser úteis profissionalmente (...)” (Pedro, docente da área de estudo 14).

Dimensão de análise: Contexto informal

O contexto informal, ao contrário do contexto formal abordado na tabela 1, não possui uma sistematização em sua organização como um todo. As funções desempenhadas não passam por uma avaliação de um professor ou da faculdade na forma de avaliação, em um currículo estabelecido, cuja participação do indivíduo neste contexto é de livre e espontânea vontade em complemento à educação formal e não formal que está a receber (Dibs, 1988). Desta forma, de acordo com as reflexões realizadas pelos participantes, foi elaborado o quadro a seguir:

Quadro 8. Tabela da dimensão de análise: contexto informal

Dimensão de análise	Temas
Contexto Informal	Estudo autónomo
	<i>Networking</i>
	Voluntariado e Ativismo

Tema 10. Estudo autónomo

Esta componente, apesar de associada, mais diretamente, às unidades curriculares, depende dos estudantes e o tempo dedicado por eles ao estudo fora da sala de aula. De acordo com Renan, estudante da Economia, cada cadeira possui um número de horas expectável de estudo em casa, o qual pode ser cumprido ou não pelo estudante, mas que se faz essencial para acompanhamento das aulas e também para obtenção de uma boa classificação:

“E você tem uma componente de carga horária de estudo autônomo que conta para os créditos da cadeira, porque eu tenho uma, por exemplo, que tem seis créditos e eu tenho aula duas vezes por semana, mas se você for ver na grade curricular para cada uma hora de aula, são duas horas estudadas em casa. Então, a componente da unidade curricular, ela agrega esse estudo autônomo e que se você não tiver esse estudo autônomo, você realmente não vai passar. É muito rápido, você pode não acompanhar toda semana, mas você vai ter que, antes da prova, você vai ter que passar três dias, quatro dias só estudando aquela matéria, porque se você não fizer isso, você não vai conseguir passar. Ou você vai passar com uma média muito muito baixa” (Renan, estudante da área de estudo 31/Economia).

Neste sentido, o estudo autônomo pode vir a ocupar uma parte significativa do tempo do estudante, podendo, para Cláudia, ser um fator de influência à não participação dela em outras atividades que não acadêmicas:

“(…) já não me lembro, mas houve uma cadeira em que era esperado assim, um número abismal de horas de estudo autônomo e acho que os professores perdem um pouco a noção do que é exigir isso dos alunos. Eles estão a par da realidade...ninguém vai investir tantas horas naquela cadeira única, porque senão depois não tínhamos tempo para as outras atividades, não tínhamos tempo para descansar” (Cláudia, estudante da área de estudo 31/Economia).

Tema 11: *Networking*

Networking, palavra do inglês a qual pode ser traduzida literalmente por: “*net*” – rede “*working*” – trabalhar, ou seja, trabalhar em rede. De sentido amplo, este trabalho na rede pode ser exemplificado com a participação em eventos diversos nos quais o indivíduo entra em contacto com outros, seja de maneira profissional, académica, relacionais, entre outras. Este contacto, de acordo com a literatura pode contribuir:

“(…) como um mecanismo para aumentar o apoio, orientação e oportunidades de trabalho, assim como apoio emocional mais profundo e bem orientado, pode contribuir para a maior consciência de competências e consequente desenvolvimento de habilidades, pode facilitar acesso ao poder e ao controlo da sua carreira, através da autopromoção de competências e aspirações”(Santos & Duarte, 2019, p.155).

O técnico Francisco, em sua reflexão considera importante que os estudantes utilizem diversas estratégias para se fazer possíveis contactos durante seu percurso académico:

“(…) eu para destacar, eu destacaria, por exemplo, uma questão que é muito importante que é o saber fazer e o saber ser, não é? E o saber estar. A capacidade para a pessoa fazer *networking*, por exemplo, uma competência que eu acho que é muito importante nesta nossa sociedade global, da comunicação e da informação e de rede (…)” (Francisco, técnico do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 1).

A estratégia de contacto e interação se estende além da esfera presencial, ocorrendo também na esfera das redes, como mencionado pelo técnico. Estas também podem ser utilizadas para diversos fins, com o nome *social networking* (Weaver & Morrison, 2008). Na esfera de contacto profissional e académico, alguns entrevistados consideram nos seus

percursos, o *networking*, uma maneira bastante útil para conseguir conhecer pessoas, empresas e realizar contactos:

“A maior parte das oportunidades de trabalho não se operam no mercado visível e essas oportunidades surgem através de redes, contatos informais, contatos formais de abordagens mais proativas que os profissionais fazem junto das organizações, dos empregadores. E neste sentido há uma frase que eu costumo usar que eu acho que é um *cal-to-action*, que eu acho que é muito importante ser interiorizado pelos diplomados, que é o conhecer e ser conhecido. Conhecer pessoas e conhecê-las bem. E ser conhecido bem por pessoas relevantes e pessoas dessas que tenham uma opinião positiva e fundamentada acerca do diplomado, profissional. Ora, estas redes e estes círculos de referências e de contactos é algo no qual os estudantes não apostam. E que deviam apostar desde cedo, não é? E a este nível, como ponto de partida, eu recomendo uma utilização responsável e competente do LinkedIn. LinkedIn está identificado como sendo a plataforma mais proveitosa em termo, nesta questão profissional” (Francisco, técnico do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 1).

Tema 12: Voluntariado e Ativismo

A estudante Maria acredita que sua participação em um grupo ativista está a ser essencial na descoberta e desenvolvimento nas esferas pessoais, profissionais e também académicas:

“Neste momento, por exemplo, eu ano passado entrei para um grupo ativista ambiental e descobri que é uma área que eu gosto muito e tive uma cadeira opcional este semestre Educação, Ambiente e Sustentabilidade, que também me ajudou a focar neste interesse que eu descobri. Que, lá está, eu sempre tive, mas ganhei esta plataforma neste grupo específico ativista e comecei a conhecer muito mais o que é a educação também, mas como é que a educação está ligada ao ambiente e com a sustentabilidade e com a luta climática. (...) Eu acho que esse grupo também me está a ajudar a direcionar o que é que eu quero fazer, por isso acho que também não é como se não me fosse ajudar profissionalmente ou no futuro. Porque acho que estou a me conhecer e a perceber quais que são minhas qualidades e também desenvolvê-las para depois quando tiver numa profissão, isso também vai ajudar” (Maria, estudante da área de estudo 14).

Marcela, docente da Unidade Orgânica 2, reflete que experiências como o voluntariado, podem ser um meio importante de o estudante se desenvolver em sociedade, como cidadão e também como profissional:

“Também, uma das coisas que eu digo aos alunos que devem fazer e muitos fazem, é ter atividades de *softskills*, que neste momento são...o mercado de trabalho dá valor a essas atividades paralelas, que acabam por enriquecer o indivíduo como cidadão. E, portanto, muitos deles eu vejo que já se dedicam ou ao voluntariado ou fora daquele contexto, (...) que mostra que a pessoa não está ali parada, que a pessoa agarra qualquer coisa e tenta ser útil em qualquer contexto da sociedade. As *softskills* ajudam a preencher o indivíduo, a torná-lo mais ser e no mercado de trabalho hoje, cada vez mais se dá importância à transversalidade, essa questão de o aluno mostrar que é um cidadão, não é só um trabalhador que ali está. É um cidadão, em tudo aquilo que o nome cidadão é identificado! (Marcela, docente da área de estudo 31/Economia).

Dimensão de análise: mercado de emprego

Quadro 9. Tabela da dimensão de análise: Mercado de Emprego

Dimensão de análise	Temas
Mercado de Emprego	Experiência profissional
	Oportunidade de trabalho

Tema 13. Experiência profissional

Assim como as estratégias desenvolvidas pela faculdade ou universidade apresentada na tabela de componente formal, a experiência profissional durante o percurso formativo da licenciatura é vista por alguns dos entrevistados como uma boa maneira de se colocar em prática aprendizagens da faculdade:

“Eu, assim, eu acho que uma pessoa não nasce pronta para ingressar no mercado de trabalho. E eu acho que qualquer experiência que ela possa ter, é super válida, ainda que pareça ser uma área completamente diferente daquela que ela vai trabalhar futuramente. (...) eu acho que essas experiências que são as extracurriculares elas nos ajudam a construir a identidade tanto no sentido de tipo, da gente ter um espaço para nos testar, enquanto pessoa no mercado profissional, quanto no sentido da própria formação, na nossa identidade (...)” (Joana, estudante da área de estudo 31/Psicologia).

