

INÊS MARIA RAMOS ANTUNES

**PERCEÇÕES DE CARREIRA DE ESTUDANTES DO ENSINO
PROFISSIONAL**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

2025

INÊS MARIA RAMOS ANTUNES

**PERCEÇÕES DE CARREIRA DE ESTUDANTES DO ENSINO
PROFISSIONAL**

Mestrado em Ciências da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutora Liliana Sofia Sequeira Paulos



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

2025

PERCEÇÕES DE CARREIRA DE ESTUDANTES DO ENSINO PROFISSIONAL

Declaração de Autoria do Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Inês Maria Ramos Antunes

Copyright © 2025, por Inês Maria Ramos Antunes

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Quero expressar o meu agradecimento a todos os que me acompanharam e contribuíram de alguma forma para a elaboração deste trabalho.

À Doutora Liliana Paulos, orientadora da dissertação, por toda a ajuda, pelos conselhos e pela disponibilidade que sempre prestou e pela forma como conduziu este trabalho. E a todos os professores de mestrado por todos os ensinamentos ao longo destes últimos dois anos.

À Diretora do Agrupamento de Escolas onde o estudo foi realizado, à Subdiretora, aos professores do Ensino Profissional, e aos respetivos alunos participantes, o meu agradecimento pela colaboração neste estudo, demonstrando sempre uma enorme abertura e disponibilidade.

As minhas amigas que também foram pilares fundamentais, obrigada por toda a empatia e ajuda prestada ao longo deste percurso.

À minha família, em especial aos meus pais, por todo o apoio incondicional que me deram, às palavras encorajadoras que me motivaram para chegar até aqui.

E, por fim, um agradecimento especial à minha irmã que esteve sempre ao meu lado e que me apoiou em todos os momentos. Obrigada por acreditares em mim e por me inspirares a ser melhor e a nunca desistir.

Resumo

A implementação do ensino profissional nas escolas secundárias públicas portuguesas tem-se revelado uma oportunidade educativa bastante procurada pelos jovens que pretendem ingressar num tipo de ensino mais prático. Uma vez que este tipo de ensino está mais alinhado com o mercado de trabalho, e de, atualmente, os alunos do ensino profissional terem a possibilidade de prosseguir os seus estudos, a presente dissertação teve como objetivos: 1) compreender as motivações dos alunos para optarem pelo ensino profissional; 2) identificar as principais influências na escolha pelo ensino profissional; e 3) compreender as expectativas de carreira dos alunos do ensino profissional. Neste sentido optou-se por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, recorrendo à realização de 17 entrevistas semiestruturadas, aos alunos do ensino secundário, de cursos profissionais. Os resultados obtidos sugerem que a maioria dos alunos optaram por este tipo de ensino uma vez que conseguem colocar em prática a aprendizagem teórica, considerando uma forma mais fácil de aprender e de desenvolver competências. Desta forma, parece que o ensino profissional foi procurado, maioritariamente, por alunos que procuram uma via de ensino prática e não pelas dificuldades de aprendizagem. No que diz respeito às expectativas de carreira, ainda que na sua maioria pretendam prosseguir estudos para o ensino superior, as respostas foram bastante vagas, sugerindo que ainda não refletiram sobre o que esperam do seu futuro profissional.

Palavras-chave: Ensino profissional; escolas secundárias; expectativas de carreira; exploração vocacional; desenvolvimento de carreira

Abstract

The implementation of vocational education in public secondary schools in Portugal has proven to be a highly sought-after educational opportunity by young people who wish to enter a more practical type of education. Since this type of education is more aligned with the labour market, and since vocational education students now have the opportunity to continue their studies, this dissertation aimed to: 1) understand the motivations of students for choosing vocational education; 2) identify the main influences on the choice of vocational education; and 3) understand the career expectations of vocational education students. In this sense, a qualitative methodological approach was chosen, involving 17 semi-structured interviews with secondary school students enrolled in vocational courses. The results suggest that most students choose this type of education because it allows them to put theoretical learning into practice, considering it an easier way to learn and develop skills. Therefore, it seems that vocational education is mostly sought by students who were looking for a practical education path rather than due to learning difficulties. Regarding career expectations, although most intend to pursue higher education, the responses were quite vague, suggesting that they have not yet reflected on what they expect from their future professional careers.

Keywords: Vocational education; secondary schools; career expectations; career exploration; career development

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	4
1. Ensino e formação Profissional	4
1.1. Origem e evolução do ensino e formação profissional em Portugal.....	4
1.2. Organização do Ensino Profissional em Portugal: Estrutura modelar dos cursos profissionais das escolas secundárias públicas	10
1.3. Participação e acesso: alunos do ensino profissional.....	12
2. Exploração Vocacional e Desenvolvimento de Carreira	16
2.1. Exploração Vocacional: adolescência e início da vida adulta	16
2.2. Desenvolvimento de Carreira: modelos e abordagens teóricas.....	21
2.2.1. Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown e Hackett	22
2.2.2. Teoria Construtivista de Mark Savickas.....	24
Capítulo II Estudo Empírico	29
1. Metodologia	29
2. Desenho de Investigação.....	29
3. Questão de Investigação e Objetivos	30
4. Participantes	31
5. Instrumento de recolha de dados.....	32
6. Procedimentos	33
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados	37
1. Motivações para a opção pelo ensino profissional.....	37
2. Satisfação em relação ao curso frequentado	39
3. Expectativas para prosseguir estudos.....	40
4. Relevância dos Estágios	41
5. Expectativas de carreira	42
6. Perspetivas de emprego.....	43
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	54
APÊNDICES	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Número de alunos inscritos no Ensino Profissional	15
Figura 2 - Taxa de transição / conclusão, por ano letivo e ano de escolaridade.....	15
Figura 3 - Taxa de retenção e desistência, por ano letivo e ano de escolaridade	16
Figura 4 - Idade dos participantes	32

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Ano escolar/curso profissional: número de participantes e género	31
--	----

Introdução

O interesse pelas expectativas e construção de carreira surgiu no final da Licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, em 2022, e foi desenvolvido ao longo do 1.º ano do Mestrado em Ciências da Educação. Uma vez que frequentei o ensino secundário num curso científico-humanístico, surgiu a curiosidade de querer ouvir o lado dos alunos que frequentam o ensino profissional, considerando que a procura por este tipo de ensino tem vindo a crescer em Portugal.

O ensino profissional é caracterizado como sendo uma modalidade do sistema educativo de natureza mais prática (Martins et al., 2005), surgindo como uma resposta ajustada às necessidades dos alunos, após terminarem o 9.º ano de escolaridade (Pinto et al., 2020). Ainda que o Ensino Técnico e Profissional tenha tido início, em Portugal, na segunda metade do século XVIII, com Marquês de Pombal (Martins et al., 2005), foi a partir de 1948 que se consolidou o crescimento deste tipo de ensino (Cerqueira & Martins, 2011).

A Reforma Veiga Simão, que ocorreu entre 1970 e 1973, foi muito marcante no que diz respeito aos resultados das alterações demográficas, económicas e sociais, os quais vieram consolidar o ensino técnico através de diversas medidas que serão abordadas no início do capítulo I (Cerqueira & Martins, 2011).

Em 1989 criaram-se as primeiras escolas profissionais. Contudo, apenas em 2004 é que o ensino profissional passou a ser integrado como oferta formativa nas escolas secundárias, vindo a sofrer alterações e inovações ao longo dos anos, indo também ao encontro do que é expectável pelos alunos (Antunes, 2020; Pinto et al., 2020). Segundo dados recentes da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2024) verifica-se, a partir de 2004, uma maior procura, de um modo geral, no que se refere ao ensino profissionalizante.

Dada esta inovação social e a iniciativa de explorar novos modelos de ensino profissional, mais inclusivos e tecnológicos, muitas instituições de diversas competências de empreendedorismo e de cooperação, que ainda estavam estagnadas, foram reativadas na sociedade portuguesa. Com isto foram-se constituindo apoios locais para a promoção do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário (Azevedo, 2010; Orvalho,

2020). Desta forma, em 2014 instituiu-se os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) nas instituições de Ensino Superior Politécnico, estimulando assim a oferta educativa de cariz profissional, permitindo que os alunos prosseguissem os seus estudos (Abreu & Fonseca, 2020).

Segundo o estudo de Pereira e Carvalho (2021), a importância das dimensões individuais, principalmente socioeconómicas, acabam por ser um dos maiores motivos para os alunos optarem pelo ensino profissional, apesar de muitos deles também o escolherem por vontade própria, uma vez que consideram ser uma via de ensino mais prática, permitindo-lhes integrar-se mais facilmente no mercado de trabalho. Desta forma, parece tratar-se de uma opção pessoal ou de cariz subsidiário, e não como uma escapatória, como muitas das vezes é associado a alunos repetentes ou com mau comportamento.

Foi neste sentido que surgiu a questão orientadora desta dissertação: qual o motivo da escolha pelo ensino profissional e quais as expectativas de carreira destes alunos?

Neste sentido, decidimos, também, explorar as abordagens teóricas referentes à exploração vocacional e orientação de carreira com o objetivo de compreendermos de que forma estes conceitos podem ajudar a explicar as motivações, as aspirações e os desafios enfrentados por esses estudantes perante as exigências de um mercado de trabalho em constante transformação.

A exploração vocacional é denominada por atividades cognitivas de interpretação e reinterpretção de experiências passadas, projetando-as no futuro (Acuna, 2020). Já o desenvolvimento de carreira é um processo que pode ajudar os indivíduos a desenvolver a aceitação da auto-unicidade, capacitando-os, também, a tomar decisões adequadas e conscientes. Estes processos, de exploração vocacional e de desenvolvimento de carreira são cruciais, principalmente na adolescência, uma vez que é nesta fase que os indivíduos têm de tomar decisões importantes para o seu futuro profissional (Acuna, 2020; Denault et al., 2019).

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo é referente ao enquadramento teórico, estando subdividido em duas partes: 1) Ensino e Formação Profissional, na qual é apresentada a origem e a evolução deste tipo de ensino em Portugal e de que forma é organizado; 2) Exploração Vocacional e Desenvolvimento de Carreira, descrevendo, por um lado, o conceito de Exploração Vocacional na adolescência e no início da vida adulta, por outro lado, duas teorias referentes ao desenvolvimento e à

construção de carreira, nomeadamente a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown e Hackett e a Teoria Construtivista de Mark Savickas.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação da metodologia, sendo apresentado o desenho de investigação, a questão de investigação e os respetivos objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos éticos, de recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos no estudo. Por fim, apresentamos a conclusão, na qual são também apresentadas as implicações práticas e as limitações do estudo, bem como as recomendações para futuras investigações.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

No presente capítulo começamos por abordar a origem do ensino e formação profissional em Portugal, bem como os desafios que possam ter sido enfrentados ao longo da sua evolução até à atualidade. Posteriormente são destacadas duas das teorias fundamentais para o desenvolvimento de carreira, nomeadamente a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown e Hackett, e a Teoria Construtivista de Mark Savickas.

1. Ensino e formação Profissional

1.1. Origem e evolução do ensino e formação profissional em Portugal

O Ensino Técnico e Profissional iniciou em Portugal na segunda metade do século XVIII com Marquês de Pombal e desenvolveu-se durante toda a segunda metade do século XIX (Martins et al., 2005). No século XX, durante o Estado Novo, o ensino técnico de nível secundário, que sucedeu à reforma de 1948 (Decreto n.º 37/028 de 25 de agosto de 1948), foi pensado de modo a responder às necessidades da modernização da economia, nomeadamente, da indústria e do comércio. Esta reforma determinou que a Direção-Geral do Ensino Técnico Elementar e Médio começasse a ter como nome Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional, inserindo disposições relativas ao profissional industrial e comercial (Lei 37/028).

O ensino técnico-profissional é caracterizado como sendo uma modalidade do sistema educativo promotor na diferenciação entre a educação e a instrução, tendo uma natureza mais prática (Martins et al., 2005; Pinto et al., 2020). Apesar de se verificar pouca visibilidade no que toca ao ensino secundário, a partir da reforma de 1948, incluem-se aspetos determinantes para a consolidação do crescimento do ensino qualificante durante as décadas seguintes. Desta forma, a educação pós-básico foi cada vez mais procurada e o sistema educativo passou a ser visto, pelo Estado, como uma estratégia de desenvolvimento económico (Cerqueira & Martins, 2011).

Segundo Cerqueira e Martins (2011), a década de 1960 foi marcada pelo início da disseminação da educação em Portugal, com o estabelecimento da escolaridade obrigatória de seis anos, em 1964.

Os efeitos por parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em Portugal, estando explícitos na adoção de medidas de política

educativa, relacionadas com a expansão da escolaridade, com o planeamento educacional e com a modernização administrativa, tiveram uma forte influência internacional durante o Estado Novo. Esta influência internacional tornou-se perceptível na relação entre o campo educativo e a preparação para o trabalho, verificando-se, conseqüentemente, um crescimento do ensino secundário e do ensino técnico-profissional (Cerqueira & Martins, 2011).

Em outubro de 1970 deu-se início a uma experiência pedagógica, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47/587 de 10 de março de 1967, conhecido como o decreto das “experiências pedagógicas”. Esta experiência teve como objetivo estudar soluções para a reformulação do ensino técnico que teria sido criado em 1948 (Decreto n.º 37/029 de 25 de agosto de 1948). Assim, segundo Pinto et al. (2020), foram criados nove cursos gerais de três anos, que vieram substituir os trinta e quatro cursos de formação da reforma de 1948. Assim sendo, 25% do total das horas curriculares referiam-se à componente de formação geral destes cursos, em benefício da componente da formação técnica. Com a criação desses nove cursos gerais, a componente de formação geral passou a ocupar 58% do total de horas letivas, introduzindo disciplinas que não eram lecionadas nos antigos cursos de formação, como é o caso das Ciências Naturais, da Geografia, da História e das Línguas Estrangeiras (Cerqueira & Martins, 2011; Pinto et al., 2020).

A Reforma de Veiga Simão, entre 1970 e 1973, foi o resultado das mudanças demográficas, económicas e sociais que ocorreram em Portugal. Estas mudanças centraram-se em aspetos estruturais do sistema, como a configuração curricular, os planos de estudos, os órgãos de gestão e os organismos de formação. Esta Reforma, de modo a consolidar o ensino técnico-profissional, tinha como medidas: o alargamento da escolaridade obrigatória, a expansão do ensino secundário complementar e da formação técnico-profissional. E, posteriormente, dar a possibilidade do prosseguimento de estudos para o ensino superior (Cerqueira & Martins, 2011). Em 1973, foi estabelecido um sistema de ensino técnico e profissional semelhante à via de ensino liceal no acesso ao ensino superior, o que fez com que fossem promovidos mecanismos de compensação social para alunos de classes mais desfavorecidas. A unificação das vias liceal e técnica, em 1975, levou a associação da via de ensino profissional a um instrumento de preparação dos alunos para a continuidade dos estudos. Porém, muitos dos cursos que foram criados, não chegaram a abrir e outros acabaram por fechar, devido à falta de alunos (Pinto et al., 2020).

O Ensino Profissional surge como uma resposta ajustada às necessidades dos alunos, ao terminarem o 9.º ano de escolaridade, surgindo com novas metodologias de aprendizagem com o objetivo de adquirirem competências, saberes e poder de adaptação perante o mercado de trabalho. No ensino secundário os alunos podem escolher a via de ensino profissional, com duração de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos) (Pinto et al., 2020).