Tema 14. Oportunidade de trabalho

Um tema bastante refletido pelos entrevistados, é a transição para o mercado de emprego, assim como as oportunidades de trabalho. Professor João aborda junto a esta temática o papel do capital social do estudante e a influência deste em relação a esta questão:

“É preciso o capital social e, portanto, aqueles alunos que têm mais capital social, em qualquer que seja a área, (...) aqueles que têm um capital social mais forte, têm maior probabilidade de conseguir um emprego, de conseguir mais rapidamente e com mais qualidade, não é? E é claro que esse capital social depende da qualidade da rede de relações sociais em que cada um está inscrito, portanto é a rede da família da origem, e, portanto, isso reflete também o estatuto socioeconômico e sociocultural desses alunos. (...) Um jovem, ou uma jovem que termina um grau acadêmico seja em que área for, na Engenharia, na Economia, nas Ciências Físicas ou Naturais, nas Ciências da Saúde, seja onde for...e que provenha, por exemplo, de um bairro social, do bairro do cerco do Porto, por exemplo, não tem as mesmas probabilidades que ele tem que demonstrar, se calhar, duplamente, que é competente e que merece ser reconhecido para conseguir um bom lugar ou disputar um bom lugar no mundo do trabalho, não é? Enquanto que um menino ou uma menina, um jovem ou uma jovem provindo dum setor muito favorecido, por exemplo, uma área residencial aqui do Porto, como ali, por exemplo, da Foz, que se calhar não tem que fazer nem metade do trabalho e mesmo que não seja tão

brilhante como o aluno, nem tendo o mesmo sucesso académico...este capital social é o suficiente para lhe dar acesso aos empregos mais apetecidos, diria eu, mais reconhecidos, com mais vantagens e portanto muitas vezes é isso que decido e portanto não podemos ser cegos a ponto de pensar que é possível fazer um estudo esquecendo isto, que para muitos esta transição já está determinada por um capital que ele já trazem a partida e que os outros não tem, não é?” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

A problemática do acesso às oportunidades relaciona-se, na sociedade, ao conceito de justiça, cujo conceito engloba tanto o indivíduo, como a relação entre indivíduos em prol de se alcançar uma sociedade bem-ordenada (Rawls, 2007). Os princípios associados à justiça podem ser compreendidos da seguinte forma:

- “1. Cada pessoa tem um direito igual ao mais extensivo esquema de liberdades fundamentais iguais compatíveis com um esquema semelhante de liberdades para todos.
2. As desigualdades sociais e económicas devem satisfazer duas condições: elas devem ser (a) para o maior benefício esperado dos menos favorecidos; e (b) vinculadas a cargos e posições abertas a todos em condições de oportunidade equitativa.” (Rawls, 2007, p.112)

Neste sentido, no que se refere ao capital social abordado pelo professor, é importante salientar que apenas uma implementação, por exemplo, de currículo igualitário ou aumento de oportunidades profissionais não asseguram que as pessoas de classes sociais mais vulneráveis da sociedade acessem às mesmas oportunidades em comparação com pessoas de classes mais favorecidas (Coleman, 2011). Sendo importante, portanto, uma preocupação no desenvolvimento e promoção de estratégias equitativas (Rawls, 2011).

No decorrer de sua reflexão, professor João acredita em uma ação conjunta da universidade e sociedade, como um todo, incluindo empregadores, para o desenvolvimento de estratégias que possam promover além de oportunidade, acesso a elas por parte dos estudantes com menor capital social:

“Claro que isto deveria justificar, que a universidade, por exemplo, não só a universidade, a sociedade que se responsabilizasse, mas que a universidade desenvolvesse intervenções que fossem no sentido também de tornar mais claro este ideal de [inaudível] e igualdade de oportunidades e de justiça social no acesso às oportunidades profissionais. E, portanto, é claro que estou a falar de um trabalho que se faz junto aos estudantes, evidentemente, de aumentar sua autonomia, o seu empoderamento para afirmarem as suas competências quando estão a procurar um posto de trabalho, mas também estou a falar de um trabalho que tem que ser feito junto dos próprios empregadores, sejam públicos ou privados para estas questões de maior equidade na distribuição das oportunidades sociais pelos jovens, não é? Portanto, que olhem não apenas ao nível sociocultural ou socioeconómico da origem também deles, mas que olhem também às capacidades deles e que deem mais oportunidades a todos. E nós temos a esse respeito, estas oportunidades são dadas de uma forma muito desigual e já nem estou a falar daqueles casos mais extremos de discriminação mais clara ainda do tipo baseado na cor da pele, ou outros preconceitos, étnicos, ou raciais, ou chama-se o que quiser, não é? Porque aí de facto, as questões ainda se põem noutro plano que é da defesa dos próprios direitos humanos, em primeiro lugar” (João, docente da área de estudo 31/Psicologia).

Seguindo na esfera das oportunidades de trabalho, Francisco, técnico do Serviço de Carreira, reflete que estas podem estar mais visíveis ou não visíveis (ou encobertas). No que

se refere à primeira, “as pessoas podem aceder através das candidaturas”, afirma Francisco. Ela pode ser exemplificada com sites de candidaturas de emprego, anúncios em jornais, agências de emprego, entre outros. A segunda “não tão visível.”, de acordo com o profissional:

“(…) é responsável por empregar a maior parte dos diplomados no ensino superior. A maior parte das oportunidades de trabalho não se operam no mercado visível e essas oportunidades surgem através de redes, contatos informais, contatos formais de abordagens mais proativas” (Francisco, técnico do Serviço de Carreira da Unidade Orgânica 1).

As estratégias voltadas ao alcançar o mercado não visível podem ser, por exemplo, por meios do *networking* realizado pelo estudante, participação em eventos diversos, entre outros. Contudo, como abordado anteriormente em relação ao capital social do estudante, é importante ter um olhar atento não apenas ao número de oportunidades disponíveis, mas ao acesso às oportunidades. Isto pode ser mais bem exemplificado no exemplo da estudante brasileira Sol, ao tentar se candidatar a uma vaga de trabalho:

“E uma coisa que você perguntou antes, que agora me veio, por exemplo, aqui em Portugal existe um órgão chamado IFEP, é o Instituto do Emprego e Formação Profissional, que é um órgão do governo que ninguém conhece. Eu ouvi falar nisso por causa de uma amiga minha que já trabalha. E ela perdeu uma vaga numa empresa por causa desse IFEP. E ninguém fala sobre isso, e tipo assim, os portugueses não conhecem. É um instituto que você entra nesse portal deles e se inscreve e muitas vagas dessas empresas são pagas o primeiro ano, por esse órgão” (Sol, estudante da área de formação 34).

“Mas assim, eu estou andando com documentos, porque para o IEFP, eu ainda não tenho o meu diploma, meu diploma sai só em setembro, então eu preciso validar o meu diploma brasileiro, o meu certificado de conclusão de Ensino Médio aqui em Portugal, e para isso você tem que voltar numa escola. Na escola aqui perto da minha residência, eu tenho que ter uma declaração de nota mínima que aí a embaixada dá isso. E para a embaixada entregar demora sei lá quantos dias. Meu pai tem um amigo na embaixada que adiantou para mim, mas normalmente seria quarenta, trinta dias. Então você perde oportunidade de emprego, porque você não é informada e ninguém sabe sobre isso. Como é que a faculdade não informou sobre isso, por exemplo, entendeu? E aí é complicado, e assim, principalmente no Porto, esse IEFP é muito utilizado, em Lisboa existe, mas no Porto eu vejo que, sei lá, setenta por cento das vagas é por esse IFP, para trainee. É muito, porque acaba que para as empresas é muito vantajoso, porque elas não vão pagar por um ano de serviço, ou nove meses, depende do cargo. E eles ganham trabalho de aluno, formam um aluno e, se valer a pena, ficam com a pessoa. Então é vantajoso para a empresa e para o próprio aluno, de alguma forma, mas os alunos não sabem. Se os portugueses fazem isso, em uma semana eles estão cadastrados, um brasileiro não” (Sol, estudante da área de estudo 34).

CAPÍTULO 6. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivos conhecer as estratégias de promoção de desenvolvimento vocacional no ensino superior. Com esta finalidade foi adotado um método de investigação qualitativo com coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas. A escolha pela realização de entrevistas possibilitou apreensão de experiências-chave dos entrevistados para se alcançar os objetivos pretendidos. Procurou principalmente contribuir para o debate sobre o desenvolvimento vocacional a partir das diversas temáticas abordadas.