Em 1983 surgiu a Reforma Seabra, através do Despacho Normativo nº 194 – A/83, de 21 de outubro, uma “experiência-piloto”, por parte de José Augusto Seabra. Com esta reforma foram criados cursos técnico-profissionais com a duração de 3 anos, que permitiam uma dupla certificação de nível secundário e o prosseguimento de estudos de nível superior, e cursos profissionais, com a duração de ano e meio, que apenas permitia a aquisição de um diploma profissional e o ingresso na respetiva carreira profissional, estabelecendo-se assim, normas de estruturação e funcionamento dos respetivos cursos (Cerqueira & Martins, 2011).

A tendência para firmar a qualificação profissional como parte integrante dos objetivos da política educativa acentuou-se a partir da integração de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (CEE). Considerando a população que traduzia em mão de obra pouco qualificada e com uma taxa de analfabetismo, o Governo definiu inúmeras iniciativas que enformaram a reforma do sistema educativo a implementar na altura (Cerqueira & Martins, 2011)

Em 1989, criaram-se as primeiras escolas profissionais, sendo estes estabelecimentos públicos, privados ou cooperativos, com uma vertente de ensino específico e profissionalizante, sendo criadas por iniciativa entre os Ministérios da Educação e do Trabalho. Esta inovação educacional teve origem na publicação de um normativo no Diário da República, o Decreto-Lei n.º 24/89, de 21 de janeiro de 1989, e na mobilização simultânea dos atores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados (Azevedo, 2010; Lei 26/89; Orvalho, 2020; Pinto et al., 2020).

Considerando o Decreto-Lei n.º 268/98, de 1 de setembro, passou a existir a possibilidade dos alunos provenientes de cursos profissionais e cursos tecnológicos acederem ao ensino superior. Este diploma reconhecia a importância de valorizar as competências adquiridas através do ensino técnico profissional, criando assim regras específicas de modo a facilitar a transição para o ensino superior. Desta forma, ao longo

dos anos o sistema educativo foi sendo adaptado, com o intuito de promover uma maior inclusão e equidade no seu acesso.

Já em 2004, o ensino profissional passou a ser integrado como oferta formativa das escolas secundárias do ensino oficial (Pinto et al., 2020). Uma vez que o ensino profissional em Portugal tem vindo a crescer, indo ao encontro do referencial europeu para as políticas educativas nacionais. Segundo o Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, as escolas com ensino profissional surgem no sistema de ensino secundário português, como uma modalidade especial de educação, dirigida à estruturação e qualificação educativa da formação profissional dos jovens (Esteves & Branco, 2018).

As escolas profissionais caracterizam-se de acordo com uma medida singular, com destaque na reforma educativa, uma vez que foi a primeira medida a ser incluída nos estudos da comissão de reforma do sistema educativo, a ser concretizada de forma generalizada, emancipando-se, simultaneamente, pelo recurso a procedimentos únicos à sua realização (Esteves & Branco, 2018). Com esta inovação social e a iniciativa de explorar novos modelos de ensino profissional, mais inclusivos e tecnológicos, muitas instituições de diversas competências de empreendedorismo e de cooperação que ainda estavam estagnadas, foram despertadas na sociedade portuguesa. Com isto foram-se constituindo apoios locais para a promoção do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário (Azevedo, 2010; Orvalho, 2020).

Criou-se uma oportunidade educativa que foi bastante procurada ao longo de muitos anos por parte da população jovem, encontrando-se motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto, mais prático e articulado com os seis contextos de vida, promovendo a sua participação enquanto cidadãos e na integração social e profissional (Azevedo, 2010).

No ano de 2004, a reforma do ensino secundário introduziu a oferta dos cursos profissionais juntamente com as restantes ofertas educativas de nível secundário, nas escolas secundárias públicas, assistindo-se assim a um crescimento acelerado desta oferta de formação. Desta forma, o ensino profissional deixou de ser uma modalidade especial e educação, passando a fazer parte da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário (Esteves & Branco, 2018; Orvalho & Alonso, 2009). Reforçando a lógica da europeização das políticas educativas nacionais, orientadas para a coesão social e qualificação dos recursos humanos, esta reforma teve como propósito,

a promoção da diversidade de oferta de dupla certificação, constituindo uma grande aposta nos serviços centrais e regionais do Ministério da Educação (Esteves & Branco, 2018).

A reforma do ensino secundário de 2004 destacou e reforçou o entendimento de que a educação e a formação profissional constituem um processo integrado. Isto dá continuidade a medidas políticas de igual sentido, que seriam tomadas em articulação com decisões e orientações comunitárias, sendo estas reforçadas após a decisão estratégica de promoção da aprendizagem ao longo da vida, adotada em 2000 pelo Conselho Europeu de Lisboa (Esteves & Branco, 2018).

O próximo período que será apresentado é entre o ano de 2005 a 2018 uma vez que, durante este período verificou-se um domínio de políticas de participação na educação e na aprendizagem. Várias medidas de política educativa foram desenvolvidas ao longo destes anos, sendo visíveis diversos resultados, sempre com a intenção de diminuir as taxas de abandono escolar e os respetivos indicadores de insucesso. Neste sentido, destacam-se três marcos referenciais (Antunes, 2020):

1. Os Programas Europeus de Educação e Formação 2010 e Educação e Formação 2020;
2. O período de intervenção externa e de políticas rígidas;
3. Um governo apoiado pela esquerda parlamentar.

Até 2005, a sociedade portuguesa lidou com elevadas taxas de insucesso escolar, por reprovação ou por saída antecipada das escolas, em particular nos cursos tecnológicos. Com o objetivo de combater este insucesso, foram tomadas algumas iniciativas como, por exemplo, ofertas de vagas sem limitação em Cursos Profissionais de Escolas Públicas, e o exame nacional deixou de ser exigido para a conclusão do ensino secundário, segundo o Decreto-lei n.º 24/2006 de 6 de fevereiro (Antunes, 2020; Lei 24/2006).

Com estas alterações foi possível observar que, nos anos seguintes, verificou-se uma alteração significativa no que diz respeito ao insucesso e à saída antecipada da escola. Segundo Antunes (2020), em 2010/2011, a taxa de transição e/ou conclusão do ensino profissional era de 81,6%, sendo que, comparativamente ao ensino secundário, representava 79,2%. Já a taxa de retenção e de desistência também desceu. Em 2004/2005 verificava-se uma percentagem de 31,9% e em 2010/2011 passou para 20,5%.

Verificando-se assim, desde 2011 um aumento exponencial de inscritos nos Cursos de Aprendizagem.

Em 2012 chegou-se à concretização da escolaridade obrigatória de 12 anos, segundo a Lei n.º 85/2009. Em contrapartida, agravaram-se as condições de acesso ao ensino superior para os diplomados dos cursos de ensino secundário de dupla certificação, e também, com a multiplicação de exames obrigatórios em programas não lecionados nos seus cursos.

Desta forma, em 2013, foram alterados os currículos referentes aos cursos profissionais, em sentidos que distanciam as aprendizagens aí reforçadas, no contexto de trabalho, de acordo com os requisitos de prosseguimento de estudos no ensino superior. No entanto, foram criadas vias paralelas de conclusão do ensino secundário, e de acesso ao ensino superior, como é o caso dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Cursos TeSP), sendo estes equivalentes ao nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (Abreu & Fonseca, 2020; Antunes, 2020). Os CTeSP são constituídos com 120 créditos, tendo uma duração de quatro semestres, o que equivale a dois anos curriculares. Esta oferta formativa dá ênfase à aquisição de novas competências de modo a ser bem-sucedido a nível profissional, contribuindo para o desenvolvimento vocacional e de carreira dos jovens, que será mais à frente abordado (Cruz & Almeida, 2022).

Em 2014, instituiu-se, oficialmente os Cursos TeSP nas instituições de ensino superior politécnico, estimulando assim a oferta educativa de cariz profissional (Abreu & Fonseca, 2020). Este modelo mais abrangente permitia aos alunos do ensino profissional candidatarem-se através de provas locais, organizadas pelas próprias instituições de ensino superior.

Em 2017 terá sido reforçado o reconhecimento dos cursos profissionais como uma via de acesso ao ensino superior, alinhando, desta forma, as políticas de educação com as necessidades de formação técnicas e científicas do país.

No período entre 2015 e 2019, segundo Antunes (2020), manteve-se a orientação de universalizar a participação no ensino secundário, traduzindo-se na elevação da taxa de frequência escolar e reduzindo a taxa de abandono e de insucesso. Foram, também, desenvolvidas providências de modo a alargar a base social dos estudantes do ensino superior, acompanhando a orientação da creditação dos Cursos TeSP, para efeitos de obtenção do grau de licenciatura, com o objetivo de alterar o modelo de acesso ao ensino

superior, estando este desenhado para os Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário.

1.2. Organização do Ensino Profissional em Portugal: Estrutura modelar dos cursos profissionais das escolas secundárias públicas

No que se refere à oferta formativa, para o ensino secundário, o ensino profissional tem vindo a sofrer algumas mudanças, não só no sentido da compreensão das dimensões subjacentes à escolha dos jovens por aqueles cursos, mas também no sentido de promover a valorização deste tipo de ensino, realçando ser uma opção viável e não apenas como uma escapatória para os jovens com insucesso escolar (Pereira & Carvalho, 2021).

A estrutura curricular destes cursos é organizada por módulos, unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis, com um plano de estudos que inclui três componentes de formação, nomeadamente, a formação sociocultural, a científica e a técnica (Decreto-lei nº74/2004; Orvalho & Alonso, 2009; Pinto et al., 2020).

Com a componente sociocultural é pretendido desenvolver-se mecanismos cognitivos essenciais à inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo desta forma um desenvolvimento de uma educação para a cidadania, tornando-o um comunicador de sucesso que constrói a sua identidade através da linguagem (Pinto et al., 2020).

A componente científica pode sofrer alterações de acordo com as áreas dos cursos e deve permitir a aquisição de competências e conhecimentos técnicos e científicos, que venham a possibilitar a compreensão das práticas profissionais num contexto mais alargado, favorecendo inclusive a formação ao longo da vida (Decreto-lei nº74/2004; Pinto et al., 2020).

Já a componente técnica, sendo esta específica de acordo com cada curso, corresponde a 420 horas em todos os cursos, e permite que o aluno aprenda e trabalhe, implicando que este pense sobre o trabalho que está a desenvolver, aplicando conhecimentos de outras componentes. Adquirindo, também, outras aprendizagens partindo da realização de projetos, de acordo com a profissão que pretende aprender (Pinto et al., 2020).

A carga horária global de um curso profissional é organizada pela escola, assim como os restantes cursos científico-humanísticos, ao longo dos três anos do ciclo de formação. Esta gestão da carga horária é gerida entre a gestão modular e a Formação da Componente Tecnológica (FCT). Com esta formação pretende-se que os alunos adquiram e desenvolvam competências técnicas, relacionais e organizacionais, que sejam relevantes para a futura qualificação profissional. Desta forma, a planificação das disciplinas científicas de base é definida de acordo com as qualificações profissionais (Alonso, 2009; Orvalho & Alonso, 2009; Pinto et al., 2020).

A Equipa formativa de um curso profissional é constituída por professores formadores, dos diversos grupos de recrutamento das escolas e, também, professores relacionados com as componentes de formação sociocultural, científica e técnica, pelo diretor de turma e pelo diretor do curso. Ao diretor de curso cabem as responsabilidades da gestão curricular, da liderança da equipa formativa, da coordenação e da verificação dos processos de avaliação (Decreto-lei nº74/2004; Pinto et al., 2020).

Os cursos profissionais terminam o seu ciclo de formação com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP). A realização deste projeto é obrigatória, uma vez que desafia os alunos a demonstrar os conhecimentos e competências adquiridos ao longo da formação. A apresentação é realizada na presença de um júri, para a avaliação da PAP, sendo este constituído pelo diretor pedagógico da escola, o diretor de curso, o professor orientador do projeto, um representante das associações empresariais ou das empresas de setores relacionados ao curso (Pinto et al., 2020).

O sistema modelar pelos quais os cursos profissionais são organizados, correspondem a um conjunto de apostas educativas, baseado numa perspetiva humanista e construtivista, nomeadamente: (i) responsabilizar os alunos pelo seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para a sua confiança e autonomia pessoal; (ii) inovar pedagogicamente, aumentando o seu campo de construção de soluções flexíveis e adequadas a cada curso e a cada escola, mobilizando os recursos disponíveis, quer na escola, bem como na comunidade envolvente; (iii) potenciar o sucesso educativo, uma vez que a avaliação e o avanço escolar, sustentam no saber e nas competências adquiridas, evitando o insucesso escolar; e, por fim, (iv) desenvolver nas escolas competências e ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos (Azevedo 2010, citado por Orvalho, 2023).

A organização modular pretende centrar a aprendizagem sobre o aluno, referindo-se à pessoa que este é, respeitando a diversidade de ritmos e de situações de ensino-aprendizagem de cada um. Cada módulo identifica objetivos, meios, tarefas e avaliações, desenvolvendo-se o sentido de responsabilidade individual e também a cooperação entre os alunos (Azevedo, 2010).

Autores como Azevedo (2010) e Esteves & Branco (2018) defendem que as escolas profissionais não são, e nunca foram, “escolas para pobres” ou para quem não pode ir para o liceu. Estas são um tipo de escola que oferece oportunidades mais completas, relativamente ao desenvolvimento humano, contando nos seus planos de estudo, além da formação técnica específica, com uma formação sociocultural e científica. Neste tipo de escolas, pretende-se que os alunos sejam apoiados, individualmente, e a sua progressão nos estudos é feita por módulos e não através de disciplinas anuais.

1.3.Participação e acesso: Alunos do ensino profissional

O ensino profissional não é apenas apresentado como um contexto educativo promotor da inclusão social dos jovens em risco de abandono escolar e exclusão social. Segundo os dados da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, apresentados pela PORDATA, desde 1989 que os cursos profissionais têm vindo a evoluir. Verifica-se que desde 2013 muitos estudantes do ensino secundário optam por um tipo de ensino mais prático e profissionalmente qualificado (Traqueia et al., 2023). Em 2022 registaram-se 105.952 matrículas em cursos de ensino profissional, sendo 62.855 das matrículas nas diversas ofertas formativas a nível do ensino secundário. Ou seja, mais 19,758 matrículas em cursos de ensino profissional de escolas privadas (Pordata, 2024).

Os percursos escolares e biográficos dos estudantes de ensino profissional estão, na sua maioria, associados ao insucesso escolar e/ ou à vulnerabilidade socioeconómica, uma vez que é nas escolas onde se consegue, facilmente, identificar algumas das desigualdades sociais. Apesar de se verificar um crescente número de estudantes a frequentar o ensino profissional, e prosseguir inclusive os seus estudos para o ensino superior, permanece o preconceito e a estigmatização (Traqueia et al., 2023).

É comum na cultura atual que a educação esteja voltada para a preparação dos indivíduos na entrada no mercado de trabalho. Desde os últimos anos da educação básica, os jovens são orientados de modo a decidirem sobre os planos da sua vida, estando

sujeitos, de certo modo, à pressão para escolherem se ingressam diretamente no mercado de trabalho ou se pretendem prosseguir os seus estudos para o ensino superior ou até mesmo técnico-profissional (Acuna, 2020; Antunes et al., 2019). A realidade é que existem jovens que precisam de trabalhar para poder ajudar nos rendimentos da família, não tendo a possibilidade de aceder a uma educação de qualidade (Acuna, 2020). E, face às exigências da sociedade, é importante refletir, repensar e interligar as ações dos diversos atores envolvidos no processo educativo, com vista à qualidade da educação e das aprendizagens dos indivíduos (Monteiro et al., 2018).