De acordo com os objetivos desta investigação, no âmbito do contexto formal houve estratégias adotadas durante a pandemia que procuraram por meio do uso de plataformas de comunicação online, desenvolver atividades nas unidades curriculares, realizar contato com profissionais e *alumni* e também para realização de eventos e orientação vocacional.

Na esfera das unidades curriculares, as classificações aparecem como um elemento de preocupação para alguns estudantes entrevistados, na medida em que as médias das notas podem influenciar nas oportunidades de trabalho, estágio e acesso ao mestrado. Neste sentido, pode ser uma questão de grande ansiedade para alguns estudantes que por vezes deixam de realizar atividades além dos trabalhos diários da faculdade ou não conseguem conciliar atividades além daquelas associadas às demandas acadêmicas.

As classificações apareceram no decorrer da análise como um elemento de competição entre os estudantes, que para alguns entrevistados influenciava o convívio em sala de aula e fora dela. Essa estratégia mais individualista pode ser considerada como uma projeção de concorrência quanto ao acesso a vagas de mestrado e de oportunidades de trabalho futuras, por exemplo.

As reflexões sobre a esfera psicológica e emocional do estudante trouxeram também reflexões sobre a necessidade do desenvolvimento de estratégias centradas no desenvolvimento social e humano do estudante, de modo a priorizar práticas voltadas ao coletivo, com a participação dos diversos atores presentes no ambiente acadêmico. Estas estratégias podem incluir, além de questões educacionais, como também no âmbito do desenvolvimento e implementação de atividades e projetos profissionais, ambientais, culturais, entre outros.

Esta componente do desenvolvimento humano está associada com o bem-estar, cujas reflexões mostram a importância com foco na saúde como um todo, tanto emocional como

psicológica. para que o estudante tenha condições necessárias para refletir sobre suas estratégias durante o percurso de vida e tomar decisões. Este apoio de bem-estar e desenvolvimento humano e social pode ser essencial na promoção do desenvolvimento vocacional e pode ser refletida nas decisões dos estudantes tanto na esfera formativa como profissional.

De maneira geral, os estágios são experiências de contacto com o mercado e oportunidade de o estudante conhecer melhor suas vontades e interesses tanto pessoais como profissionais. As oportunidades de intercâmbio aparecem como uma oportunidade para se conhecer outras realidades académicas e aproveitar da dimensão da interculturalidade para se conhecer sobre novos meios de se pensar, trabalhar, conviver e ter um abrir de olhos para aprendizagens culturais múltiplas. Essa aprendizagem pode ser feita tanto na participação de atividades académicas, como na própria vivência dentro ou fora da academia. Neste contexto da vivência, ela pode ser compreendida como essencial no delinear dos projetos profissionais e pessoais dos estudantes, realçando a importância das vivências nos mais diversos contextos de vida.

O Serviço de Carreira é visto como essencial no ambiente académico, de maneira a complementar, por exemplo, as atividades em sala de aula, com apoio pessoal, formativo e profissional diverso como preparo de currículo, evento com empresas e profissionais. Seu papel é estruturante, apesar de não haver adesão de um grande número de alunos. Alguns estudantes, inclusive, desconheciam a existência do gabinete. Ao serem perguntados (de acordo com os guiões) sobre a participação em atividades promovidas pelo gabinete, não houve a possibilidade de avançar em perguntas desta componente, pelo completo desconhecimento do seu funcionamento. Os estudantes, contudo, acreditam que poderiam ser desenvolvidas atividades conjuntas com os professores, por exemplo, para uma maior visibilidade dos serviços aos discentes.

Referente ao tema sobre o Processo de Bolonha na esfera do contexto formal, apesar deste não representar uma estratégia de desenvolvimento vocacional no ensino superior, contudo, foi percebido no decorrer da coleta de dados da investigação, que a partir da implementação do processo para criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, mudanças estruturais ocorreram no sistema de ensino (Rocha Dos Reis & Camacho, 2009). Deste modo, além de influenciar as estratégias desenvolvidas pela própria faculdade, os

estudantes, em suas reflexões sentem que o tempo para aprendizagem, maturação de ideias e aprendizagens ocorre demasiado rápido.

No contexto não-formal, a Associação de Estudantes e as participações dos estudantes na mentoria são experiências no meio académico, para os entrevistados, possibilitadoras de aprendizado e desenvolvimento de diversas competências. Importante enfatizar que o trabalho das Associações junto às outras instâncias académicas pode ser uma forma de se revisarem projetos ou atividades da faculdade, ouvir demandas, sugestões e trabalhar de forma coletiva as estratégias de promoção de desenvolvimento vocacional.

A componente do estudo autônomo tem uma relação próxima, mas não necessariamente direta, com as classificações dos estudantes, é uma estratégia percebida pelos entrevistados como essencial no decurso formativo e, por vezes, trazem grandes preocupações a eles. É por meio dele que os discentes estudam para as provas, apresentações, aprendem sobre os mais diversos assuntos. As unidades curriculares possuem um determinado número de horas de estudo autônomo e para alguns estudantes causa um impasse na realização de outras atividades, como trabalho, estágio, lazer e descanso, por exemplo.

A estratégia utilizada por muitos estudantes, principalmente no contexto atual da pandemia da COVID-19, é a participação de eventos e utilização de redes sociais para entrar em contacto com profissionais, procurar estágios ou ao mercado de emprego. *Networking*, aprender diversos assuntos e também interagir com outros indivíduos pode ser estimulado nas diversas plataformas existentes. No âmbito do ensino superior, as redes sociais das faculdades podem ser ainda mais estimuladas, com divulgações de eventos, atividades, incentivo ao convívio académico e procurar unir os mais diversos atores da academia em uma socialização mais flexível. Cada rede possui sua linguagem de comunicação e interação, mas possibilitadora de conectar e comunicar pessoas de maneira ampla (Weaver & Morrison, 2008).

As experiências dos entrevistados em relação a estratégias informais podem ser compreendidas como possibilitadora de complemento à educação formal e não-formal, a qual depende do interesse e tempo, por exemplo (Dib, 1988). A participação em atividades como voluntariado e ativismo, a partir de um olhar atento às questões históricas e sociais, sem deixar de lado as componentes das relações humanas e da própria vida, podem ser percebidas como um meio de valorização do coletivo, com uma possibilidade

transformadora do desenvolvimento do estudante e principalmente do contexto comunitário (Freitas, 2015).

A temática do mercado de emprego originou temas sobre oportunidades e experiências de trabalho durante a formação. As experiências de trabalho podem ser percebidas como um campo de aprendizagens múltiplas através de um contacto com a prática, o qual possibilita o desenvolvimento de diversas competências pessoais e profissionais. Em relação às estratégias dos contextos abordados, ainda que o estudante não esteja a desempenhar um papel diretamente associado no mercado de emprego ou relacionada à área de formação, como o caso do voluntariado, mentoria ou Associação de Estudantes, estes são importantes componentes para o processo de desenvolvimento do indivíduo, como um todo, a partir dos quais o estudante pode refletir e avaliar suas decisões e escolhas em relação ao seu percurso formativo e profissional, por exemplo. Neste sentido, a escolha pela realização de uma atividade profissional, para os estudantes, pode ser percebida como uma estratégia não apenas centrada no mercado de emprego, como parte importante da construção e reconstrução de seus projetos e de sua própria identidade.

De acordo com a delimitação desta investigação no Ensino superior, destaca-se, no âmbito das oportunidades de trabalho, um maior enfoque em discussões sobre o acesso às estratégias desenvolvidas. Neste sentido, é fundamental um enfoque equitativo, reconhecendo e valorizando a pluralidade de indivíduos presentes no ambiente académico. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2015) são um exemplo da importância não apenas desse debate, como também a (re) elaboração de estratégias pensadas para o coletivo, com participação dos mais diversos atores da academia, *policy-makers*, entre outros.

Relativamente às limitações desta investigação, podem ser pontuadas algumas. A escolha por uma abordagem qualitativa do estudo, com foco na escala do indivíduo, mais especificamente nas experiências pessoais de alguns estudantes finalistas do primeiro ciclo do ensino superior, docentes e técnicos de duas unidades orgânicas da Universidade do Porto, não permite fazer generalizações sobre as estratégias de desenvolvimento vocacionais no ensino superior.

O contexto atual da pandemia da COVID-19 foi considerado uma limitação para se aceder a possíveis participantes do estudo devido a restrições de contato presencial. Especificamente no ambiente académico, a realização de atividades e aulas presenciais poderiam ser uma melhor forma de se contatar possíveis participantes da investigação.

Portanto, de acordo com a delimitação do público-alvo do trabalho, o tempo de recolha foi maior do que o previsto.