Contudo, em 2019, ainda era assunto de discussão o facto dos jovens diplomados pelo ensino profissional terem acesso ao ensino superior, verificando-se vários preconceitos. Parece que o pensamento implícito dos diretores, dos professores e dos formadores ainda está no passado, no período antes da formulação e execução desta política educativa, referente ao modelo liceal de ensino e de aprendizagem (Traqueia et al., 2023).

Com a criação dos cursos profissionais nas escolas secundárias é possível constatar a existência de algumas dificuldades na implementação deste tipo de cursos. Verifica-se que não existiu uma preparação prévia, ou um processo experimental, no que diz respeito aos docentes e às escolas como organizações, em particular as que não eram vocacionadas para este tipo de ensino, como o caso das escolas secundárias. Algumas destas dificuldades foram a falta de equipamentos, a pouca formação dos docentes, a ligação ao meio socioeconómico e as saídas para o mercado de trabalho. Os cursos profissionais dirigem-se, prioritariamente, aos “alunos do insucesso”, em boa medida como continuidade dos cursos CEF (Cursos de Educação e Formação), contribuindo para a redução do abandono escolar; vindo também solucionar as sucessivas faltas de alunos; por fim, os serviços de Psicologia e Orientação efetuam as suas intervenções nas escolas, porém, a sua ação é criticada pelos alunos e pouco eficaz (Azevedo, 2010).

Desta forma, é possível, também, verificar que, no âmbito da oferta formativa para o ensino secundário, o ensino profissional tem vindo a contar com uma grande preocupação no que toca à compreensão das dimensões subjacentes à escolha dos jovens, como também à promoção e à valorização deste tipo de ensino. Esta especial atenção leva a que exista uma maior procura por parte dos alunos, sobretudo pelos que procuram um tipo de ensino mais prático (Pereira & Carvalho, 2021), bem como também é possível verificar

esta informação, consultando o site da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC). Apesar de a procura diminuir de modo pouco significativo, os cursos profissionais continuam a ser o tipo de ensino mais procurado pelos jovens, logo após os cursos científico-humanísticos (DGEEC, 2024).

Neste sentido, levanta-se a questão sobre quais os motivos que levam os alunos a dar continuidade aos seus estudos pela via de ensino profissional.

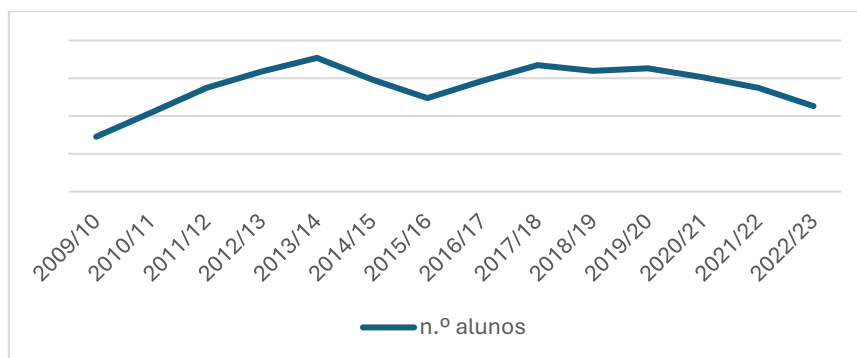
Pereira e Carvalho (2021) realizaram um estudo no qual pretendiam verificar possíveis diferenças entre os estudantes que frequentavam o ensino profissional e estudantes que frequentavam cursos científico-humanísticos. Os autores tiveram em consideração um conjunto de variáveis, sendo estas de natureza externa (estatuto socioeconómico) e de natureza interna (desempenho escolar prévio, autoconceito de competência e interesses profissionais), uma vez que todas estas variáveis são consideradas significativas para compreender a tomada de decisão vocacional. Constatou-se a importância de dimensões individuais, mas, principalmente, socioeconómicas, pelo que a escolha pelo ensino profissional ganha um cariz subsidiário e não de escapatória, como muitas vezes acaba por ser associado. Parece que, atualmente, muitos alunos optam pelo ensino profissional pelo facto de ser mais prático do que um curso científico-humanístico (Pereira & Carvalho, 2021). Esta informação também é possível ser verificada ao consultar os dados da DGEEC, onde é possível constatar que o ensino profissional é tendencialmente mais procurado por alunos integrados em meios socioeconómicos menos favorecidos e com pais que têm habilitações escolares mais baixas (DGEEC, 2024).

Todos os anos é disponibilizado pela DGEEC informações de dados estatísticos referentes aos vários níveis de educação e de formação, nomeadamente: educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, pós-secundário (não superior) e ensino superior. Na presente dissertação, iremos focar-nos nos dados que se referem ao ensino secundário, via profissionalizante. No que se refere ao ano letivo de 2022/2023, sendo o ano com os dados mais recentes, estavam matriculados cerca de 111.298 alunos, mais 4.032 alunos que no ano letivo 2009/10, correspondente aos primeiros dados disponibilizados no site (DGEEC, 2024).

Como se pode verificar na figura 1, que analisa os dados dos anos letivos entre 2009/10 a 2022/23, existe um aumento inicial no número de alunos a frequentar o ensino

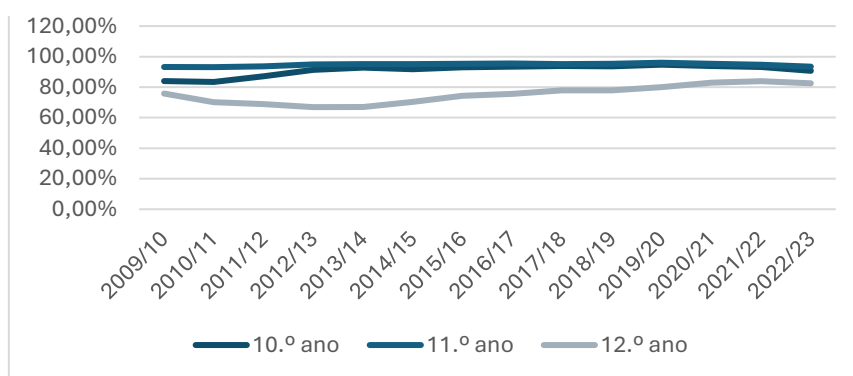
profissional em Portugal, atingindo o seu pico no ano letivo de 2013/14, com cerca de 117.699 alunos. Depois deste ano verificam-se algumas oscilações, contando com um declínio no ano letivo 2015/16, voltando a subir em 2018/19. Apesar destas variações, que podem ser refletidas em diversos fatores, pode-se verificar, como foi referido ao longo deste capítulo, que parece ser um tipo de ensino bastante procurado pelos alunos, principalmente por alunos do género masculino (DGEEC, 2024).

Figura 1- Número de alunos inscritos no Ensino Profissional



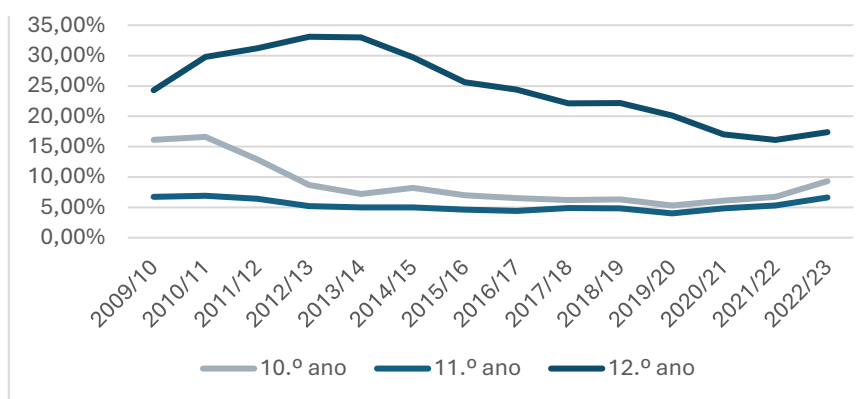
Relativamente à taxa de conclusão, como é possível verificar na imagem abaixo (figura 2), em todos os anos de escolaridade verifica-se uma subida e valores estáveis ao longo dos anos letivos, principalmente no 10.º e 11.º anos. No 12.º ano é possível observar uma ligeira descida entre 2012/13 e 2013/14, porém, apesar de ser a um ritmo mais lento, tem vindo a crescer ano após ano. Desta forma, verifica-se que as taxas de conclusão referente ao ensino profissional têm vindo a aumentar gradualmente (DGEEC, 2024).

Figura 2 - Taxa de transição / conclusão, por ano letivo e ano de escolaridade



Relativamente às taxas de retenção e de desistência, ao longo dos anos (figura 3), verifica-se que tem vindo a diminuir de forma drástica, principalmente no que se refere ao 12.º ano de escolaridade (DGEEC, 2024).

Figura 3 - Taxa de retenção e desistência, por ano letivo e ano de escolaridade



Em síntese, além deste tipo de ensino estar alinhado com o mercado de trabalho, os cursos profissionais oferecidos pelas escolas são essenciais para a motivação e para a realização pessoal dos estudantes (Azevedo, 2010). Uma vez que a estrutura curricular deste tipo de cursos promove o desenvolvimento, não apenas competências técnico-científicas, mas, também, de competências transversais e transferíveis, colocando em prática as aprendizagens, que é muitas vezes valorizado pelos alunos e, também, no mercado de trabalho. A expansão do ensino profissional, nomeadamente dos cursos profissionais, às escolas secundárias públicas, vem ao encontro da Estratégia de Lisboa, destacando a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida. Desta forma, verifica-se também que, de forma gradual, existiu uma aproximação ao valor médio, na procura deste tipo de ensino, registado nos países europeus (Esteves & Branco, 2018). Podemos realçar ainda que o ensino profissional continua a ser bastante procurado, principalmente por alunos que procuram um tipo de ensino mais prático, apesar de existir ligeiras quedas em alguns anos letivos. De acordo com alguns estudos realizados (e.g., Pereira & Carvalho, 2021) a maioria dos fatores que levam aos jovens a optarem por este tipo de ensino são, na sua maioria, fatores socioeconómicos ou preferência/gosto pessoal.

2. Exploração Vocacional e Desenvolvimento de Carreira

2.1. Exploração Vocacional: Adolescência e início da vida adulta

A adolescência é um conceito socialmente construído e estabelecido com o intuito de representar o período entre a infância e a idade adulta, sendo representado na literatura como uma fase de exploração, que ocorre dos 15 aos 24 anos (Lamas, 2017). Este estágio

de exploração, que corresponde à fase em que os alunos que participaram nesta dissertação se encontram, é um momento em que o indivíduo passa por vários processos biopsicossociais, através dos quais constrói a sua identidade e desenvolvem o autoconceito. É, também, nesta fase que terão de tomar decisões importantes para a sua vida, que influenciarão o seu futuro, como é o caso da opção da área científica na qual pretende exercer funções profissionais ou aprofundar os seus estudos (Acuna, 2020; Denault et al., 2019; Jiang et al., 2019).

É desta forma que nos voltamos para o construto da exploração vocacional, constituindo-se como objeto de estudo de uma investigação sistemática que decorre a partir dos anos 60 do século XX. As investigações levadas a cabo são constituídas por múltiplas abordagens teóricas, fazendo com que surjam diversos pontos de vista sobre o fenómeno complexo de exploração vocacional, com incidências incontornáveis na delimitação do seu âmbito, assim como nas estratégias de intervenção para a sua promoção (Gonçalves & Coimbra, 2007; Taveira, 2001). Segundo Jiang et al. (2019), a exploração vocacional pode aumentar a motivação dos indivíduos, o que permite com que estes se adaptem e/ou lidem de maneira eficaz perante ambientes de trabalho mais complicados, o que aumenta também a probabilidade de sucesso na carreira. As primeiras medidas aplicadas, de acordo com a exploração vocacional, consistiram em sínteses de fontes de informação, sendo estas elaboradas sobre o sujeito, a partir de entrevistas estruturadas ou através de questionários, o qual envolve inúmeras decisões tomadas ao longo da vida, sendo visto como um processo de construção da identidade. Este é um processo psicológico de procura intencional, questionamento e processamento de informações, com o objetivo de se atingir objetivos pessoais e profissionais (Faria et al., 2014; Taveira, 2001).

Jordaan (1963) mencionou o que tem vindo a ser considerado como o primeiro ensaio teórico, relativamente ao processo de exploração vocacional, sendo considerado um processo psicológico completo, de natureza multidimensional, que ocorre ao longo de toda a vida estando, inclusive, relacionado com outro tipo de comportamentos e de processos que fazem parte do desenvolvimento humano, como o caso da identidade, da vinculação e da motivação (Gonçalves & Coimbra, 2007; Taveira, 2001). Jordaan (1963) define a exploração como um processo básico de aprendizagem e de desenvolvimento vocacional, referindo-se a atividades mentais ou físicas que são desenvolvidas intencionalmente, ou não, de modo a adquirir informações referentes às suas

necessidades, aos seus valores e às suas aptidões, indo, assim, ao encontro dos seus interesses (Hinkelman & Luzzo, 2007). Sendo também considerado como um meio privilegiado de relação do sujeito com o mundo envolvente (Gonçalves & Coimbra, 2007; Taveira, 2001).

Segundo esta definição, a exploração passou a denominar, sobretudo, a atividade cognitiva de interpretação e reinterpretação ou de recriar experiências passadas e projetá-las no futuro, através de exercícios de imaginação ou do ensaio cognitivo. Ou seja, o que melhor se caracteriza são os processos internos de reflexão e de significado sobre a experiência e não as manifestações comportamentais observáveis. De acordo com Jordaan (1663), os motivos pelos quais os indivíduos se envolvem na exploração vocacional podem ser intrínsecos, extrínsecos ou mistos. A exploração vocacional pode começar a ser motivada por razões externas, como, por exemplo, as expectativas dos outros, contudo, esta mantém-se por motivos intrínsecos, como, por exemplo, o gosto pelas tarefas realizadas (Pereira & Carvalho, 2021; Taveira, 2001).

Verifica-se que a exploração vocacional é constituída como uma dimensão integradora do desenvolvimento psicológico global, referindo-se ao confronto do indivíduo com as suas tarefas relacionadas com a elaboração, a implementação e a reformulação de projetos de vida multidimensionais, onde encontramos a educação, a formação, a qualificação e a atividade profissional, na articulação com a escolha de um estilo de vida que abrange a coordenação dos diversos papéis, nomeadamente familiar, cidadão, entre outros (Gonçalves & Coimbra, 2007). Entre os diversos contextos onde podem ocorrer os processos de exploração vocacional, a família destaca-se como a primeira e a mais significativa influência, tendo incidências determinantes nas trajetórias vocacionais de cada indivíduo. O contexto familiar, em particular os pais, são vistos como figuras significativas, que influenciam, direta ou indiretamente as trajetórias vocacionais dos jovens, no caso, nas opções de formação profissional (Gonçalves & Coimbra, 2007). Sobretudo a influência parental tem vindo a ser um dos aspetos mais valorizados na literatura vocacional e educacional, sendo consensual a importância da família no desenvolvimento de carreira (Faria et al., 2015; Gonçalves & Coimbra, 2007).

Todos estes fatores verificam-se posteriormente, quando os filhos se inclinam para escolhas escolares e profissionais que vão ao encontro dos valores familiares, afirmando-se que o contexto social do indivíduo acabará por ser significativo para a sua tomada de decisão nas questões vocacionais. Quando os pais têm níveis socioculturais e económicos

mais elevados, onde é possível verificar um sucesso profissional, será valorizado muito mais a autonomia dos filhos, o que irá criar experiências no sentido de competitividade, de independência, da autossuficiência e também da assertividade. Contrariamente aos pais com níveis socioculturais e económicos mais desfavorecidos, onde o sucesso profissional depende da conformidade à autoridade, desta forma, têm tendência a valorizar mais as atitudes de obediência na educação dos seus filhos, o que restringe as oportunidades de exploração vocacional e as expectativas de formação e de sucesso profissional (Faria et al., 2015).