A investigação possibilitou conhecimento sobre estratégias de desenvolvimento vocacional desenvolvidas em diversos contextos considerados centrais para os participantes do trabalho. A partir dos dados obtidos, os diversos temas que foram desenvolvidos poderiam, em uma perspectiva de trabalho futura, serem mais bem aprofundados. Aqui salienta-se também a possibilidade de se realizar um estudo longitudinal, o qual não foi possível devido aos prazos para realização da pesquisa. Para tal, poderia haver um primeiro contacto com os estudantes finalistas, objetivando conhecer as estratégias de desenvolvimento vocacional durante sua graduação e, posteriormente, um novo contacto com eles alguns anos após a formação, os quais podem estar no mercado de emprego ou continuando os seus estudos.

Foi possível apreender a importância dos mais diversos contextos da vida do indivíduo para o seu desenvolvimento vocacional. No ambiente do ensino superior, a partir das estratégias múltiplas adotadas ou refletidas por estudantes docentes e técnicos, destaca-se que não há um caminho certo para se seguir, mas para construir e reconstruir ao longo de sua vida, cujos momentos precisam ser acompanhados de uma reflexão de sua trajetória (Campos & Coimbra, 1991).

A perspectiva construtivista ecológica-desenvolvimental adotada para esta investigação possui uma ótica de exploração reconstrutivista do indivíduo (Campos & Coimbra; Coimbra, 1997). A transformação e o desenvolvimento do indivíduo ocorrem a partir de sua relação dinâmica com o mundo, com a qual ele se transforma e se desenvolve ao longo da vida. Para que isso seja possível, de acordo com esta perspectiva, é importante que haja criação de oportunidades e principalmente de acesso dos indivíduos às estratégias de exploração reconstrutiva, com atenção aos contextos atuais do mundo, como imprevisibilidade e incertezas.

A exploração do indivíduo, envolve diversas escolhas e decisões, cuja agência pessoal engloba uma componente pessoal de característica emocional e afetiva, como por exemplo, as aptidões, gostos, valores, entre outros (Super, 1980). Neste sentido é importante uma valorização da multidimensionalidade da realidade do sujeito, considerando questões de acesso ao mercado, escassez de empregos e também os diversos papéis desempenhados além de ser estudante ou trabalhador, por exemplo.

Ou seja, é necessário ter uma visão não-linear sobre os contextos de atuação do indivíduo e as influências destes no seu processo exploratório e decisório ao longo da vida, sendo também importante compreender que o ser humano é um ser complexo e ativo e não um ser que precisa se adaptar passivamente ao ambiente no qual está presente (Campos & Coimbra, 1991; Coimbra, 1997; Super, 1980).

Neste processo exploratório (relação com a realidade), para que seja possível a transformação do indivíduo, é importante que ele reflita sobre suas ações. Na perspectiva de Paulo Freire, é necessário, portanto, que haja tempo para o processo de conscientização de sua temporalidade, sendo estas condições espaço-temporais essenciais para que transformações do indivíduo ocorram (Freire, 1979). Esta reflexão sobre suas ações possui papel-chave na existência do indivíduo, portanto, há uma relação estreita com o contexto e as experiências reconstrutivas do sujeito. Contudo, é importante salientar que: a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente (Freire, 1979, p. 20).

Em virtude dos aspectos abordados quanto às estratégias de desenvolvimento vocacional no ensino superior, haja vista que o processo de desenvolvimento ocorre ao longo da vida, é preciso problematizar questões não apenas em relação à ação do estudante quanto às oportunidades promovidas, como também ter um olhar mais crítico quanto ao tempo que o estudante tem para desenvolver e intercalar suas experiências da ação com reflexão. Estas são características essenciais das estratégias de exploração reconstrutiva.

O período expectável para conclusão da licenciatura e do primeiro ciclo do mestrado integrado é de três anos. As reflexões realizadas pelos participantes das entrevistas foram cruciais para levantar questões referentes às suas experiências nos mais diversos contextos e possibilitaram levantar questões sobre a intencionalidade pedagógica em relação ao tempo que os estudantes têm para refletir sobre as práticas vivenciadas.

Neste sentido, a educação possui um papel crucial para o estudante no “abrir-se para o mundo” (Freire, 1969, p.132). Enquanto fundamental a promoção de estratégias orientadas a ação, a reflexão é um elemento essencial para que o estudante não seja agente passivo de sua realidade. Em outras palavras, a ação é indissociável da reflexão crítica, cujo processo intercalado e contínuo é possibilitador da transformação e desenvolvimento do indivíduo através de sua experiência vivida (Freire, 1969).

Por fim, espera-se como contributo deste trabalho, a partir da grande diversidade de temas abordados, fomentar o debate, revisão e desenvolvimento de estratégias de desenvolvimento vocacional futuras no ensino superior que possibilitem, como é trabalhado nas teorias freirianas, que o indivíduo se torne um verdadeiro ser da *praxis*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educacao e Pesquisa*, 32(1), 177–197. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo Revista de Ciências Da Educação*, 2, 51–58.
- Alves, M. G. (2018). Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7. <https://doi.org/10.21814/rpe.13976>
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação.
- Araújo, M. A. D. de, & Borges, D. F. (2000). Globalização e mercado de trabalho: educação e empregabilidade. *Organ. Soc. [Online]*, 7(17), 9–16.
- Baião dos Santos, M., & Duarte, I. (2019). Networking e Carreira: Conceitos e interações. *III International Meeting of Sociology (ISSOW), November 2018*, 151–161.
- Basílio, L. A. B. (2017). Autoestima , crenças de empregabilidade e autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes universitários da área de Desporto Autoestima , crenças de empregabilidade e autoeficácia na transição para o trabalho em estudantes universitários da área d. *MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA (Secção de Psicologia Da Educação e Da Orientação)*.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1976). Ecology Experimental of Education. *Educational Research*, 5(9), 5–15.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (p. 6th ed., pp. 793–828).
- Bryman, A. (2012). Social Research Methods (4th Edition). Oxford University Press.
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2018). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69–79. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>
- Campos, B. (1980). A Orientação Vocacional Numa Perspectiva de Intervenção no Desenvolvimento Psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Vol. 14*, 195–230.
- Campos, B., & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7(December), 11–19. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14802>
- Canário, R. (2000). A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. In *Psicol. Educ. (Online)* (Vol. 0, Issue 10/11, pp. 29–52).

- Castro, J. M., & Pego, A. (1999). A Carreira Já Não É o Que Era.... *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15–16, 13–20.
- Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. [On teachers and career guidance .]. *September 1995*, 26–29.
- Coimbra, J. L. (1997). O meu “grande” projecto de vida ou os meus "pequenos" projectos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13–14(March), 21–27. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14785>
- Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, L. (1994). *Career Intervention from a Psychological Perspective : Definition of the Main Ingredients of an Ecological-*. 23rd International Congress of Applied Psychology, June 2015, 1–13.
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. In *Cadernos de Emprego* (Vol. 33). http://www.researchgate.net/publication/37650353_Formao_ao_longo_da_vida_e_gesto_d_a_carreira/file/d912f50599a1a34a01.pdf%5Cnhttp://www.dgert.mtss.gov.pt/estudos/estudos_emprego/cadernos33.pdf%5Cnhttp://www.iefpmoodle.com/file.php/925/moddata/scorm/180/gra
- Coleman, J. (2011). O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. *Educação, Sociedade e Culturas*, 34, 137–151.
- Correia, J. A., Stoleroff, A., & Stoer, S. (2012). A ideologia da modernização eo sistema educativo. *Educação, Societde & Culturas*, 37, 169–193. http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_J_Correia_A_Stoleroff_S_Stoer.pdf
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: Stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599–613. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215–224. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572005000200004>
- DGES (n.d.). *Concurso Especial para Estudantes Internacionais*. Retrieved October 12, 2021, from <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/concurso-especial-para-estudantes-internacionais>
- DGES (n.d.). *Licenciatura*. Retrieved July 16, 2021, from <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/licenciatura?plid=371>
- DGES (n.d.). *Mestrado integrado*. Retrieved July 16, 2021, from <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/mestrado-integrado?plid=371>
- Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/ applicability. *AIP Conference Proceedings* 173, 300); <https://doi.org/10.1063/1.37526>, 300(1988).
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar Em Revista*, 24, 213–225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