No início do século XXI, o desenvolvimento da exploração vocacional enfrentou vários desafios devido a transformações económicas e tecnológicas significativas, que trouxeram questões mais complexas, como a gestão de múltiplas transições profissionais ao longo da vida e a necessidade de desenvolver competências de adaptabilidade. Paralelamente, o conceito de aconselhamento de carreira ganhou destaque, caracterizando-se como uma abordagem mais abrangente que engloba não apenas a exploração vocacional, mas também o desenvolvimento contínuo da carreira, o planeamento de trajetórias profissionais e a adaptação às mudanças do mercado de trabalho. Neste sentido, ambos os conceitos permanecem relevantes e complementares, auxiliando indivíduos a navegar nas suas trajetórias profissionais e a enfrentarem os desafios da nova ordem social do trabalho (Duarte et al., 2010).

No que diz respeito a como os indivíduos podem encontrar profissões adequadas e como se podem qualificar, os especialistas em aconselhamento de carreira começaram a examinar e a considerar pequenos pormenores da validade transnacional das suas técnicas e teorias, de modo a que os indivíduos, ao integrarem o mercado de trabalho, colocassem em prática tanto as suas competências técnico-científicas como as competências transversais, desenvolvidas até ao momento (Duarte et al., 2010; Paradiso et al., 2007). Esta reflexão tem ocorrido no contexto da globalização que, de acordo com esta nova organização social do trabalho, referente à economia e aos rápidos avanços das tecnologias de informação, surgiu a necessidade de ajudar os indivíduos a encontrar e a negociar um emprego assalariado (Duarte et al., 2010).

Yohanes et al. (2022) destacam que a carreira é algo importante na vida de qualquer indivíduo, sendo que o sucesso ou o insucesso, influencia muitos aspetos da vida. Todos os indivíduos necessitam de compreensão a nível profissional e de uma preparação, ao

nível do aconselhamento de carreira, para que sejam capazes de competir e de conseguir o emprego que desejam e/ou poder dar continuidade à carreira, apesar de enfrentar diversas transições e mudanças. Um indivíduo ao não compreender e ao não se preparar para uma carreira poderá vir a ter dificuldades em fazer escolhas profissionais, o que acaba por fazer com que se sinta inseguro. Devemos, ainda, referir que os indivíduos que se sentem felizes nos seus empregos, conseguem desenvolver-se enquanto profissionais de forma otimizada, indo ao encontro da realização dos seus interesses, demonstrando as suas amplas competências e funcionar num ambiente com uma atmosfera social positiva, caracterizado pela liberdade e pelo desafio (Yohanes et al., 2022).

Desta forma, de acordo com Bullock-Yowell e Reardon (2022), a exploração vocacional pode ser utilizada de modo a identificar a melhor ocupação e educação de carreira, promovendo a adaptação vocacional, sendo baseada na perspetiva objetiva das diferenças individuais. Segundo a exploração vocacional, os indivíduos são vistos como atores caracterizados por pontuações em traços de personalidade, sendo estes traços avaliados para auxiliá-los a se adequarem a ocupações que empregam pessoas com características semelhantes. Neste caso, a intervenção foca-se em identificar onde os indivíduos se poderão encaixar melhor, tendo como base uma análise objetiva de características mensuráveis. Este tipo de intervenção procura auxiliar os indivíduos a implementar novas atitudes, crenças e competências que promovam a sua adaptação vocacional ao longo das várias etapas da sua carreira (Bullock-Yowell & Reardon, 2022). Assim, como será abordado mais à frente, através da Teoria Construtivista de Mark Savickas, a exploração vocacional e o aconselhamento de construção de carreira é uma prática narrativa na qual os profissionais da área do aconselhamento são incentivados a promover a resolução das preocupações de carreira dos indivíduos, colaborando e apoiando-os a reescrever uma narrativa de vida contínua e coerente (Silva et al., 2022).

Em suma, realça-se que este campo da exploração vocacional oferece uma direção, provisão e capacidade, após toda uma exploração, para que os alunos tenham a possibilidade de ter uma preparação para a carreira, sendo capazes de planear e tomar as suas decisões (Martaningsih, 2018; Ritonga & Wandig, 2022).

2.2. Desenvolvimento de Carreira: Modelos e abordagens teóricas

O desenvolvimento de carreira, enquanto área de estudo, começou a ganhar destaque na primeira metade do século XX com investigações focadas nos interesses profissionais dos indivíduos e na criação de inventários para mapeá-los (Lamas, 2017). Nesse período, a estabilidade no emprego era uma expectativa comum, sendo que, segundo Savickas (2009), trabalhadores leais e dedicados tinham a possibilidade de conquistar uma carreira estável ao longo da vida.

No entanto, a partir da década de 1970 do século XX, com a diversificação das modalidades de trabalho e o surgimento de novas profissões, houve uma mudança significativa na compreensão do conceito de carreira. As atenções voltaram-se para aspectos como mobilidade e transição, em detrimento da estabilidade anteriormente valorizada (Ambiel, 2014; Taveira & Silva, 2021).

Diante dessa nova organização social do trabalho, emergiu a necessidade de apoiar os indivíduos na procura por oportunidades alinhadas com as suas competências e aspirações, adaptando os conceitos centrais das teorias e técnicas de orientação vocacional à economia pós-moderna (Ambiel, 2014; Savickas et al., 2009; Taveira & Silva, 2021; Van Vianen et al., 2010). No início do século XXI, a consolidação dessa "nova ordem social" trouxe novos desafios aos especialistas em desenvolvimento de carreira, que passaram a enfatizar intervenções no aconselhamento focadas em promover a adaptabilidade e a flexibilidade necessárias para acompanhar as rápidas mudanças no mercado de trabalho (Taveira & Silva, 2021; Van Vianen et al., 2010).

Considerando este contexto dinâmico, é fundamental compreender as contribuições das teorias mais relevantes para o estudo do desenvolvimento de carreira. Exploraremos de seguida duas abordagens teóricas significativas: a Teoria Sociocognitiva da Carreira, proposta por Lent, Brown e Hackett (1994), que oferece hipóteses específicas sobre a formação de interesses profissionais; e a Teoria Construtivista de Savickas (1995), que destaca conceitos como adaptabilidade, maturidade vocacional e saliência de carreira. Apesar de abordagens distintas, ambas as teorias partilham a visão de que a carreira está intrinsecamente ligada ao percurso educacional e aos níveis de autoeficácia dos indivíduos, reforçando a necessidade de uma integração entre escolaridade e planeamento de carreira (Brown & Lent, 2017; Lamas, 2017).

2.2.1. Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown e Hackett

A Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira (TSDC) desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994) constitui e abrange ligações conceptuais com outras teorias referentes ao desenvolvimento de carreira, incluindo definições cognitivas e construtivistas sobre as capacidades humanas de influenciar o próprio desenvolvimento e o seu meio, bem como ser, também, influenciado por este (Figueiredo & Maciel, 2018; Lamas, 2017; Lent et al., 2000). A TSDC foi concebida como um quadro unificador que complementa e estabelece ligações entre as abordagens teóricas fundamentais do desenvolvimento da carreira. Uma das características marcantes desta teoria tem sido a preocupação em perceber melhor as condições que facilitam ou limitam o exercício da ação humana no desenvolvimento de carreira. Desta forma, verifica-se que os primeiros trabalhos relativamente a esta teoria, procuram clarificar a natureza e as funções das influências contextuais no comportamento de carreira (Lent & Brown, 2019).

Inicialmente, a TSDC foi construída com o intuito de explicar a formação dos interesses, as tomadas de decisão vocacional e o desempenho em contextos educativos e profissionais. A TSDC consistia em três modelos interligados que se centravam no desenvolvimento dos interesses, na tomada de decisões e no desempenho, e persistência nos domínios educativos e profissionais. Posteriormente, acrescentou-se a esta teoria mais dois modelos, designadamente o modelo de satisfação e bem-estar em contextos educativos e vocacionais, e também o modelo de autogestão de carreira, sendo que este lida com as tarefas e desafios do processo de carreira que ocorrem ao longo da vida, como é o caso da tomada de decisões de carreira, na procura de emprego, bem como o equilíbrio entre as exigências da vida pessoal e profissional (Brown & Lent, 2017; Lent & Brown, 2019).

De um modo geral, as teorias desenvolvimentistas centram-se em fatores que influenciam o desenvolvimento vocacional ao longo de toda a vida (Gamboa, 2011). A TSDC centra-se na interação entre diversas variáveis, sendo estas pessoais, ambientais e comportamentais, influenciando assim os processos através dos quais os indivíduos desenvolvem os seus interesses escolares e profissionais, elaboram os seus planos educativos e profissionais, e obtêm desempenhos de qualidade variável nas suas atividades.

Segundo os modelos sobrepostos de interesse e de escolha da TSDC, existem três variáveis sociocognitivas: a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos. A autoeficácia promove as expectativas de resultados favoráveis, fazendo com que os alunos desenvolvam interesses em disciplinas nas quais possuem mais capacidades e expectativas de resultados positivos. Afirma-se, também, que os objetivos de cada indivíduo são afetados pela presença de apoios contextuais e/ou pela ausência de barreiras (Gamboa, 2011; Lent et al., 2008). Por esse motivo, efetua-se assim uma articulação entre a carreira e a dimensão acadêmica, não fazendo distinção entre os interesses, as escolhas e os desempenhos acadêmicos ou de carreira (Figueiredo & Maciel, 2018; Lent et al. 2000). Esta articulação engloba os conceitos mais relevantes e pertinentes para a compreensão do desenvolvimento profissional, no que se refere especificamente aos interesses, às escolhas e ao desempenho nas atividades educacionais e ocupacionais (Lamas, 2017).

As crenças de autoeficácia referem-se ao quanto uma pessoa se considera capaz de realizar uma determinada tarefa (Bandura, 1997). Sendo este um construto que tem domínios específicos, o que significa que o mesmo indivíduo possui diversos níveis de autoeficácia, de acordo com várias atividades. Referindo que estas crenças são construídas através de experiências pessoais, de aprendizagem vicariante, de persuasão verbal e de estados físicos, afetivos e cognitivos (Bandura, 1997; Vieira, 2012). Por outras palavras, a TSDC assume que as pessoas são o resultado da interação dinâmica entre os fatores ambientais externos, os fatores internos de subjetividade, assim como o comportamento passado e presente (Lamas, 2017; Wang & Deng, 2022).

Segundo Lamas (2017), os autores da TSDC compreendem os interesses como padrões de gostos, de aversões e de indiferenças relativamente a atividades e a funções relacionadas com uma profissão. Assim, para explicar o desenvolvimento dos interesses profissionais, elaboraram um modelo no qual a autoeficácia, sendo esta representada pela expectativa que o indivíduo tem de ser capaz de executar determinada tarefa (Brown & Lent, 2017; Figueiredo & Maciel, 2018), e as expectativas de resultado levam à formação dos interesses, sendo tais crenças derivadas da combinação de variáveis pessoais, como, por exemplo, a origem étnico-racial, o género e as predisposições hereditárias; variáveis contextuais, como é o caso das oportunidades educacionais, do suporte social e financeiro, bem como de influências familiares; e, também, por experiências de aprendizagem (Wang & Deng, 2022).

Para finalizar, podemos ainda referir que a TSDC destaca importantes aplicações práticas no aconselhamento de carreira e no desenvolvimento de programas educacionais e políticas de trabalho, como é o caso do aconselhamento de carreira que tem como função auxiliar os indivíduos a identificar e superar barreiras percebidas, como, por exemplo, a falta de confiança nas próprias habilidades ou as expectativas negativas relativamente aos resultados (Brown & Lent, 2017).

2.2.2. Teoria Construtivista de Mark Savickas

Mark Savickas desenvolveu uma teoria que estabelece conexões com a abordagem construtivista. Esta abordagem compreende que para o desenvolvimento de carreira não basta conhecer os processos de escolha e de experiências ocupacionais, é preciso, também, conhecer o contexto em que decorrem e o significado que o indivíduo atribui às suas vivências durante a procura da adaptação ao ambiente em que vive (Briddick & Briddick, 2024; Haenggli & Hirschi, 2023; Lamas, 2017). Segundo Savickas (1995) os interesses apresentam uma interação entre o indivíduo e o ambiente, sugerindo que a avaliação dos interesses indica padrões de gosto, de rejeição e de indiferença, sendo esta uma ideia partilhada com outros autores, como Lent, Brown e Hackett (1994).

Desta forma, Faria et al. (2015) referem que a Teoria Construtivista é traçada de modo a ser utilizada em sociedades multiculturais e economias globais, dando uma explicação contemporânea de carreira e explicando os processos interpretativos e interpessoais, através dos quais os indivíduos se constroem, estabelecendo uma direção para o seu comportamento vocacional, dando também sentido à sua carreira. Esta teoria, a partir da perspetiva construtivista, compreende que a carreira conceptualiza o desenvolvimento como um impulso pela adaptação a um ambiente, ao invés de ser uma sequência de papéis e tarefas que cada pessoa vai assumindo ao longo do seu percurso de vida, tendo em conta a função do grau de maturação das suas estruturas internas (Faria et al., 2005). Desta forma, as carreiras são contruídas à medida que o sujeito faz as suas escolhas, expressando os seus objetivos pessoais. Ou seja, os indivíduos constroem a sua carreira estabelecendo significados ao seu comportamento vocacional e às suas experiências ocupacionais (Faria et al., 2015).

A Teoria Construtivista de Savickas é vista como uma abordagem de múltiplas perspectivas para a conceptualização e intervenção com os indivíduos, recomendando ouvir os sujeitos em termos de ator, agente e autor em mente (Briddick & Briddick, 2024).

Desta forma, uma das maiores contribuições desta teoria é ajudar os profissionais de aconselhamento a considerar diversas perspectivas sobre cada indivíduo e, posteriormente, aplicar de forma sistemática a intervenção apropriada relacionada à carreira (Briddick & Briddick, 2024). De acordo com a Teoria Construtivista de Savickas, a adaptabilidade de carreira é o principal construto do aconselhamento de desenvolvimento de carreira. Esta é também uma adaptação a situações e condições que não são previsíveis dadas às mudanças e condições de trabalho. Adaptabilidade significa capacidade de mudar, sem dificuldades significativas, e ajustar-se às alterações das condições ou até mesmo às novas condições (Savickas et al., 2009; Yohanes et al., 2022).

A adaptabilidade de carreira traduz-se em atitudes, crenças e competências para que o indivíduo se fortaleça e desenvolva a capacidade de se manter ajustado a qualquer situação, podendo ser dividida em quatro dimensões gerais, nomeadamente: a preocupação (*concern*) – que se refere à capacidade que um indivíduo tem de planear e antecipar o futuro em relação à sua carreira; o controlo (*control*) - que está relacionado com a responsabilidade que a pessoa assume pelas suas próprias escolhas e ações, na sua trajetória profissional; a curiosidade (*curiosity*) – que diz respeito à exploração ativa das possibilidades e alternativas relacionadas com o mundo do trabalho; e a confiança (*confidence*) – que refere a crença do indivíduo relativamente à sua capacidade de enfrentar desafios e alcançar metas. Estas quatro dimensões descrevem fontes e estratégias adaptativas comuns, as quais os indivíduos usam para gerir as tarefas, as transições e, também, os obstáculos aquando da construção das suas carreiras (Yohanes et al., 2022).