- Evans, S., & Morrison, B. (2011). English for Specific Purposes Meeting the challenges of English-medium higher education : The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 30(3), 198–208. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.01.001>
- Ferreira, A. M. (2017). Relação entre adaptabilidade e estratégias de gestão de carreira no sector das tecnologias de informação e comunicação: o papel das habilitações e da idade. 1–40.
- Ferreira, J. B., Machado-Taylor, M. de L., & Magalhães, A. (2009). A importância e a satisfação no ensino superior: a perspetiva dos estudantes. *X Congresso Da Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação., Investigar*, 1–12.
- Freeman, S. C. (1993). Donald Super: A perspective on career development. *Journal of Career Development*, 19(4), 255–264. <https://doi.org/10.1007/BF01354628>
- Freire, P. (1969). Papel da Educação na Humanização. In *Revista Paz e Terra, São Paulo*, n. 9, p. 123-132.
- Freire, P. (1979). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freitas, M. de F. Q. de. (2015). Desafios éticos na prática em comunidade: (des) encontros entre a pesquisa e a intervenção. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 10(2), São João Del-Rei, 10(2), 242–253.
- Freitas, O. A. de, & Oliveira, M. C. de. (2017). Trajetória, projetos e expectativas de sucesso na carreira : estudo com universitários concluintes que não pretendem atuar na área de formação Trajectory , projects and career success expectations : study with undergraduate students wh. *Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, Vol. 3, n. 2, p. 58-78, Abr.-Jun. 2017 - ISSN 2447-3944*, 58–78.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. In *Antonio Carlos Gil* (Vol. 10, Issue 6).
- Gomes da Costa, M., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100516. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. *Construção de Competências Pessoais e Profissionais Para o Trabalho: Actas Do II Encontro Nacional de Formação Norte de Portugal / Galicia*, 69–78.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1–17.
- Herr, E. L. (1997). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. *Career Development Quarterly*, 45(3), 238–246. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00468.x>
- Imaginario, L. (2003). Empregabilidade versus profissionalidade?! *Formar*, 1 (Número Especial), 13–18.

- INE (n.d.). Retrieved October 13, 2021, from https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_perfsdg&objetivo=4&indicador=4.4&indicador2=4.4.1
- Kuenzer, A. Z. (2002). Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, 3, 77–96.
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf%0Ahttp://forumeja.org.br/go/files/13](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf%0Ahttp://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclus%C3%A3o%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf) Exclusão Includente Acacia Kuenzer_1.pdf
- Kuenzer, A. Z. (2006). Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Educação Profissional: Desafios Para a Construção de Um Projeto Para Os Que Vivem Do Trabalho*, 24(1), 297–318.
- Law, B. (1993). Understanding Careers Work. *Thee Career Development Quarterly*, 41(June), 297–313.
- Lima, P., & Coimbra, J. L. (2004). NARRATIVAS DE INVESTIMENTO VOCACIONAL CONTRIBUTO PARA A REVISÃO DAS PRÁCTICAS DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR. *Artigo Em Livro de Atas de Conferência Internacional*, 191–202.
- Ma, P. W. W., & Shea, M. (2021). First-Generation College Students’ Perceived Barriers and Career Outcome Expectations: Exploring Contextual and Cognitive Factors. *Journal of Career Development*, 48(2), 91–104. <https://doi.org/10.1177/0894845319827650>
- McIlveen, P., & Midgley, W. (2015). A semantic and pragmatic analysis of career adaptability. *Exploring New Horizons in Career Counselling: Turning Challenge into Opportunities*, 235–247.
- Melo, S. L. de, & Borges, L. de O. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 376–395.
<https://doi.org/10.1590/s1414-98932007000300002>
- Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho (2005). Portaria n.o 256/2005 - Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação. In *Diário da República, Série I-B: Vol. I Série-B* (Issue 53).
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15–27.
- Morgado, J. C. (2009). Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação & Sociedade*, 30(106), 37–62. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100003>
- Nunes, S. A. de S. (2016). ADAPTABILIDADE DE CARREIRA: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CANDIDATOS E ESTUDANTES DO CURSO SUPERIOR DE PSICOLOGIA.
- OCDE (2020). *Education at a Glance*. In *The SAGE Encyclopedia of Higher Education*. <https://doi.org/10.4135/9781529714395.n163>

- Oliveira, M. C. de, Guimarães, V. da F., & Coleta, M. F. dela. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Rev. Bras. Orientac. Prof*, 7(2), 11–18.
- Oliveira, M. C. de, Melo-Silva, L. L., & dela Coleta, M. F. (2012). Pressupostos teóricos de super: Datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223–234.
- ONU (2020). *Objetivo 4: Educação de qualidade - Nações Unidas – Portugal*. Retrieved October 5, 2021, from <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>
- Parada, F., & Coimbra, J. L. (2004). OS JOVENS E A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PROFISSIONALMENTE ACTIVA. 203–211.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ramanan, R. A., Taylor, W. C., Davis, R. B., & Phillips, R. S. (2006). Mentoring matters: Mentoring and career preparation in internal medicine residency training. *Journal of General Internal Medicine*, 21(4), 340–345. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00346.x>
- Rawls, J. (2007). Uma concepção kantiana de igualdade (tradução). *Veritas (Porto Alegre)*, 52(1), 108–119. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2007.1.1863>
- Rezende, S. B., Conex, G. P. E. T., & Fluminense, U. F. (2020). REMEMORAR É TRANSCENDER: UM DIÁLOGO COM LICENCIANDOS DO GRUPO PET CONEXÕES DE SABERES DA UNIVERSIDADE FEDERAL RECORDAR ES TRANSCENDER : UN DIÁLOGO CON LICENCIANTES DEL GRUPO REMEMBERING IS TRANSCENDING : A DIALOG WITH GRADUATE STUDENTS IN TEACHER TRAININ. 1569–1584.
- Ribeiro, M. A., & Uvaldo, M. da C. C. (2007). Frank Parsons: trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Rev. Bras. Orientac. Prof*, 8(1), 19–31.
- Rocha Dos Reis, P., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(15), 41–59. <https://doi.org/10.5944/reec.15.2009.7505>
- Rueda, F. J. M., Martins, L. J., & Campos, K. C. de L. (2004). Empregabilidade: o que os alunos universitários entendem sobre isto? *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 63–73.
- Ruiz, V. M. (2004). A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. 19, 13–20.
- Salomone, P. R. (1996). Tracing super's theory of vocational development: A 40-year retrospective. *Journal of Career Development*, 22(3), 167–184. <https://doi.org/10.1007/bf02274806>
- Santos, M. S. (2020). Das experiências ao sentimento de pertença: trajetórias de estudantes de primeira geração na Universidade do Porto.

- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 381–385. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1880>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Schlanger, J. (1997). *A Vocação Moderna* (ISBN-972). Instituto Piaget.
- SIC Notícias (2020). *Aulas suspensas em várias universidades do país. Veja aqui os estabelecimentos afetados*. Retrieved October 12, 2021, from <https://sicnoticias.pt/especiais/coronavirus/2020-03-10-Aulas-suspensas-em-varias-universidades-do-pais.-Veja-aqui-os-estabelecimentos-afetados>
- Sidoryn, T., & Slade, J. (2008). To transition and beyond! : strategies to assist international students' throughout their university experience. *To Transition and beyond! : Strategies to Assist International Students' throughout Their University Experience.*, 1–8. https://ucd.idm.oclc.org/login?url=http://search.proquest.com/docview/764347105?accountid=14507%5Chttp://jq6am9xs3s.search.serialssolutions.com/?ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&rft_id=info:sid/Australian+Education+Index&rft_val_fmt=info:of
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2012). Estudantes maiores de 23 anos em Psicologia: Motivações e processo de integração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 37–47.
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140–1145. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.250>
- Sousa, E. C. da S. (2015). SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO SUPERIOR E TRANSIÇÃO DA UNIVERSIDADE PARA O TRABALHO NA ÁREA DE ECONOMIA E GESTÃO. *Dissertação de Mestrado Em Psicologia Na FPCEUP*, 1, 1–81. <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Stoer, S.R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In *Transnacionalização da educação - Da crise da educação à "educação da crise". Volume 6, Parte III - Educação inter/multicultural e reconversão dos processos locais de socialização*, Capítulo 6 (pp. 245–276).
- Stoer, S.R. (2008). O Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26(26), 149–173.

- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185–190. <https://doi.org/10.1037/h0056046>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D.E. (1983). Assessment in Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(9), 555–562. <https://doi.org/10.1111/j.2164-4918.1983.tb00099.x>
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. = Career Decision among Senior College Students. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 327–334.
<http://prx.library.gatech.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-00968-008&site=ehost-live>
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia Em Estudo*, 12(1), 195–202.
<https://doi.org/10.1590/s1413-73722007000100023>
- U. Porto (n.d.). - *Processo de Bolonha na Universidade do Porto - FAQ*. (Retrieved September 30, 2021, from
https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=processo%20de%20bolonha%20na%20u.porto%20-%20faq
- Vieira, D. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: a percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1).
- Vieira, D. A., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 29–36.
- Weaver, A. C., & Morrison, B. B. (2008). Social Networking. *Computer*, 41, 97–100.