Existem três níveis de construção da adaptabilidade de carreira, nomeadamente: o saber, que corresponde ao estado dimensional da adaptabilidade da carreira; o nível de afeto, que diz respeito à atitude e ao valor da adaptabilidade de carreira; e o nível do comportamento da adaptabilidade de carreira (Yohanes et al., 2022). Os recursos da adaptabilidade, como os recursos psicossociais ou as competências transferíveis, desenvolvem-se através das interações entre o mundo interno e externo de uma pessoa. Estes traços são considerados mais mutáveis do que os traços de personalidade, uma vez

que se desenvolvem através de um processo dinâmico de interação entre o indivíduo e o ambiente (Haenggli & Hirschi, 2023).

Ao falarmos de adaptabilidade de carreira devemos ter em conta, também, o paradigma do Aconselhamento de Construção de Carreira que se baseia na teoria Construtivista de Savickas (2013). Savickas et al. (2009) desenvolveram uma nova abordagem conhecida por *life design* (projeto de vida) para intervenções de carreira. A qual destacava que não se tratava apenas de uma extensão de ideias anteriores, mas de uma reordenação fundamental da teoria do aconselhamento de carreira, que procurava a intervenção de carreira de perspetiva diferente e elaborando novas premissas relativamente ao *self* e à identidade (Bullock-Yowell & Reardon, 2022; Savickas et al., 2009).

Savickas (2012) caracteriza o *life design* e o *self* como orientação vocacional e desenvolvimento ou educação de carreira. A orientação vocacional estava baseada numa psicologia de traços e tipos fixos, os quais poderia ser objetivamente avaliado e combinado com ocupações. Já o paradigma de desenvolvimento de carreira, também designado por educação de carreira, estava fundamentado em tarefas de desenvolvimento previsíveis (Bullock-Yowell & Reardon, 2022).

No contexto da orientação vocacional, da educação de carreira e do *life design*, cada abordagem confere uma perspetiva diferente relativamente a cada indivíduo e a intervenção de carreira adequada segundo as necessidades do mesmo (Bullock-Yowell & Reardon, 2022). A orientação vocacional, a educação de carreira e o *life design*, propostos por Savickas (2012) continuam métodos construtivistas e narrativos para a intervenção de carreira que emergiram no início do século XXI. Esta abordagem concentra-se na narrativa de vida e de carreira que os indivíduos contam sobre si mesmos relativamente ao trabalho, tornando assim essa história o elemento central da orientação vocacional dentro do *life design*. Neste contexto, o processo de construção da carreira envolve ajudar os indivíduos a contarem a sua história biográfica durante as sessões de aconselhamento. Este tipo de abordagem é diferenciado de outras, uma vez que coloca a narrativa pessoal e a construção de significado no centro do processo de aconselhamento de carreira, promovendo desta forma uma perceção mais profunda da identidade e do propósito durante a trajetória profissional (Bullock-Yowell & Reardon, 2022).

Neste sentido, Savickas (2013) desenvolveu um conjunto de cinco questões:

- 1) Quem admirava quando estava a crescer?
- 2) O que o atrai nas revistas ou programas de televisão favoritos?
- 3) Qual o seu livro ou filme favorito? Conte-me a sua história.
- 4) Conte-me o seu ditado ou lema favorito.
- 5) Qual a sua lembrança mais antiga?

Este conjunto de perguntas era conhecido como Career Construction Interview (Entrevista de Construção de Carreira), com a qual se tinha o intuito de entender a história de vida e da carreira dos indivíduos. Estas perguntas foram desenvolvidas para possibilitar a autoconsciência e a autorreflexão como parte do processo da construção de carreira. As respostas dadas a essas perguntas ajudam os indivíduos a explorar os seus valores, os seus interesses e os temas recorrentes nas histórias de vida, proporcionando assim uma base para a construção da narrativa de carreira mais coerente e significativa (Bullock-Yowell & Reardon, 2022). Assim, tendo em conta a abordagem *life design*, o indivíduo é visto como o autor que se caracteriza pelas suas histórias autobiográficas.

Neste caso, a intervenção foca-se em ajudar o sujeito a refletir sobre temas da sua vida com os quais pode reconstruir a sua carreira. O objetivo é que cada sujeito reescreva a sua narrativa de vida, levando-o a considerar as mudanças e os desafios segundo o seu contexto social e pessoal (Bullock-Yowell & Reardon, 2022).

Em síntese, a adolescência é um período de exploração vocacional onde os jovens constroem a sua identidade e tomam decisões importantes para o seu futuro profissional. Desta forma, a exploração vocacional é vista como um processo contínuo, podendo ser influenciado por diversos fatores como a família e o contexto social. Esse processo ajuda os indivíduos a compreenderem as suas necessidades e aptidões, promovendo decisões mais assertivas sobre a carreira. A Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown e Hackett e a Teoria Construtivista de Mark Savickas são fundamentais para um estudo sobre as perceções de carreira de estudantes do ensino profissional, considerando que ambas abordam como os indivíduos formam os seus interesses e tomam decisões profissionais. A Teoria Sociocognitiva destaca a influência das crenças de autoeficácia, das expectativas de resultados e dos contextos sociais na escolha de carreira, ajudando a entender como os estudantes percebem as suas capacidades e as oportunidades profissionais. Já a Teoria Construtivista enfatiza a importância da adaptabilidade e da construção de uma narrativa de carreira, crucial para os alunos do ensino profissional, que frequentemente enfrentam desafios ao planear as suas trajetórias profissionais. Ambas as

teorias oferecem uma boa estrutura para explorar como os estudantes do ensino profissional percebem e moldam o seu futuro perante o mercado de trabalho.

Capítulo II | Estudo Empírico

1. Metodologia

Neste capítulo serão descritos todos os procedimentos metodológicos que fundamentam as opções tomadas para a realização deste estudo. Nesta secção iremos apresentar o tipo de estudo desenvolvido, a caracterização dos participantes, descrever o instrumento de recolha de dados, bem como os procedimentos éticos, de seleção dos participantes, de recolha e de análise de dados.

Uma investigação científica é um processo que nos permite identificar um problema e, através de um dos vários métodos que existem, encontrar respostas para as questões que são levantadas, sendo permitido descrever e explicar os factos (Fortin, 1996).

A metodologia é a fase de um processo de investigação na qual é descrito o modo como o trabalho terá sido conduzido. Segundo Coutinho (2015), a metodologia, os métodos e as técnicas de recolha de dados são termos que surgem na literatura científica designando os vários meios que auxiliam e orientam o investigador na procura do conhecimento científico.

Uma investigação pode ser efetuada através de métodos quantitativos, métodos qualitativos ou métodos mistos. Considerando estes modelos de investigação e tendo em conta a nossa intenção de compreender as perceções de estudantes do ensino profissional sobre os motivos da sua escolha por este tipo de ensino e sobre as suas expectativas de carreira, optámos por um modelo de investigação qualitativo.

2. Desenho de Investigação

O desenho de investigação consiste num plano elaborado e utilizado pelo investigador, com a intenção de obter as respostas à questão de investigação (Fortin, 1996).

Para a realização deste estudo procurou-se compreender as motivações dos alunos para optarem pelo ensino profissional e as suas expectativas de carreira. Desta forma, pareceu coerente apresentarmos um estudo utilizando o método qualitativo, considerando que Bogdan & Biklen (1994) defendem que os dados qualitativos são ricos em

pormenores descritivos, relativamente aos indivíduos em estudo, aos contextos e às conversas que possam surgir.

Considerando as características da presente investigação, estamos perante um estudo de caso, uma vez que desenvolvemos o nosso estudo num Agrupamento de Escolas com ensino profissional, localizado no Alentejo Central, em Portugal. Segundo Bressan (2000), os estudos de caso podem ser utilizados em avaliação ou investigação educacional, com o intuito de descrever e analisar uma unidade social, considerando as suas múltiplas dimensões e dinâmicas naturais. Este tipo de estudo é bastante pertinente uma vez que permite o contacto direto com os indivíduos e situações a serem investigadas, facilitando a compreensão e interpretação das linguagens (Bressan, 2000).

Num estudo de caso qualitativo, o inquérito por entrevista destaca-se como uma das principais vias de recolha de dados, porque permite perceber como os participantes observam determinado tipo de fenómeno. Desta forma, para o instrumento de recolha de dados recorreremos a um inquérito por entrevista semiestruturada, considerando que é possível obter dados comparáveis entre os sujeitos.

3. Questão de Investigação e Objetivos

Um problema de investigação consiste em qualquer questão que não se conhece, mas que se procura uma resposta ou uma solução, independentemente do seu domínio. A questão deve ser apresentada com clareza e bem organizada, para que seja possível resolvê-la no tempo definido no cronograma do projeto de investigação (Morais, 2013).

A questão de investigação é algo que nos acompanha do início ao fim de todo o processo de investigação (Morais, 2013). Neste sentido, a pergunta de partida que nos acompanhou foi: qual o motivo da escolha pelo ensino profissional e quais as expectativas de carreira destes alunos?

Após definida a questão de investigação, foram formulados objetivos gerais e específicos que nortearam a realização da presente investigação. Como objetivos gerais definimos os seguintes: (i) compreender os motivos pelos quais os alunos optaram pelo ensino profissional; (ii) identificar os fatores que contribuíram para essa escolha; e (iii) compreender as expectativas de carreira destes alunos.

A partir dos objetivos gerais, definimos os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer as influências pessoais e contextuais que motivaram os alunos a optarem pelo

ensino profissional; (ii) analisar a intenção dos alunos em prosseguir os estudos após o término do 12.º ano e as suas motivações; e (iii) compreender as expectativas de carreira.

4. Participantes

Segundo Fortin (1996), uma população é o conjunto de elementos que possuem características comuns, definidas por um conjunto de critérios. A amostra é um subconjunto formado por elementos que pertencem à mesma população e que partilham as características definidas pelos critérios estabelecidos para a população.

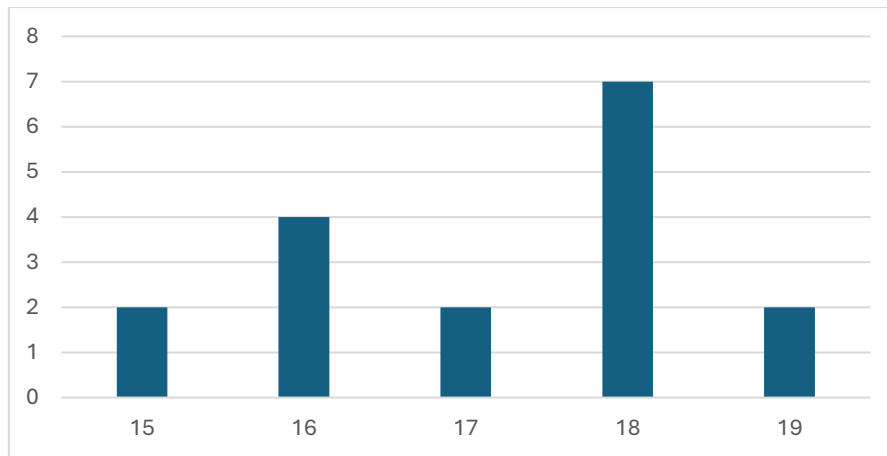
O plano de amostragem pretende descrever a estratégia a utilizar para selecionar a amostra (Fortin, 1996). Desta forma, no que respeita à seleção de participantes, recorremos a uma amostragem por conveniência, não probabilística, onde os participantes foram selecionados pela facilidade de acesso e disponibilidade (Morgan, 2008), uma vez que se optou por realizar o estudo num Agrupamento de Escolas na área de residência da mestranda (Alentejo Central, Portugal). No ano letivo 2023/2024, ano que corresponde ao desenvolvimento do estudo, este Agrupamento de Escolas contou com seis turmas de ensino profissional, num total de 62 alunos. Contudo, uma vez que nem todos os alunos se disponibilizaram para participar no estudo, realizaram-se entrevistas a 17 participantes, dos quais 12 eram rapazes e 5 eram raparigas, como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1 - Ano escolar/curso profissional: número de participantes e género

Ano/Curso	Participantes	Género	
		Feminino	Masculino
10.º Curso Técnico de Desporto	1	0	1
10.º Curso Técnico de Informática – Sistemas	6	0	6
12.º Curso Técnico de Apoio Psicossocial	3	3	0
12.º Curso Técnico de Informática – Sistemas	4	0	4
12.º Curso Técnico de Restaurante/Bar	3	2	1

A faixa etária dos participantes varia entre 15 e 19 anos, como pode ser observado de forma mais detalhada no gráfico que se segue (figura 4).

Figura 4 - Idade dos participantes



5. Instrumento de recolha de dados

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi um inquérito por entrevista semiestruturada. Esta técnica consiste numa conversa intencional, por norma entre duas pessoas, sendo o principal objetivo obter informações sobre um determinado tema (Bogdan & Biklen, 1994; Lombardi et al., 2021; Oliveira & Ferreira, 2023).

Através da realização de uma entrevista semiestruturada é possível obter dados comparáveis entre os sujeitos e, tendo em conta os objetivos da presente dissertação, pareceu ser uma técnica coerente, sendo também um tipo de abordagem bastante utilizada em investigações em Educação (Teixeira, 2015).

Nas investigações de tipo qualitativo pode-se utilizar as entrevistas como uma técnica dominante de modo a recolher os dados. Sendo que, seja qual for a situação, a entrevista é utilizada sempre para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que acaba também por permitir ao investigador desenvolver de forma intuitiva uma ideia relativamente à forma como os sujeitos interpretam aspetos do mundo e, também, mais em concreto, os assuntos que estão a ser abordados (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma entrevista semiestruturada combina diversas questões, previamente formuladas, por isso, construímos um guião de entrevista com base na literatura, sendo este composto por questões específicas, tendo em conta os objetivos da mesma (Lombardi et al., 2021). As entrevistas semiestruturadas podem ser bastante eficazes para este tipo de estudos,

uma vez que poderá ser flexível e adaptada, ao longo do diálogo (Oliveira & Ferreira, 2023).

De referir, ainda, que o guião foi testado com três alunos do ensino secundário, não sendo participantes finais do estudo, com o objetivo de avaliar a clareza, a adequação e a pertinência das questões. Depois de todas as alterações realizadas, o guião final da entrevista divide-se em três partes: 1) caracterização sociodemográfica do participante; 2) motivações para a opção pelo ensino profissional; 3) expectativas futuras de carreira e inserção no mercado de trabalho.

6. Procedimentos

A ética corresponde a um conjunto de permissões e de interdições que têm um grande valor na vida de qualquer indivíduo. Para a realização de qualquer investigação que inclua a participação de indivíduos é necessário que seja notado um conjunto de questões morais e éticas, em resposta à não violação dos direitos humanos e da respetiva proteção dos seus dados (Fortin, 1996).

Por consequência, para a realização deste estudo, seguiu-se um conjunto de procedimentos éticos. Inicialmente, foi solicitado a aprovação deste estudo pelo encarregado da Proteção de Dados (Anexo I) e pela Comissão de Ética (Anexo II), ambas da Universidade do Algarve.

Após estas aprovações, submetemos o projeto na Direção de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), para a recolha dos dados junto dos alunos do ensino secundário do Agrupamento de Escolas, o qual recebeu o parecer positivo (Anexo III)

Foi, também, requerida uma declaração à Diretora do Agrupamento de Escolas, em como autorizava a realização deste estudo nas turmas de ensino profissional (Anexo IV).

Enquanto aguardávamos pelas aprovações dos órgãos referidos anteriormente, foram realizadas algumas reuniões com a Diretora do Agrupamento de Escolas, com a intenção de dar a conhecer o tema da dissertação, os objetivos da entrevista a realizar com os alunos e todos os procedimentos que seriam efetuados.