Apêndice I

Quadro I - Trabalhos nas Ciências da Educação sobre Desenvolvimento Vocacional

Literatura	Público-alvo	Dimensões de Análise	Método
Betz (2020)	Jovens em contexto escolar e equipa educacional	Experiência e percurso no percurso educativo	Etnografia
Bizerra (2020)	Participantes do projeto da Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos	Percursos de vida	Entrevista, observação/participação, intervenção, conversas informais e análise documental
Andrade (2020)	Conselheiros da Administração Superior pertencentes ao Conselho Universitário (CONSUNI), ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)	Impactos da Nova Gestão Pública a respeito das funções de ensino, pesquisa e extensão	Análise Documental e entrevista
Silva (2020)	N/A*	Empregabilidade, competências	Grupo, análise documental, observação participante e notas de terreno
Rocha (2020)	Público adulto	Superdção	Revisão bibliográfica
Santos (2020)	Primeira geração familiar a frequentar o ensino superior - estudante da Universidade do Porto	Tomada de decisão, construção do sentimento de pertença, efeitos democráticos e de justiça	Questionário e narrativas bibliográficas
Jardim (2020)	Jovens de origem africana e de países da Europa de Leste com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos	Os propósitos, preocupações e tipologias de intervenção das associações de imigrantes, participação e envolvimento escolar, sentimentos de pertença	Entrevista

Dançante (2020)	N/A*	Identidade, papel da escola, ensino das artes	Desenho, políticas educativas
Doroftei (2020)	Jovens formandos/a, dirigentes de entidades formadoras, formadores/as e tutores/as	Perspetivas sobre as representações da sociedade e das Entidades de Apoio à Alternância e acerca do ensino profissionalizante e da população que o frequenta, abandono precoce de educação e formação e prosseguimento de estudos para o ensino superior	Questionário e Entrevista
Pinheiro (2020)	Jovens participantes do projeto, diretores/as, coordenadoras e formadores/as	Práticas de cidadania nacional e europeia	Observação participante, grupo focal e entrevista
Lopes (2019)	Pessoas em situação de desemprego e a frequentar uma formação subsidiada do instituto investigado	Cidadania e conceções do mercado de trabalho	Entrevista
Costa (2019)	Formadores, coordenadores e formandos	Processo de formação profissional dos formados da Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Entrevista e questionário
Silva (2019)	Professores de ciências do ensino secundário, diretores das Escolas de Formação em Professores, membros das direções provinciais da educação das províncias em estudo, membros do Ministério da Educação, Agentes da Cooperação e Coordenadoras Científico-Pedagógicas do programa	Cooperação portuguesa na formação de professores do ensino secundário em Angola	Entrevista, análise de documentos, observação participante e notas de campo

	Saber Mais, especialistas de educação angolanos		
Ribeiro (2019)	Herdeiros(as), potenciais líderes ou sucessores(as) de empresas familiares	Processo de educação e formação e desenvolvimento de carreira	Entrevista
Zenhas (2019)	Turma de 5º ano	Transição de ciclo e integração	Etnografia, entrevista, diários das crianças, atividades participativas, sociograma e questionários
Duarte (2019)	Estudantes do 1º ciclo de Engenharia	Autonomia na aprendizagem, desempenho académico	Entrevista, análise de documentos e questionário
Amaral (2018)	Terapeutas ocupacionais	Atribuições dos terapeutas ocupacionais, dinâmicas presentes nos quotidianos de trabalho, saberes teóricos e os saberes decorrentes da prática profissional e relações de trabalho	Entrevista, observação participante e notas de terreno
Castro (2018)	N/A	Formação académica, mercado de trabalho e empreendedorismo	Observação e participação em atividades

Sousa (2018)	Jovens, técnicos e professores da intervenção realizada pelo centro educativo	Perceção dos jovens sobre a intervenção realizada, perceção da preparação para o futuro, da importância da escola, ofertas formativas e planeamento para o futuro	Análise de textos e documentos, observação participante, questionário e entrevista
Monteiro (2018)	Estudantes de Engenharia	Formação ética e reflexiva dos estudantes, formação para o presente e futuro	Análise documental
Carvalho (2018)	Famílias portuguesas emigradas e famílias imigradas em Portugal	Fenómeno da migração em família com crianças em idade escolar	Investigação narrativa
Delgado (2017)	Professores de Matemática e estudantes do 3.º ciclo do ensino básico	Práticas curriculares, políticas educativas internacionais nas políticas de educação matemática nacionais, relação dos estudantes com a Matemática	Entrevista e questionário
Almeida (2017)	Jovens estudantes do ensino básico	Experiências cívicas e políticas, pensamento académico, variáveis socioeconómicas nessas experiências, cenário sociopolítico, oportunidades de participação democrática, participação civil e política	Grupo focal, questionário, etnografia
Santos & Barreiros (2017)	Formandos que frequentavam Cursos de Educação e Formação com equivalência ao 9º ano e qualificação profissional de nível 2	Desempenho académico, autoeficácia, autoestima, autoconceito, dimensões de exigência e responsividade parentais	Questionário e Escala
Rodrigues (2016)	Responsável pela Formação, coordenadores e formadores	Conceções e concretização de avaliação, avaliação e processos de avaliação em relação à Formação de Gestão Participada	Entrevista

Oliveira (2016)	Crianças e jovens em risco	Abandono e/ou absentismo escolar na escolaridade obrigatória	Análise documental, observação participante e não participante e práticas colaborativas
Silva (2016)	Jovens e adultos	Modelos de formação de professores, políticas e ofertas de educação de jovens e adultos	Análise documental e revisão bibliográfica
Pimenta (2016)	Estudantes do 1º ciclo em Ciências da Educação	Políticas e práticas institucionais, vivências, qualidade social democrática	Análise Documental e entrevista
Mezzari (2016)	Agrupamento de escolas pertencente a um território educativo de intervenção prioritária	Administração/gestão escolar, trabalho do/a diretor/a e de coordenadores/as do agrupamento, dinâmicas emergentes do contexto, ações de melhoria contínua desenvolvidas	Análise documental, entrevista e observação
Alves (2016)	Professores/as dos diferentes níveis de ensino, reformados ou em exercício	Envelhecimento e seu impacto na atividade profissional e na qualidade de vida, gênero, condição de reformado / não reformado nas percepções envelhecimento e a qualidade de vida	Narrativas biográficas

Cassova (2016)	Professores de escolas primárias da comuna da Huíla	Formação inicial de professores do ensino primário, perfil de competências e desafios profissionais	Análise documental e entrevista
Lussinga (2016)	Estudantes, professores e formadores de professores de Biologia e de Geografia do 2º ciclo do Ensino Secundário	Motivação, concepções acerca da profissão, perceções acerca da formação inicial de professores, sistema educativo de Angola, currículos da formação inicial de professores no ISCED do Huambo	Análise documental, entrevista e questionário
Nina (2016)	Docentes de instituições de Ensino superior	Competência na área de arquitetura, <i>Tuning Projects</i> na Europa e América Latina, identidade profissional, competências que estes docentes desenvolvem nos estudantes de diferentes culturas	Análise documental, interação com o contexto e entrevista
Aguiar (2016)	Jovens universitários/as e alunos/as do 7ºano a frequentar as escolas do Concelho da Maia	Abandono e absentismo escolar	Análise documental e entrevista
Costa (2016)	Professores de Língua Portuguesa, alunos surdos em Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos	Desempenho profissional, critérios de seleção, estratégias pedagógicas, formação continuada dos professores	Entrevista

Apêndice II

Quadro II - Trabalhos Empíricos - Desenvolvimento Vocacional no Ensino superior por Área de Estudo

Área de Estudo	Literatura	Ano	Público-alvo	Dimensões de Análise	Método
Psicologia e Orientação Profissional	Patta, Lassance & Paradiso	2003	Estudantes do 1º ciclo	Trajetória acadêmica, satisfação com a escolha profissional e expectativas quanto à orientação profissional	Questionário
Psicologia	Azevedo & Faria	2004	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Experiências e transição acadêmica	Questionário
Psicologia Escolar e Educacional	Cunha & Carrilho	2005	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Adaptação, rendimento acadêmico	Questionário, Rendimento acadêmico - valores
Psicologia Escolar e Educacional	Cabral & Tavares	2005	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Desenvolvimento de competências, expectativa e sucesso acadêmico	Questionário
Psicologia	Fernandes & Almeida	2005	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Rendimento escolar, expectativas, vivências acadêmicas e investimento vocacional	Questionário
Psicologia	Teixeira & Gomes	2005	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Decisão de carreira, autoeficácia, agência pessoal, comportamento exploratório vocacional, adaptabilidade, mercado de trabalho	Questionário

Psicologia	Almeida, Guisande, Soares & Saavedra	2006	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Gênero e origem sociocultural, adaptabilidade e rendimento acadêmico	Ficha de Identificação
Psicologia, Orientação Profissional	Vieira & Coimbra	2006	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Sucesso acadêmico, transição, mercado de trabalho, satisfação e realização profissional	Questionário
Psicologia	Teixeira, Bardagi & Hutz	2007	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Comportamento exploratório vocacional	Questionário
Psicologia, Ciências, Cultura e Extensão	Melo & Borges	2007	Estudantes finalistas do 1º ciclo e recém-graduados	Transição, mercado de trabalho	Entrevista semiestruturada
Psicologia	Sousa	2008	Estudantes de Ensino Secundário e estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Transição, relacionamentos interpessoais, experiências de exploração, investimento e desenvolvimento vocacional	Escala e Questionário
Psicologia, Psicologia da Saúde	Costa & Leal	2008	Estudantes do 1º ciclo	Estratégias de carreira e adaptação acadêmica	Questionário
<i>Business</i>	Sidoryn & Slade	2008	Estudantes do 1º ano do ciclo e estudantes finalistas do 1º ciclo	Satisfação, adaptabilidade, transição	Questionário
<i>Tourism and Hospitality Academics</i>	Ladkin & Weber	2009	Acadêmicos: presidente / chefe, professor, conferencista sênior, conferencistas, tutores e instrutores	Estratégias de carreira, experiências e compromisso com a carreira, qualificações educacionais	Questionário
Ciências da Educação	Ferreira, Machado-Taylor & Magalhães	2009	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo e Estudantes finalistas do 1º ciclo	Motivação acadêmica	Questionário

Psicologia	Bardagi & Hutz	2010	Estudantes do 1º ciclo	Satisfação, comprometimento com a carreira e exploração vocacional	Escalas e Questionário
Ciências da Educação	Smitina	2010	Estudantes do 1º ciclo	Identidade vocacional/profissional, motivação acadêmica e satisfação	Questionário
Psicologia	Crossman & Clarke	2010	Estudantes do 1º ciclo, docentes e empregadores	Empregabilidade, mobilidade internacional	Entrevista semiestruturada e questionário
Psicologia	Silva	2010	Estudantes maiores de 23 no 1º ciclo	Acesso de adultos maiores de 23 anos ao Ensino superior, motivações, integração acadêmica, adaptabilidade	Entrevista semiestruturada
Psicologia	Gerk, Cardoso & Krafft	2011	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Comportamento exploratório vocacional	Escala
Psicologia, Orientação Profissional	Monteiro & Gonçalves	2011	Estudantes do 1º e 2º ciclos	Convicção, cooperação, exploração, investimento e confiança vocacional, relações interpessoais, expectativas, desempenho acadêmico, satisfação e variáveis macrosistêmicas	Escalas, inventário e questionário
Psicologia, Orientação Profissional	Vieira, Caires & Coimbra	2011	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Estratégias de carreira, transição, exploração vocacional, autoeficácia e investimento profissional	Escalas
Psicologia	Fraga	2012	Estudantes do 9.º ano de escolaridade, Estudantes do ensino secundário, 12.º ano de escolaridade, graduados	Adaptabilidade de carreira, empregabilidade disposicional	Inventário e questionário

Economia e Gestão de Recursos Humanos	Monteiro	2012	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Aspirações e expectativa profissional	Questionário
Sociologia	Sousa	2012	Estudantes maiores de 23 no 1º ciclo	Qualificação académica	Entrevista semiestruturada
Economia e Gestão de Recursos Humanos	Silva	2012	Docentes	Desenvolvimento profissional, mentoria	Entrevista semiestruturada e questionário
Psicologia	Silva	2013	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Motivação e desempenho académico, autoeficácia, escolha do curso	Escala e Questionário
Psicopedagógica (Gabinete de Apoio)	Faria & Camões	2013	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Realização profissional, motivação académica, autoconceito, sentimento de mudança e autoconfiança, aptidões sociais e relações interpessoais	Questionário
<i>International Tourism, Hospitality Management</i>	Choi & Kim	2013	Estudantes do 1º ciclo	Motivação e desempenho académico, autoeficácia, comportamento exploratório vocacional	Questionário
Psicologia	Hirschi & Herrmann	2013	Estudantes do 1º ciclo	Presença de vocação, planeamento e decisão de carreira, autoeficácia	Questionário
Antropologia	Lopes	2013	Estudantes maiores de 23 no 1º ciclo	Educação ao longo da vida, sucesso académico e profissional, projetos de vida, identidade profissional	Entrevista semiestruturada

Psicologia	Almeida, Soares & Ferreira	2014	Estudantes do 1º ano do 1º ciclo	Adaptação e transição académica	Questionário
Ciências da Educação	Ferreira	2014	Estudantes do 1º e 2º ciclos, colaboradores não docentes, académicos: elementos da direção, professores/diretores e profissionais de apoio e integração dos estudantes	Abandono académico	Entrevista semiestruturada e questionário
Psicologia	Soares	2014	Estudantes do 2º ciclo	Satisfação, transição, mercado de trabalho	Escalas e Questionário
Psicologia	Sousa	2015	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Transição, mercado de trabalho, satisfação	Escalas e Questionário
Psicologia	Gomes, Maia, Gomes & Monteiro	2016	Estudantes do 1º ciclo	Vivências e relações interpessoais	Grupo focal
Psicologia	Pinto	2016	Estudantes do 1º e 2º ciclos	Identidade vocacional, indecisão vocacional	Escalas e Questionários
Psicologia	Nunes	2016	Candidatos ao Ensino superior + 23 e estudantes tradicionais do 1º ciclo	Adaptabilidade	Questionário
Psicologia	Freitas & Oliveira	2017	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Trajetória, projetos e expectativas de carreira, sucesso académico. transição	Grupo focal
Psicologia	Basílio	2017	Estudantes finalistas do 1º ciclo	Autoestima, empregabilidade e autoeficácia, transição, mercado de trabalho	Questionário, perfil de autopercepções para estudantes universitários e inventário

Psicologia	Ferreira	2017	Graduados, mestres, doutores, indivíduos apenas com o ensino secundário, indivíduos com curso técnico profissional	Adaptabilidade, estratégias de carreira	Questionário
Geografia	Iorio & Fonseca	2018	Estudantes do 1º ciclo, Graduados, Diretores e/ou Vice-Diretores	Motivação, estratégias de carreira, adaptabilidade, mobilidade internacional	Entrevista semiestruturada e questionário
Administração	Kilimnik, Sant'Anna & dos Santos Neto	2018	Docentes	Qualificação académica	Entrevista semiestruturada
Educação	Rezende & Vasconcellos	2020	Graduados	Formação e a produção de saberes profissionais	Entrevista semiestruturada, observação, anotações
<i>Management Education</i>	Costa, Pinto, Martins & Vieira	2021	Estudantes do 1º ciclo	Capital psicológico e inteligência emocional	Escalas e Questionários
Psicologia	Ma & Shea	2021	Estudantes do 1º ciclo	Adaptabilidade, expectativas e autoeficácia	Escalas

Apêndice III

Guião de Entrevista com Estudantes

Bloco introdutório

Como finalista, quais são os seus projetos para o futuro, isto é, o que vai fazer quando concluir o curso?

Os projetos que tem agora são os mesmos que tinha quando entrou na faculdade?

Possui alguma experiência profissional?

[Caso a resposta seja positiva:] Em qual área? Como caracteriza essa experiência? Qual organização? O que o/a levou a trabalhar neste local? Qual impacto dessa experiência no seu percurso académico?

Ao final do curso, considera que está mais preparado para o mercado de emprego ou para o prosseguimento de estudos [Mestrado]?

Identidade profissional

Como perceciona a identidade profissional (ou identidades profissionais) promovida por este curso? Você se identifica profissionalmente com o curso que esta obtendo?

Que estratégias são usadas, durante o curso, para promover a construção dessa ou dessas identidades profissionais?

Empregabilidade

Como avalia a empregabilidade deste curso?

O que é feito, durante o curso, para promover a empregabilidade de estudantes?