Quando aos procedimentos de recolha de dados, após a receção das devidas autorizações, a mestrandia visitou a escola com o objetivo de apresentar aos alunos do ensino profissional o projeto de dissertação e entregar as respetivas declarações de

participação para que os encarregados de educação pudessem tomar conhecimento e autorizar, no caso de serem menores de idade. A apresentação visava garantir que os participantes tivessem pleno entendimento e consentimento da sua participação no estudo, bem como referir que a sua participação seria voluntária e os alunos teriam total liberdade para cessar ou recusar a sua participação, a qualquer momento.

Após recebidas as autorizações assinadas foram agendadas as entrevistas, num horário acordado entre a mestrandia, os alunos e os respetivos professores. Procedeu-se à recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas, sendo estas realizadas em sala de aula, individualmente. Cada entrevista durou cerca de 15 a 20 minutos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), quando a entrevista é a principal técnica para a recolha de informação da realização do estudo, é recomendado a utilização de um gravador. A este tipo de entrevistas dá-se o nome de entrevistas datilografadas. Por isso, todas as entrevistas realizadas foram gravadas, tendo sido dado o consentimento por parte de todos os alunos e, assim como refere na literatura revista, após a transcrição da gravação das entrevistas, estas foram enviadas a cada participante.

Relativamente à análise dos dados, entre os vários métodos, a análise de conteúdo era a mais adequada, tendo em conta que o objetivo seria interpretar dados provenientes de entrevistas (Cardoso et al., 2021).

Segundo Mendes e Miskulin (2017), é necessário que cada entrevista seja analisada individualmente e que se estabeleçam eixos temáticos, através de categorias emergentes, de modo a chegar-se ao ponto crucial para a nossa análise, tendo sempre em consideração a questão de investigação e os objetivos do estudo. Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui-se por uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Esta análise é conduzida através de descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, a auxiliar a reinterpretar e atingir uma compreensão de determinados significados. A análise de conteúdo pode constituir-se através de qualquer recolha de dados que advém da comunicação verbal ou não-verbal, como é o caso das entrevistas.

Por sua vez, Bardin (2009) refere que a análise de conteúdo se organiza em três fases: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. A pré-análise refere-se à escolha dos documentos a serem analisados, à formulação das hipóteses e dos objetivos e, também, à elaboração de indicadores que

comprovem a interpretação final. Já a análise do material é a fase em que se codificam os dados recolhidos para que se possa identificar cada elemento ao seu excerto. Este código pode ser através de números e/ou letras ou outra forma de representação analista. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação resulta na enumeração e na sistematização das características dos seus elementos, é nesta fase que se confronta a teoria com os dados que foram obtidos.

Com base na literatura e nos procedimentos descritos, realizámos uma análise detalhada até chegar às categorias emergentes que refletem os aspetos mais relevantes das entrevistas realizadas. O processo seguiu uma abordagem estruturada nas três fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2009), envolvendo a pré-análise, a análise do material, o tratamento dos resultados e a sua interpretação.

Na fase de pré-análise, seleccionámos as transcrições das entrevistas como documentos de análise. Essas transcrições, previamente validadas pelos participantes, constituíram a base para o trabalho subsequente. Em seguida, definimos os objetivos da análise, que foram alinhados com a questão de investigação e com os objetivos gerais e específicos do estudo. O foco era assegurar que as categorias emergentes refletissem as dimensões mais pertinentes para a compreensão das motivações e expectativas dos alunos.

A análise do material foi conduzida de forma minuciosa e sistemática. Inicialmente, os dados foram codificados, ou seja, cada excerto das entrevistas foi identificado e classificado com base em temas e padrões recorrentes. Este processo envolveu uma leitura detalhada e criteriosa, com atenção às nuances e variações nas respostas dos participantes. Os elementos identificados foram então agrupados em categorias preliminares, que passaram por ajustes e refinamentos ao longo da análise. A codificação e organização dos dados permitiram identificar padrões relevantes e organizar os resultados em temas coerentes.

As categorias emergentes resultantes deste processo foram as seguintes (Apêndice 1):

- i) Motivações para a opção pelo ensino profissional;
- ii) Satisfação em relação ao curso frequentado;
- iii) Expectativas para prosseguir estudos (ou não);
- iv) Relevância dos Estágios;

- v) Expectativas de carreira;
- vi) Perspetivas de emprego.

Na fase final, de tratamento dos resultados e interpretação, as categorias emergentes foram interpretadas com base na literatura e nos objetivos do estudo, permitindo uma análise robusta e alinhada às experiências dos participantes, como poderemos ver no capítulo seguinte, referente à apresentação e discussão dos resultados.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentamos a análise, a interpretação e a discussão dos resultados obtidos, organizados em torno de seis categorias emergentes: Motivações para a opção pelo ensino profissional, Satisfação em relação ao curso frequentado, Expectativas para prosseguir estudos (ou não), Relevância dos estágios, Expectativas de carreira, e Perspetivas de emprego.

Estas categorias emergiram ao longo da análise de conteúdo, uma vez que, durante as entrevistas, os participantes trouxeram aspetos relevantes, preocupações e experiências passíveis de serem categorizadas.

1. Motivações para a opção pelo ensino profissional

Esta categoria emergiu uma vez que os estudantes referiram diferentes razões para terem optado pelo ensino profissional. Contudo, na maioria dos nossos participantes optaram por este tipo de ensino por escolha própria, segundo os seus interesses pessoais, apesar de ainda existir alguns casos em que a escolha por este tipo de ensino tenha ocorrido devido a fatores socioeconómicos ou influenciados por conselhos de professores ou de familiares. Na maioria dos casos, a escolha pelo ensino profissional foi motivada pela procura por uma abordagem mais prática, alinhada com os seus interesses, como é possível verificar pelos seguintes excertos: “sempre tive muita curiosidade sobre a área de programação, pela forma que eles criam os programas e como fazem os programas, sempre me cativou. Sempre quis entender como é que eles fazem e porque é que o fazem. E o que os faz gostar tanto da área (P3)” e “inicialmente eu optei pelo ensino profissional, na parte da informática, especialmente porque...eu adoro a possibilidade que a informática nos dá. Eu gosto muito, gosto bastante de criar coisas, digamos assim (P15)”.

Bem como as competências pessoais reconhecidas pelos próprios estudantes, no sentido positivo “desde muito pequenino sempre fui ligado ao desporto (...) e eu tenho muito défice de atenção, então prefiro muito mais aulas práticas do que teóricas. E aproveitei que sou, pronto ligado ao desporto, para mim é mais fácil fazer desporto, e vim para o curso profissional de desporto” (P1), assim como no sentido menos positivo, o que levou a uma análise de que, caso prosseguisse para outro tipo de ensino, poderia não ter tanto sucesso como pretendido, e acabaria por desmotivar “eu sabia que num dos outros cursos eu não ia ter muito sucesso, porque eu não sou muito boa naquelas matérias” (P10).

Estes resultados acabam por ir ao encontro na nossa revisão de literatura, na qual é mencionado que, muitas das evoluções do ensino profissional devem-se à intenção de dar uma resposta ajustada aos gostos e às necessidades de cada aluno (Pinto et al., 2020). Considerando também que, o ensino técnico-profissional é caracterizado através da modalidade de ensino mais prática, que também é bastante realçada, de uma forma positiva, pelos alunos.

Apesar de ser visível a evolução do ensino profissional, é de referir que inicialmente este tipo de ensino surgiu com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos, sendo que muitos dos motivos observáveis que levavam à sua procura seriam de cariz socioeconómico (Pereira & Carvalho, 2021). Considerando o que os autores mencionam, ao longo da análise dos nossos resultados foi possível observar que, apesar de já se contar com uma percentagem mínima deste tipo de casos, ainda existem, como é possível verificar nos seguintes excertos: (P6) “se tivermos boas notas, ganhamos uma bolsa de estudo e para mim é muito bom, por uma razão, ah (...) por condições financeiras da minha mãe” e do (P14) “foi mesmo por exclusões de partes, não sei se devia dizer já isto agora ou não, mas...foi mesmo por exclusão de partes, porque na altura eu não tive mesmo opção de escolha”.

A Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira de Lent, Brown e Hackett (1994) defende que a interação entre as variáveis pessoais, ambientais e comportamentais influenciam os processos de decisão nos quais os indivíduos desenvolvem os seus interesses escolares e profissionais. Também Lamas (2017) defende que os autores desta teoria realçam os interesses como padrões de gostos que podem vir a ser relacionadas com uma profissão. Estas informações foram possíveis ser confrontadas através dos excertos que se seguem: “o meu pai sempre fez BTT e ciclismo e eu desde pequeno fui habituado a fazer” (P1), no qual é possível verificar a influência familiar que, desde novo, fez com que o aluno desenvolvesse o gosto sobre o desporto, levando-o a querer saber mais e aprofundar sobre esta área. Bem como, “antigamente diria que seria auxiliar de infância, depois passou para educadora e hoje em dia já tá em animação, mas sempre dentro da mesma área. Que muito por uma paixão da minha tia que me apresentou toda esta área que passou para mim” (P10).

Segundo Pereira e Carvalho (2021), o ensino profissional pode ser também associado a alunos repetentes ou como forma de escapatória. Em concordância com a afirmação anterior, os nossos resultados indicam que houve participantes que optaram pelo ensino

profissional devido à insatisfação com o seu desempenho escolar. Uma vez que, inicialmente, optaram por cursos científico-humanísticos, mas não estando a obter as classificações desejadas ou que fossem ao encontro do que pretendiam, optaram por um tipo de ensino mais prático e que pudesse ir ao encontro das suas expectativas, “no ano passado, eu estava também no 10.º ano, só que estava em ciências. Eu mal passei. Não é lá muito mau, tipo estava a todas as disciplinas tipo razoavelmente (...) e eu pensei que isto não está a ir tão bem. Eu não gosto assim tanto desta área em si, é mais tipo confusa para mim, eu fui, eu vi, o curso profissional está aberto, ah é programações e assim, eu gosto bué disso, posso tentar” (P7); “Eu já tinha tentado ah (...) como é que eu digo, tentar me dar bem nos cursos científico-humanísticos, o de ciências e tecnologia, só que não, não me correu muito bem, então decidi optar pelo curso profissional de informática, porque é uma coisa que gosto bastante e por acaso comecei a me dar bem com o curso “ (P9).

2. Satisfação em relação ao curso frequentado

No decorrer das entrevistas os participantes partilharam as suas perceções perante a satisfação do curso, estando esta relacionada com as suas necessidades, com as suas habilidades e com os seus interesses pelos mesmos.

De um modo geral, os participantes demonstraram-se satisfeitos com os cursos que frequentam. Relataram que o ensino profissional tem atendido às suas expectativas, especialmente por oferecer uma formação mais prática e direcionada. Conseguimos compreender que muitos dos alunos referem que o curso que estão a frequentar têm uma carga horária muito preenchida: “é totalmente diferente do que eu achava que ia ser. Eu achava que isto ia ser um curso muito relaxado, não, estamos sempre em movimento, estamos sempre a fazer atividades. Temos menos aulas teóricas, mas temos muitas aulas práticas. É um horário muito cheio. Mas eu estou a gostar. (P1); “é muita carga horária” (P2). Porém, e indo ao encontro do que a literatura nos diz, neste tipo de ensino, a carga horária é organizada pela própria escola, assim como nos cursos científico-humanísticos. Relembrando que um curso profissional é constituído por duas componentes, a teórica que sofre alterações considerando a área do respetivo curso, e a componente prática, que corresponde a um determinado número de horas de trabalho prático, no qual os alunos trabalham o que aprenderam nas aulas teóricas, desenvolvem atividades de acordo com as componentes lecionadas.

Mas, apesar da manifestação da carga horária excessiva do ponto de vista dos alunos, a opinião geral é bastante positiva, visto que os alunos se sentem apoiados e motivados pelos professores: “uma experiência bastante boa. Gosto especialmente do dia do Ensino Profissional que nós mostramos aos outros todos da escola como é que, como é que funciona, o que é que fazemos, mostramos projetos, mostramos o nosso potencial todo (...) o facto dos professores serem bastante bons, são simpáticos e conseguem-nos ensinar tudo com clareza” (P9).

3. Expectativas para prosseguir estudos

Após a conclusão do ensino secundário, os estudantes do ensino profissional podem ter diferentes planos relativamente à continuidade dos estudos, seja no ensino superior ou em outros métodos de formação.

Quando questionados sobre o prosseguimento de estudos após a conclusão do ensino secundário, os resultados mostraram uma divisão entre os participantes. Esta diversidade de respostas pode refletir as múltiplas trajetórias possíveis no ensino profissional.

Alguns alunos manifestaram a intenção de ingressar no ensino superior, frequentemente em áreas relacionadas com o curso profissional que frequentam, como informática ou áreas técnicas. Percebemos que a essa intenção é motivada quer por ser uma opção pessoal e interesse em aprofundar conhecimentos quer por influência de familiares, como é possível perceber através dos seguintes excertos:

“Depois do 12.º ano eu estou indeciso entre ir para a Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, ou em Rio Maior” (1);

“Eu diria que as motivações é pelo facto de eu gostar daquilo que estou a fazer, me motiva muito mais e sinto que se parasse neste momento iria ter trabalho na área que quero, mas não seria a mesma coisa. Então sinto que se continuar posso ter ainda melhor experiência” (P10);

“(…) basicamente familiares que tão na mesma área e que são uma inspiração para, para chegar lá também” (12).

Relativamente aos alunos que não pretendiam prosseguir estudos, verificou-se interesse em frequentarem ações de formação que fossem ao encontro dos seus interesses, fosse na mesma área de estudo ou noutras que pudessem surgir, tal como ilustra o seguinte

excerto, “não pretendo seguir o ensino, o ensino superior, mas, pretendo, tirar as formações, sim, específicas de trabalho” (P11).

Contudo, este parece ser um assunto sobre o qual ainda nem todos tinham conhecimento e, por isso, não tinham refletido sobre tal possibilidade: “Eu nem sabia de conseguir ir para o ensino superior, daquele patamar, a partir do profissional. Então fiquei bastante feliz em saber isso.” (P9);

4. Relevância dos Estágios

O ensino profissional está muito associado à possibilidade da experiência prática, sendo este um fator chave na formação dos estudantes e na preparação para o mercado de trabalho. Nos cursos profissionais, os estágios curriculares são bastante conhecidos e recorrentes, sendo este um dos grandes motivos para a procura deste tipo de ensino. É durante os estágios que os alunos têm a possibilidade de aplicar, na prática, os conhecimentos construídos em sala de aula, bem como ter contacto com o mercado de trabalho e compreender o seu funcionamento.

Neste sentido, os estágios curriculares foram amplamente reconhecidos pelos participantes como uma componente essencial do ensino profissional. Os alunos destacaram que os estágios proporcionaram experiências práticas valiosas, permitindo-lhes aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais de trabalho. Muitos consideraram que esta experiência os ajudou a compreender melhor as exigências do mercado e a desenvolver competências específicas da sua área: “o estágio permite ter perceção de como é que é o mundo do trabalho em si” (P2) e promove a aprendizagem, “aprendi muito mais do que na escola” (P8). Além disso, alguns relataram que os estágios serviram como uma ponte para oportunidades futuras de emprego:

“É uma vantagem, porque é como nós temos de aprender. Por exemplo, neste caso, eu estou a aprender a ser treinador de atletismo e isso às vezes dá-nos qualificações para o futuro” (P1);

“Acho que são bastante bons, porque para as pessoas que vão logo para o mercado de trabalho (...), têm logo aquela mais ou menos aquelas experiências já do que é o mundo do trabalho, já se conseguem encaixar

se calhar com mais facilidade noutra local de trabalho que foram ou até ir para o mesmo que estavam a estagiar” (P11).