Docentes: Que estratégias usam, em sala e fora da sala de aula? De que forma é que o plano curricular reflete uma preocupação com o mundo do trabalho? [Exemplos: estágios, visitas a contextos reais de trabalho, convites a ou entrevistas com profissionais, conteúdos e processos das unidades curriculares...] O que poderia ser diferente?

Serviço de Carreira: Como avalia o trabalho desenvolvido por este Serviço? O que poderia ser diferente?

Estudantes: O que fazem os/as estudantes [incluindo o/a próprio/a]? [Exemplos: formação complementar, voluntariado, mentoria, visitas, entrevistas, redes sociais de apoio...] São diferentes as estratégias usadas por estudantes locais e estudantes internacionais?

Se tivesse esse poder, o que seria ou faria de diferente?

Apêndice IV

Guião de Entrevista com Docentes e Pessoal Técnico

Bloco introdutório

Ao final do curso, considera que as/os estudantes estão mais preparados para o mercado de emprego ou para o prosseguimento de estudos [Mestrado]?

Que qualidades poderão fazer a diferença no sucesso de estudantes quando terminarem este curso?

Identidade profissional

Como perceciona a identidade profissional (ou identidades profissionais) promovida por este curso?

Que estratégias são usadas, durante o curso, para promover a construção dessa ou dessas identidades profissionais?

Empregabilidade

Como avalia a empregabilidade deste curso?

O que é feito, durante o curso, para promover a empregabilidade de estudantes?

Docentes: **Que estratégias usa/m, em sala e fora da sala de aula? De que forma é que o plano curricular reflete uma preocupação com o mundo do trabalho?** [Exemplos: estágios, visitas a contextos reais de trabalho, convites a ou entrevistas com profissionais, conteúdos e processos das unidades curriculares...] **O que poderia ser diferente?**

Serviço de Carreira: **Como avalia o trabalho desenvolvido por este Serviço? O que poderia ser diferente?**

Estudantes: **O que fazem os/as estudantes?** [Exemplos: formação complementar, voluntariado, mentoria, visitas, entrevistas, redes sociais de apoio...] **São diferentes as estratégias usadas por estudantes locais e estudantes internacionais?**

Se tivesse esse poder, o que seria ou faria de diferente?

Apêndice V

Termo de Consentimento Informado - Estudante

Título do Projeto: **Estratégias de Promoção de Desenvolvimento Vocacional no ensino superior: as perspectivas de estudantes, docentes e pessoal técnico**

Investigador/Pesquisador responsável: **Luiza Bezerra da Cunha**

Orientador: **Professor José Pedro Amorim**

Pedimos sua colaboração no projeto de investigação sobre estratégias de promoção do desenvolvimento vocacional no ensino superior o qual tem por objetivo conhecer a perspectiva das estratégias dos alunos finalistas, professores e pessoal técnico.

Para efeitos da investigação, terá lugar uma entrevista semiestruturada, a qual será transcrita e armazenada em arquivos digitais e somente terão acesso aos arquivos a investigadora e seu professor orientador. Após o término da investigação, os mesmos serão destruídos. Nenhuma publicação partindo desta entrevista revelará o nome do participante. Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Estes serão divulgados na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Devido a situação atual da pandemia COVID-19, prevê-se a coleta de informações por meio remoto, não havendo, portanto, quaisquer perigos potenciais a saúde e dimensão física do estudante. Ademais, apenas se antecipa algum desconforto na partilha de ações, reflexões e decisões sobre os assuntos a serem tratados. Este deverá ser minimizado e o participante deve sentir-se livre para narrar-se da forma que quiser, fazendo as escolhas que julgar necessárias para revelar sua trajetória académica. Ao contribuir com este trabalho, o participante terá papel imprescindível na evolução e prosseguimento da pesquisa sobre o Desenvolvimento Vocacional no ensino superior.

A colaboração na investigação é voluntária e o estudante terá o direito de não participar ou de se retirar do trabalho, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo na colaboração prestada.

O trabalho, desenvolvido por Luiza Bezerra da Cunha, a qual poderá ser contactada em caso de qualquer dúvida ou circunstância pelo respetivo e-mail luizabezerra9@hotmail.com e telemóvel +351 938545410.

Eu, _____, declaro que colaboro de livre vontade na investigação. E desejo receber informação sobre os resultados da investigação no seguinte email:

_____.

_____, ____ de _____ de 2021.

O/A declarante,

Apêndice VI

Termo de Consentimento Informado - Professor

Título do Projeto: **Estratégias de Promoção de Desenvolvimento Vocacional no ensino superior: as perspectivas de estudantes, docentes e pessoal técnico**

Investigador/Pesquisador responsável: **Luiza Bezerra da Cunha**

Orientador: **Professor José Pedro Amorim**

Pedimos sua colaboração no projeto de investigação sobre estratégias de promoção do desenvolvimento vocacional no ensino superior o qual tem por objetivo conhecer a perspectiva das estratégias dos alunos finalistas, professores e pessoal técnico.

Para efeitos da investigação, terá lugar uma entrevista semiestruturada, a qual será transcrita e armazenada em arquivos digitais e somente terão acesso aos arquivos a investigadora e seu professor orientador. Após o término da investigação, os mesmos serão destruídos. Nenhuma publicação partindo desta entrevista revelará o nome do participante. Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Estes serão divulgados na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Devido a situação atual da pandemia COVID-19, prevê-se a coleta de informações por meio remoto, não havendo, portanto, quaisquer perigos potenciais a saúde e dimensão física do professor. Ademais, apenas se antecipa algum desconforto na partilha de ações, reflexões e decisões sobre os assuntos a serem tratados. Este deverá ser minimizado e o participante deve sentir-se livre para narrar-se da forma que quiser, fazendo as escolhas que julgar necessárias. Ao contribuir com este trabalho, o participante terá papel imprescindível na evolução e prosseguimento da pesquisa sobre o Desenvolvimento Vocacional no ensino superior.

A colaboração na investigação é voluntária e o docente terá o direito de não participar ou de se retirar do trabalho, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo na colaboração prestada.

O trabalho, desenvolvido por Luiza Bezerra da Cunha, a qual poderá ser contactada em caso de qualquer dúvida ou circunstância pelo respetivo e-mail luizabezerra9@hotmail.com e telemóvel +351 938545410.

Eu, _____, declaro que colaboro de livre vontade na investigação. E desejo receber informação sobre os resultados da investigação no _____ seguinte email:

_____.

_____, ____ de _____ de 2021.

O/A declarante,

Apêndice VII

Termo de Consentimento Informado – Profissional Técnico

Título do Projeto: **Estratégias de Promoção de Desenvolvimento Vocacional no ensino superior: as perspectivas de estudantes, docentes e pessoal técnico**

Investigador/Pesquisador responsável: **Luiza Bezerra da Cunha**

Orientador: **Professor José Pedro Amorim**

Pedimos sua colaboração no projeto de investigação sobre estratégias de promoção do desenvolvimento vocacional no ensino superior o qual tem por objetivo conhecer a perspectiva das estratégias dos alunos finalistas, professores e pessoal técnico.

Para efeitos da investigação, terá lugar uma entrevista semiestruturada, a qual será transcrita e armazenada em arquivos digitais e somente terão acesso aos arquivos a investigadora e seu professor orientador. Após o término da investigação, os mesmos serão destruídos. Nenhuma publicação partindo desta entrevista revelará o nome do participante. Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Estes serão divulgados na dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

Devido a situação atual da pandemia COVID-19, prevê-se a coleta de informações por meio remoto, não havendo, portanto, quaisquer perigos potenciais a saúde e dimensão física do profissional técnico. Ademais, apenas se antecipa algum desconforto na partilha de ações, reflexões e decisões sobre os assuntos a serem tratados. Este deverá ser minimizado e o participante deve sentir-se livre para narrar-se da forma que quiser, fazendo as escolhas que julgar necessárias. Ao contribuir com este trabalho, o participante terá papel imprescindível na evolução e prosseguimento da pesquisa sobre o Desenvolvimento Vocacional no ensino superior.

A colaboração na investigação é voluntária e o profissional técnico terá o direito de não participar ou de se retirar do trabalho, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo na colaboração prestada.

O trabalho, desenvolvido por Luiza Bezerra da Cunha, a qual poderá ser contactada em caso de qualquer dúvida ou circunstância pelo respetivo e-mail luizabezerra9@hotmail.com e telemóvel +351 938545410.

Eu, _____, declaro que colaboro de livre vontade na investigação. E desejo receber informação sobre os resultados da investigação no seguinte email:

_____.

_____, ____ de _____ de 2021.

O/A declarante,