5. Expectativas de carreira

Em relação às expectativas de carreira consideramos que as respostas foram um pouco vagas, talvez porque a maioria dos participantes pretendem prosseguir estudos. Por isso, este é um assunto que acaba por, de certo modo, e apesar da sua relevância na vida de qualquer indivíduo, ainda não ser uma das suas preocupações: “não estou muito dentro dessa parte, mas acho que também vai ser um bocado dependente da, da altura de como for lá” (P12); “eu não sei bem se é esta a área que eu quero e (...) não sei, é muita coisa para pensar, muitos sítios para concorrer, se como ver e... tudo” (P13).

O estudo de Santos (2022) analisou as relações entre maturidade vocacional, envolvimento dos alunos na escola, perspectiva temporal e indecisão em alunos do 9.º e 11.º anos de escolaridade, e avalia a eficácia de um programa de desenvolvimento vocacional. Santos (2022) enfatiza que o desenvolvimento vocacional e o envolvimento dos alunos na escola estão interligados, sugerindo que a promoção de programas de orientação desde cedo pode aumentar o compromisso dos alunos com a sua educação e reduzir a indecisão vocacional. Durante a fase de transição escolar, muitos estudantes ainda não possuem uma identidade vocacional definida, o que pode explicar a indefinição nas suas expectativas de carreira.

Contudo, os resultados sugerem que os estudantes consideram como fator determinante sentirem-se felizes e realizados ao executarem as suas tarefas no mercado de trabalho: “achar algo que eu me identifique, de certa forma que eu me sintam bem a fazer e não estar a ser forçada a estar ali” (P17).

Cruzámo-nos também com alunos que, apesar de o seu percurso no ensino profissional ser relativamente curto, já estarem decididos em manter a área de estudo como área profissional: “eu gostava de ser treinador de atletismo e (...) ser professor” (P1); “quando eu acabar a licenciatura, que o que tou a planear fazer, a licenciatura, eu espero...ou numa parte de desenvolvimento de software e claro, como uma espécie de part-time de desenvolvimento de jogos ou uma coisa assim, que eu gosto bastante de fazer” (P15).

6. Perspetivas de emprego

No que toca às perspetivas de emprego, na opinião dos alunos, vir de um curso profissional será valorizado, visto que ao longo dos anos, uma vez que tiveram a possibilidade de frequentar um estágio curricular, acabaram por desenvolver competências práticas que possivelmente alunos que não frequentaram o ensino profissional não as adquiriram: “no mercado de trabalho, acho que qualquer pessoa vai preferir uma pessoa que esteve em desporto e foi para a universidade, do que uma pessoa que só foi para a universidade. Porque a universidade se calhar não, não se faz ou não se vai, não se vai da universidade já com coisas que se sai do curso de desporto” (P1).

Apesar disso, e dos estágios já trazerem experiências profissionais, muitos alunos mencionaram como um desafio o facto de, para desempenhar muitas das funções, o mercado de trabalho exige experiência, “eu acredito que, inicialmente, como é preciso ter experiência, será desafiante” (P15).

Embora tenha sido possível recolher algumas informações relativamente a esta categoria, não conseguimos apurar respostas exatas à nossa questão: quais as perspetivas de emprego, visto que, pelo mesmo motivo relacionado com as expectativas de carreira, muitos deles ainda não teriam refletido e colocado em causa as diversas situações que um dia podem vir a encontrar.

Contudo, um assunto que foi abordado também se refere a como os estudantes pensam ultrapassar os desafios que possam vir a enfrentar. E aqui realçamos a Teoria Construtivista de Savickas que nos fala de a adaptabilidade ser o principal construto do aconselhamento e desenvolvimento de carreira, traduzindo-se nas atitudes, nas crenças e nas competências de um indivíduo para que fortaleça e desenvolva as suas capacidades de se manter ajustado a qualquer situação que possa surgir (Yohannes et al., 2022). Isto vai ao encontro do que partilhou o (P10) que se demonstrou motivado em ultrapassar quaisquer circunstâncias que pudesse vir a enfrentar: “demonstrar experiências que já tive, com certeza demonstrar atividades que poderia implementar ao máximo, o máximo não, as melhores possíveis” (P10).

CONCLUSÃO

Neste estudo pretendemos compreender as expectativas de carreira dos estudantes do ensino profissional de um Agrupamento de Escolas no Alentejo Central, em Portugal. Para tal, procurámos conhecer as motivações dos alunos pela escolha do ensino profissional; identificar potenciais influências pela escolha desta via de ensino; analisar a intenção de os alunos prosseguirem os estudos, identificando as motivações daqueles que desejam continuar e as razões daqueles que não pretendem seguir; e, por fim, analisar as perspetivas de emprego dos alunos.

De acordo com a revisão de literatura realizada nesta dissertação, desde o estabelecimento do ensino profissional nas escolas secundárias portuguesas, em 2004, que tem existido uma grande procura por esta via profissionalizante. Inicialmente, esta procura parecia estar relacionada com fatores socioeconómicos dos estudantes. Porém, com as mudanças e a expansão que acabaram por existir, dada à afluyente procura, verificou-se a existência de outro tipo de perfis de alunos que recorriam a este tipo de ensino. De um modo geral, verifica-se que a procura pelo ensino profissional é feita, maioritariamente, por alunos do género masculino, contudo tem-se verificado um crescimento por parte do género feminino que têm concluído o ensino obrigatório através deste tipo de ensino, e com um grande aproveitamento escolar (DGEEC, 2024).

Realçamos que a faixa etária dos participantes deste estudo, entre os 15 e os 19 anos, corresponde a uma fase de vida complexa para qualquer indivíduo. Neste estágio de exploração os alunos são confrontados com diversas questões importantes para a sua vida, considerando que este corresponde, também, ao momento em que muitos constroem a sua identidade e começam a ganhar consciência dos seus gostos e interesses.

Tendo em consideração os resultados obtidos neste estudo, no que diz respeito às motivações dos alunos para a escolha do ensino profissional, percebemos que este tipo de ensino não é procurado apenas por alunos com condições socioeconómicas desfavoráveis e nem por alunos repetentes ou sem ambições futuras. Os resultados obtidos revelam que a maioria destes alunos optam por esta via de ensino porque procuram um tipo de ensino prático e que os qualifique numa determinada área do saber técnico e profissional, mesmo que futuramente a sua intenção seja ingressar no ensino superior.

É pertinente analisar a satisfação dos estudantes em relação a este tipo de ensino e ao curso frequentado, tendo em consideração que as respostas obtidas pelos estudantes são

apenas considerando o seu próprio meio, ou seja, o Agrupamento de Escolas ao qual pertencem. Todos os alunos se demonstraram satisfeitos, quer com os professores, referindo que estes eram prestáveis e preocupados com as suas aprendizagens, bem como com as atividades que realizavam ao longo do ano, as quais permitem que se desenvolvam, também, a nível pessoal. Contudo, mencionaram que ao contrário do que esperavam, o ensino profissional acaba por ser, também, bastante exigente, assim como referiram que têm muita carga horária. Relativamente a este último ponto é de referir que as componentes teóricas podem diferir de acordo com as áreas dos cursos, já as componentes práticas correspondem a cerca de 420 horas, sendo a carga global dos cursos organizada pela escola, assim como os restantes cursos escolares.

Considerando que os alunos do ensino profissional, por norma, frequentam estágios curriculares, todos os alunos mencionaram que a possibilidade de estagiar é bastante relevante para o seu desenvolvimento a nível prático, pela possibilidade de compreenderem o funcionamento do mercado de trabalho nas respetivas áreas. Já no que respeita aos cursos científico-humanísticos, consideravam ser uma vantagem, tanto para o desenvolvimento pessoal e profissional, como no futuro, a nível de inserção profissional, o facto de já terem experiência.

Percebemos que muitos dos alunos que frequentam o ensino profissional têm como intenção prosseguir os seus estudos para o ensino superior, correspondendo a mais de metade dos participantes, muitos deles com o objetivo de aprofundar os conteúdos que já teriam sido aprendidos nos anos anteriores. Contudo, muitos dos alunos referiram que ainda não pensaram sobre o seu futuro profissional, uns porque estavam ainda a frequentar o 10.º ano de escolaridade e não consideram ser necessário para já; outros, ainda que tencionem seguir para o ensino superior não pensaram que área pretendem seguir.

Gostaríamos de referir, ainda, que o facto de termos realizado estas entrevistas, pareceu-nos que colocámos os alunos participantes a pensar sobre estes temas. Ao contrário do que tinha acontecido até então, tiveram a oportunidade de refletirem sobre o seu percurso educativo e as suas expectativas de carreira. Para muitos, este foi o primeiro momento em que se sentiram encorajados a pensar de forma estruturada sobre as suas escolhas, o que evidencia a importância de promover espaços de reflexão e autoconhecimento como parte integrante da formação escolar. Esse processo pode servir

como um ponto de partida para uma exploração vocacional mais consciente, auxiliando os jovens a tomarem decisões alinhadas com os seus interesses e valores.

Além disso, a dissertação reforça a relevância de integrar programas de orientação vocacional desde cedo no percurso educativo, destacando como a ausência de iniciativas desse tipo pode contribuir para indecisões e inseguranças nos jovens. A análise das motivações e percepções dos alunos em cursos profissionais revelou como este modelo educativo responde às necessidades daqueles que procuram alternativas mais práticas ao ensino científico-humanístico, enquanto trouxe à tona os pontos fortes e os desafios que ainda precisam ser trabalhados nesse contexto.

Contudo, e como já foi referido anteriormente, a adolescência corresponde a um estágio de exploração, na qual os indivíduos se estão a conhecer, a construir a sua identidade e a descobrir quem são e o que realmente querem. Isto reforça a ideia de que decidir o futuro entre os 15 e os 18 anos pode ser um desafio para muitos jovens, especialmente diante de pressões sociais que os empurram para um percurso considerado "perfeito", que contrasta com a realidade de que o ser humano está em constante transformação. Por isso, é essencial promover a exploração vocacional desde cedo, permitindo aos jovens conhecerem melhor as suas aptidões, interesses e valores, e assim tomarem decisões mais informadas e alinhadas com as suas aspirações pessoais e profissionais. Ir ao encontro dos seus gostos e interesses, conforme referido pelos autores das teorias abordadas, contribui para que se tornem indivíduos mais felizes, satisfeitos e mais dedicados às tarefas desempenhadas, além de se motivarem a desenvolver novas competências ao longo da vida.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, o número reduzido de participantes, composto apenas por 17 alunos, limitando a capacidade de generalizar as conclusões. Além deste fator, o estudo foi aplicado apenas num Agrupamento de Escolas, o que restringe a diversidade de contextos, e os resultados aqui obtidos podem não ser refletidos noutras instituições. Realçamos também o facto de termos entrevistado apenas alunos do 10.º e 12.º anos, pelo que teria sido importante termos tido alunos do 11.º ano de escolaridade, para que fosse possível ter uma perceção geral de todos os anos correspondentes ao ensino profissional. Porém, sendo que a participação era voluntária e nenhum dos alunos teve o devido interesse, não foi possível obter esses dados. Por fim, a metodologia para a recolha de dados é centrada exclusivamente em entrevistas semiestruturadas, podendo induzir uma certa

subjetividade nos resultados, uma vez que as respostas dos participantes podem ser influenciadas pelas percepções do entrevistador.

Desta forma, as limitações apresentadas sugerem que mais estudos, com amostras de maior dimensão e metodologias diversificadas, poderiam ser aplicados de modo a fortalecer os dados e as conclusões obtidas.

Para investigações futuras, consideramos pertinente voltar a entrevistar os alunos do 10.º ano que participaram neste estudo, uma vez que, até ao momento, não tinham sido expostos a este tipo de questões referentes à carreira, e acreditamos que esta experiência poderá ter sido uma mais-valia para refletirem sobre o seu futuro profissional. Sendo também interessante fazer uma comparação com os dados que foram recolhidos para esta investigação e os que pudessem vir a ser recolhidos futuramente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R., Rodrigues, J. S., & Fonseca, C. (2020). O Controlo Interno nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais. *Business Innovation and Digital Transformation*, 27. [0.34624/1r78-9p55](https://doi.org/10.34624/1r78-9p55)
- Acuna, J. T. (2020). Desenvolvimento de autoconhecimento e projeto de vida na Orientação Vocacional: um relato de caso. *Nova Perspectiva Sistémica*, 29(68), 91-104. <https://doi.org/10.38034/nps.v29i68.518>
- Ambiel, R. A. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203035764004.pdf>.
- Antunes, M. J., Medina, T., Caramelo, J., Magalhães, A. M., & Ferreira, M. (2019). *Ciências da educação em Portugal: saberes, contextos de intervenção e profissões*. Porto: FPCEUP (e-book).
- Antunes, F. (2020). *Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos* [Master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/68241>
- Azevedo, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25-29.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (1 st Ed). Porto editora.
- Bressan, F. (2000). O método do estudo de caso. *Administração online*, 1(1), 1-13.
- Briddick, H. S., & Briddick, W. C. (2024). Who owns their story: Career construction with gifted and talented students. *Gifted Education International*, 0 (0), 1-16. [10.1177/02614294241268036](https://doi.org/10.1177/02614294241268036)
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2017). Social cognitive career theory in a diverse world: Closing thoughts. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 173-180. <https://doi.org/10.1177/1069072716660061>
- Bullock-Yowell, E., & Reardon, R. C. (2022). Using the self-directed search in the career construction interview. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(1), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09478-z>
- Cardoso, M. R. G., de Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. M. (2021). Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(43).

- Cerqueira, M.F. & Martins, A. M. O. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 123-145. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34920906010.pdf>.
- Coutinho, C. P. (2015). Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Almedina. Canário, R. (1996). *A escola, o local e a construção de redes de inovação*. In B. P.
- Cruz, C., & Almeida, L. S. (2022). Cursos Técnicos Superiores Profissionais: As escolhas e expectativas dos estudantes. *Revista E-Psi*, 194-207. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo11.pdf>.
- Decreto-lei 24/2006, de 6 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário do República, 1.ª série, nº 24
- Decreto-lei 26/89, de 21 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª série - N.º 18.
- Decreto-lei 268/98, de 1 de setembro do Ministério da Educação. Diário do República: 1.ª Série - N.º 198.
- Decreto-lei 37/028, de 25 de agosto do Ministério da Educação. Diário do Governo, 1.ª Série - N.º 198.
- Decreto-lei 74/2004, de 26 de março do Ministério da Educação. Diário do Governo, 1.ª série – N.º 60.
- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.006>
- Direção-Geral de Estatísticas e da Educação e Ciência [DGEEC]. (2024). Estatísticas da Educação: Pré-escolar, básico e secundário <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., & van Vianen, A. E. (2010). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641020.pdf>.
- Esteves, A., & Branco, M. L. F. (2018). O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: percepções dos seus principais agentes educativos. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 78-78. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2791>
- Faria, L. C., Pinto, J. C., & Vieira, M. (2015). Construção da carreira: o papel da percepção dos filhos acerca dos estilos educativos parentais na exploração vocacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28, 194-203. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528121>

- Faria, L., Pinto, J. C., & do Céu Taveira, M. (2014). Perfis de carreira: exploração vocacional, adaptação acadêmica e personalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 100-113. <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229031583008.pdf>.
- Figueiredo, K. da S., & Maciel, C. (2018). A autoeficácia no desenvolvimento de carreira e sua influência na diversidade de gênero na computação. *Revista De Educação Pública*, 27(65/1), 365–384. <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/1.6586>
- Fortin, M. F. (1996). O Processo de Investigação: da concepção à realização. *Loures, Lusociência, Coop*, 17-18.
- Gamboa, V. M. P. (2011). *O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário*. Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve.
- 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. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016904001.pdf>.
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2023). Career adaptability. In W. B. Walsh, L. Y. Flores, P. J. Hartung, & F. T. L. Leong (Eds.), *Career psychology: Models, concepts, and counseling for meaningful employment* (pp. 213–233). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000339-011>
- Hinkelman, JM, & Luzzo, DA (2007). Saúde mental e desenvolvimento de carreira de estudantes universitários. *Journal of counseling & Development*, 85 (2), 143-147.
- Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbitero, A., & Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 338-356.
- Lamas, K. C. A. (2017). Conceito e relevância dos interesses profissionais no desenvolvimento de carreira: estudo teórico. *Temas em Psicologia*, 25(2), 703-717. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-16Pt>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling psychology*, 47(1), 36. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., Lopez Jr, A. M., Lopez, F. G., & Sheu, H. B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.002>
- Lombardi, M. R., de Paula, M. A. B., da Silva Monteiro, M. B., & Wada, M. I. G. (2021). A entrevista semiestruturada. *O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas*. (1 st Ed.). CRV.

- Martaningsih, S. T. (2018). Evaluation of career guidance program in vocational high school. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42, p. 00093). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200093>
- Martins, A., Pardal, L., & Dias, C. (2005). Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura. *Revista Interações*, 77-97.
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de pesquisa*, 47(165), 1044-1066.
- Monteiro, A., Figueiroa, A., Silva, Â., Coito, J. M., Bento, M., Campos, O., & Barros, R. (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI. Research in Education and Community Intervention (RECI-IP)*. (1rd ed.). Whitebooks. https://www.academia.edu/download/56683799/Ambientes_Educativos_inovadores_DIGITAL.pdf.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Porto Alegre*, 22(37), 7-32.
- Morais, C. (2013). Investigação: Do problema aos resultados, 31(10), 1-7. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Morais-11/publication/280052169_NP_2013_Investigacao_Do_problema_aos_resultados/links/570f7d8308ae38897ba1361f/NP-2013-Investigacao-Do-problema-aos-resultados.pdf.
- Morgan, D. L. (2008). *Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oliveira, M. C., da Fonseca Guimarães, V., & Coleta, M. F. D. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895003.pdf>.
- Oliveira, S., Guimarães, O. M., & de Lima Ferreira, J. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <https://doi.org/10.5965/1984723824552023210>
- Orvalho, L. (2020). O ensino profissional em Portugal: aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e acesso ao Ensino Superior para diplomados de vias profissionalizantes. *Relatório do estado da educação 2019*, 480-493.
- Orvalho, L., & Alonso, L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.14/11508>

- Paradiso, Â. C., Bardagi, M. P., Melo-Silva, L. L., & Lassance, M. C. P. (2007). Competências do orientador profissional: uma proposta brasileira com vistas à formação e certificação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 87-94. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016904007.pdf>.
- Pereira, J. A. V., & Carvalho, R. G. G. (2021). Ensino profissional: Escolha vocacional ou escapatória para jovens em transição? *Psychologica*, 64(1), 49-67. https://doi.org/10.14195/1647-8606_64-1_3
- Pinto, A., Diogo, F., Silva, F. R., & Delgado, P. (2020). Cursos profissionais do Ensino Secundário: processos, impactos e desafios. *Sensos-e*, 11. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v7i1.3276>
- Pordata. (2024). *Alunos matriculados do pré-escolar ao secundário*. <https://www.pordata.pt/pt/estatisticas/educacao/do-pre-escolar-ao-secundario/alunos-matriculados-do-pre-escolar-ao-secundario>
- Ritonga, A. N., & Wangid, M.N. (2022). Serviços de orientação profissional para tomar a decisão de escolha de carreira do aluno. *European Journal of Education Studies*, 9 (6).
- Santos, A. M. dos. (2022). *Desenvolvimento vocacional e envolvimento dos alunos na escola: Da investigação à intervenção* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/58361>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., S. Salvatore., V. E. Raoul., & Van Vianen, A. E. (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>
- Silva, F., Taveira, MDC, Cardoso, P., Ribeiro, E., & Savickas, ML (2022). Colaboração terapêutica em aconselhamento de construção de carreira: Estudos de caso de um modelo integrativo. *Frontiers in psychology*, 12, 784854. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784854>
- Sousa, J. R., & Santos, S. C. M. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e debate em Educação*, 10(2), 1396-1416.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C., & da Silva, J. T. (Eds.). (2011). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção*, 2ª Edição. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Teixeira, N. F. (2015). Metodologias de pesquisa em educação: possibilidades e adequações. *Caderno pedagógico*, 12 (2).

- Traqueia, A., Gonçalves, M., & Madeira, R. (2023). Percursos de Inclusão e de Exclusão Social no Ensino Profissional: Um Mapeamento de Abordagens Conceituais através de Revisão Integrativa de Literatura. *Sisyphus: Journal of Education*, 11(2), 264-288.
- Van Vianen, A. E., Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., & Van Esbroeck, R. (2010). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do Ensino Superior Para o Trabalho: O Poder da Autoeficácia e Dos Objetivos Profissionais*. (1 rd ed.). Porto: Edições Politema.
- Wang, D., Liu, X., & Deng, H. (2022). The perspectives of social cognitive career theory approach in current times. *Frontiers in psychology*, 13, 1023994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1023994>
- Yohanes, Y., Wibowo, M. E., Purwanto, E., & Sunawan, S. (2022). Career Construction Counseling to Increase Career Adaptability of Undergraduate Students. In *International Conference on Science, Education, and Technology* (Vol. 8, pp. 927-932). <https://proceeding.unnes.ac.id/index.php/iset>

ANEXOS

ANEXO I – Parecer do EPD (Encarregado da Proteção de Dados) da Universidade do Algarve

Re: Solicitação de parecer: Dissertação de Mestrado

Regulamento Geral da Proteção de Dados <[REDACTED]>

qui, 06/06/2024 11:32

Para: INÉS MARIA RAMOS ANTUNES <[REDACTED]>

Cara Inês Antunes

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo "Perceções da carreira dos estudantes de Ensino Profissional", confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Mais informo que para garantir a conformidade RGPD o documento de Informação Prévia de Privacidade de Dados deve ser apresentado a cada participante requisitando a sua leitura, tomada de conhecimento e assinatura para os termos e condições e termo de consentimento.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.
Melhores Cumprimentos

[REDACTED] - na qualidade de EPD da UAlg

ANEXO II – Parecer da Comissão de Ética da UAlg



Nº DO PROCESSO	CEUAlg Pnº 64 /2024
DATA DO PEDIDO	26 de Junho de 2024
TÍTULO/TEMA	Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional
RESPONSÁVEL/REQUERENTE	Inês Antunes
FUNDAMENTO DO PEDIDO DE PARECER	Na qualidade de responsável pelo estudo, solicita à CEUAlg parecer favorável para a sua realização.
PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UALG	Positivo sem recomendações.

ANEXO III – Autorização do Ministério da Educação (MIME)

Dados adicionais

Estado:

Aprovado

Avaliação:

Exma. Senhora Inês Maria Ramos Antunes

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos,

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A aplicação do instrumento de notação em meio escolar requer a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas de [REDACTED], que deve ser contactada para a realização do estudo. É importante prestar atenção especial ao modo, momento e condições em que o instrumento de recolha de dados será aplicado no ambiente escolar. Esse processo deve ser realizado em estreita colaboração com a Direção do Agrupamento e com os encarregados de educação/representantes legais dos 15 a 20 alunos do Ensino Profissional.

b) É necessário seguir a legislação vigente sobre anonimato dos participantes, garantindo que eles não possam ser identificados, além de assegurar a confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos neste estudo. Devem ser adotadas medidas adequadas para proteger os direitos e interesses dos titulares dos dados, garantindo que o tratamento seja conforme as leis aplicáveis. Os documentos anexados detalham as obrigações de proteção de dados que o responsável pelo estudo deve cumprir. Essas obrigações devem ser comunicadas a todos os participantes e envolvidos na recolha e tratamento de dados. É obrigatório obter o consentimento claro, informado e explícito dos encarregados de educação/representantes legais e dos participantes.

Outras observações:


Sem observações.

ANEXO IV – Declaração de Autorização do Agrupamento de Escolas



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

DECLARAÇÃO

Declara-se que, para efeitos do estudo Dissertação de Mestrado – *Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional*, de Inês Maria Ramos Antunes, autoriza-se a recolha de dados junto dos alunos de Ensino Profissional do Agrupamento de Escolas de 

Estando garantido que todos os dados são recolhidos apenas para efeitos da Dissertação de Mestrado – *Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional*, sendo assegurada a total confidencialidade do seu tratamento e a exclusiva utilização pela Universidade do Algarve, com um período de retenção dos dados sendo o mínimo necessário para a realização do estudo.

, 21 de junho de 2024

A Diretora

ANEXO V – Pedido de Autorização Encarregados de Educação



Exmo. Encarregado de Educação

Enquanto mestranda da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade do Algarve, encontro-me atualmente a desenvolver uma investigação sobre “**Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional**”, sob a orientação da Prof.^a Doutora Liliana Paulos.

É nossa intenção identificar os motivos que levaram os/as jovens a optar pelo Ensino Profissional e compreender as suas perspetivas de carreira, bem como os vários fatores que possam estar envolvidos.

Os/as alunos/as que colaborarem no estudo não serão identificados e todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais.

Assim, venho por este meio pedir a autorização de V. Ex.^a para que o seu educando colabore neste estudo. No caso de autorizar, por favor, preencha o formulário abaixo, pedindo ao seu educando que o entregue ao/à Diretor/a de turma, até ao dia ___/___/___.

Agradecendo a atenção dispensada, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

AUTORIZAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO DO EDUCANDO NUM ESTUDO DA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Eu, _____, abaixo assinado, na qualidade de encarregado de educação, autorizo o meu educando _____, do ___º ano, da turma _____, com o número de aluno _____, a participar numa entrevista individual, no âmbito da investigação “**Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional**”.

Assinatura (Encarregado de Educação)

ANEXO VI – Declaração Consentimento Informado Alunos (maiores de 18 anos)



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo insere-se na Dissertação de Mestrado de Inês Maria Ramos Antunes, com o título *Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional*, sob a orientação científica da Doutora Liliana Sofia Sequeira Paulos (Universidade do Algarve).

É nossa intenção identificar os motivos que levaram os/as jovens a prosseguir os seus estudos pelo Ensino Profissional e compreender as suas perspetivas de carreira.

As informações serão recolhidas através de uma entrevista individual, conduzida pela mestrande Inês Antunes, a qual poderá demorar entre 20 a 25 minutos.

A entrevista obedecerá às seguintes condições, sendo importante a sua análise e consentimento informado prévio:

1. Dado o rigor da análise do conteúdo da entrevista, autorizo a sua gravação e transcrição na íntegra por parte da mestrande Inês Maria Ramos Antunes;
2. A minha participação neste trabalho é voluntária, pelo que posso cessar/ recusar a qualquer altura essa participação, sem quaisquer consequências;
4. A participação no estudo não me trará qualquer despesa ou risco pessoal;
5. Não serão revelados quaisquer dados pessoais, sendo garantido o total anonimato;
6. Autorizo a divulgação dos resultados no quadro da investigação em curso e salvaguardada a confidencialidade dos dados;
7. Os resultados serão utilizados, única e exclusivamente, no âmbito do estudo mencionado.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela mestranda. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura e contactando diretamente com a mestranda, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela mestranda.

Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar neste estudo.

Data: ___/___/_____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da mestranda: _____

Identidade e elementos de contacto da mestranda:

Nome: Inês Maria Ramos Antunes

Instituição: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve

Contacto de e-mail: [REDACTED] / [REDACTED]

Contacto de telemóvel: [REDACTED]

(Este documento será emitido em duplicado, um exemplar para o(a) participante e outro para a mestranda)

ANEXO VII – Declaração de Assentimento Informado (alunos menores 18 anos)



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo insere-se na Dissertação de Mestrado de Inês Maria Ramos Antunes, com o título *Perceções de carreira dos estudantes do Ensino Profissional*, sob a orientação científica da Doutora Liliana Sofia Sequeira Paulos (Universidade do Algarve).

É nossa intenção identificar os motivos que o/a levou a prosseguir os seus estudos pelo Ensino Profissional e compreender as suas perspetivas de carreira.

As informações serão recolhidas através de uma entrevista individual, conduzida pela mestranda, a qual poderá demorar entre 20 a 25 minutos.

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela mestranda.

Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura e contactando diretamente com a mestranda, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela mestranda.

Depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar neste estudo.

Data: ___/___/_____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da mestranda: _____

(Este documento será emitido em duplicado, um exemplar para o(a) participante e outro para a mestranda)

APÊNDICES

APÊNDICE I – Grelha de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Motivações para a opção pelo ensino profissional	Competências
	Vocação
	Interesses
	Fatores Socioeconómicos
	Influências exteriores
Satisfação em relação ao curso frequentado	Qualidade de ensino
	Apoio ao aluno
	Horários e organização dos módulos
	Estágios e ligação ao mercado de trabalho
Expectativas para prosseguir estudos	Ensino Superior
	Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP)
	Certificações Profissionais
	Cursos de Curta Duração
Relevância dos estágios	Condições e acompanhamento
	Impacto na carreira
	Aprendizagem e desenvolvimento
	Expectativas e satisfação
Expectativas de carreira	Preparação para o mercado de trabalho
	Oportunidades de emprego
	Progressão nos estudos
Perspetivas de emprego	Salários e benefícios
	Boas condições de trabalho
	Setor de atividade

APÊNDICE II – Guião de Entrevista

Notas:

- Agradecer a disponibilidade
- Referir que, caso não se sinta à vontade para responder a alguma questão passaremos à frente e salientar que a participação neste estudo é voluntária tendo assim a liberdade para cessar ou recusar a sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalização
- Referir que todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, sendo apenas utilizados no âmbito deste estudo académico

Objetivos:

- Compreender as motivações que levaram os/as alunos/as a optar pelo ensino profissional
- Compreender as expectativas profissionais e de carreira dos/as alunos/as do ensino profissional

Guião de entrevista

- Apresentação:

nome; idade; género; área de residência; identificar o curso que está a frequentar

1. Quais os motivos que o/a levaram a optar pelo Ensino Profissional?

2. Foi influenciado/a por algum familiar, amigo/a, professor/a ou profissional na escolha do ensino profissional?

Se sim, por quem e de que forma essa pessoa influenciou a sua decisão?

3. Como descreveria a sua experiência, enquanto aluno/a do Ensino Profissional, até ao momento?

4. De que forma todas essas experiências contribuem/contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?

(e.g., estágios, experiências práticas, conhecimento construído)

5. Quais são as suas expectativas em termos profissionais depois de concluir o ensino profissional?

6. Quais são as suas perspetivas futuras depois de concluir o ensino obrigatório?

- Caso pretenda prosseguir estudos para o Ensino Superior:

1. Quais são as suas motivações para querer prosseguir estudos para o Ensino Superior?
2. Qual o curso que pretende ingressar? Porquê?
3. Após concluir o Ensino Superior quais são as expectativas de carreira?
4. Quais os desafios que espera encontrar enfrentar na procura de emprego? E já inserido/a no mercado de trabalho?

- Caso não pretenda prosseguir estudos:

1. Fale-me das razões que o/a levaram a não prosseguir os seus estudos para o Ensino Superior
2. Após concluir o Ensino Secundário quais são as expectativas de carreira?
3. Quais os desafios que espera encontrar enfrentar na procura de emprego? E já inserido/a no mercado de trabalho?

- Alunos (ainda) indecisos

1. O que o/a leva a ter dúvidas relativamente ao percurso a seguir?
2. O que gostaria de fazer a nível profissional/área?