

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE VOCACIONAL DE JOVENS  
INSTITUCIONALIZADOS EM CENTROS EDUCATIVOS  
PORTUGUESES**

**Dulce Sofia Mendonça Martins**

**DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO**

Psicologia da Educação

**2015**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**LISBOA**

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE VOCACIONAL DE JOVENS  
INSTITUCIONALIZADOS EM CENTROS EDUCATIVOS  
PORTUGUESES**

**Dulce Sofia Mendonça Martins**

**Tese orientada pela Professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho,  
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em  
Psicologia da Educação**

**2015**



À memória dos meus avós por me terem ensinado  
o valor de crescer pelo próprio pulso,  
de quem aprendi a apreciar o sucesso através do trabalho  
e as emoções das relações genuínas

## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer resulta ser eficaz com a expressão de palavras de gratidão. Contudo, esta foi uma das fases de trabalho mais difíceis que tive. Não por não a considerar autêntica e concretizada no meu pensamento e forma de ser, mas por sentir não conseguir expressar totalmente o meu sentir de gratidão para com todos os que cruzaram e me acompanharam nesta trajetória académica e pessoal.

Desde já, expresso o meu sentido BEM-HAJA a todas as pessoas que foram marcando alguns momentos desta caminhada de estudo e aprendizagem. Se este estudo contribui para o aprofundar da temática do desenvolvimento vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos portugueses e para o desenvolvimento da minha identidade enquanto pessoa e profissional é, sem qualquer margem para dúvidas, resultado da influência prestada, por muitos, no (des)apoio que fui recebendo e me incentivou a chegar ao seu *terminus*.

Numa das várias leituras que me acompanharam nesta trajetória de vida, encontrei um texto, no Jornal i, de um autor que gosto de ler, José Nunes Martins, e do qual partilho parte, por ser revelador da minha (re)construção identitária e de um profundo sentir de amor por tudo o que vivi, aprendi e partilhei, ao longo de cinco anos consecutivos.

A vida faz-se também com as nossas lágrimas e vence-se, muitas vezes, de olhos carregados de mar. O esforço que nos é exigido chega quase a ser impossível sem lágrimas. Chorar não é sinal de derrota, antes sim de um amor que busca a paz merecida.

O sentido da vida cabe dentro de uma gota de água salgada...a verdadeira paixão é a dor máxima do amor profundo. Aquele que faz germinar em nós o melhor...diante do pior.

Depois das lágrimas é tempo de agir. As lágrimas, tal como tudo nesta vida, têm um princípio e um fim. O amor não. Vive inteiro, em cada momento, do qual é o princípio e o fim. (<http://www.ionline.pt/iopiniaio/depois-chorar>)

Esta minha caminhada resulta de muito esforço e dedicação pessoal, considero até que foi um dos desafios mais gratificantes a que já me propus. Como qualquer caminhada de vida, foi pautada de troços planos e felizes, bem como tortuosos, momentos desajeitados e de muita ansiedade. Foi nos momentos mais difíceis que necessitei de maior atenção e orientação e concretizei que sozinha podia muito pouco.

E, por isso, reitero em primeiro lugar a minha profunda e sentida gratidão à Professora Doutora Carolina Carvalho, a minha orientadora, que me apoiou de forma incondicional, desde o mestrado, ao longo de quase 10 anos de caminhada pessoal e profissional. No percurso, ensinou-me a saborear esta aventura como uma trajetória de verdadeiro desenvolvimento da minha própria identidade. Não encontro palavras suficientes para lhe expressar toda a minha gratidão, mas posso dizer-lhe que lhe estou grata pela sua sabedoria, experiência, paciência, perspicácia, abertura de espírito, incentivo e o exemplo de verticalidade humana (moral e espiritual), que me orientaram em todos os momentos, na força de vontade e na conquista do caminho certo. Igualmente devo a ousadia de ter acreditado nas minhas capacidades e de me ter acompanhado com muita cumplicidade e amizade no meu crescimento académico e pessoal. Acrescento, ainda, que tem sido um verdadeiro prazer poder aprender e trabalhar com uma pessoa de características únicas e tão especiais, que demonstra no dia a dia na convivência próxima e humana com os demais!

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a instituição de ensino que me acolheu e que ao longo desta minha trajetória me proporcionou um ambiente de formação e aprendizagem pautado pela exigência e qualidade, permitindo-me ensaiar e desempenhar vários papéis. Obrigada, sobretudo pela disponibilidade, flexibilidade, abertura e rigor das várias pessoas nos serviços, desde a direção aos restantes serviços académicos que muito contribuíram, em diferentes momentos, na realização dos objetivos desta trajetória académica. É com muito orgulho que me identifico como doutoranda e investigadora desta instituição. Como tal, agradeço de forma singular:

- ao Professor Doutor João Pedro da Ponte pelo profissionalismo e atenção dedicada;
- ao Professor Doutor Feliciano Veiga que como meu professor, desde o mestrado, e coordenador do Doutoramento em Psicologia da Educação se mostrou disponível sempre que solicitei o seu apoio;
- a todos os elementos do projeto FITE, em especial à Professora Doutora Carolina Carvalho que como coordenadora e minha orientadora me integrou e confiou no meu trabalho, ao Professor Joseph Conboy e ao Mestre João Santos no apoio que me prestaram na transmissão de saberes, na análise de dados. Bem como à FCT pelo financiamento do projeto, em concreto nas deslocações para participação em encontros científicos (inter)nacionais;

- a todos os elementos da equipa portuguesa do projeto ECLIPSE que me acolheram primeiramente como bolsista e mais tarde como membro do projeto. Em especial à Professora Doutora Maria Helena Salema pela sua amabilidade de espírito, cuidado na inter-relação com os outros, pela sua experiência de vida e académica que me inspiraram na conquista de capacidades de aprendizagem.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Maria do Céu Taveira, por prontamente ter demonstrado interesse no desenvolvimento deste estudo e ter cedido permissão na utilização da escala DISI-O, por si adaptada à população Portuguesa.

Agradeço profundamente aos Professores Doutores Lúcia Santana Vega e Luís Feliciano que me receberam com amizade na *Facultá de Educación, Universidad de La Laguna*, em Tenerife-Espanha, na realização do meu estágio profissional ERASMUS e que durante três meses me trataram como uma *compañera* de longa data, fazendo-me sentir próxima de casa, ajudando-me a investigar, a aprender construtivamente e a realizar a minha tese com rigor e confiança. Agradeço, também, à colega e amiga Yaritza Garcés que me apoiou e contagiou com o seu espírito jovem e com ele desenvolvemos perspetivas de trabalhos futuros.

Reconheço-me muito grata ao Professor Doutor José Augusto Pacheco pela compreensão, partilha e colaboração na realização de trabalhos, na leitura de algumas partes da tese, no meu crescimento enquanto investigadora. Pela sua disponibilidade e abertura ao diálogo, fazendo-me mais confiante nas minhas opções e perspetivas de futuro.

A minha gratidão à DGRSP (extinta DGRS) em reconhecer a importância deste estudo e autorizar a sua realização nos centros educativos portugueses. Em particular:

- ao Sr. Dr. João Agante que me manteve informada no decurso do meu pedido de autorização;
- às senhoras funcionárias da biblioteca da DGRSP pelo apoio e simpatia que me tornaram acessível a pesquisa e consulta de documentos;
- a todos os profissionais dos cinco centros educativos, onde me foi possível entrar, desde portaria à direção, por me receberem com cordialidade;
- o meu maior agradecimento é aos jovens que se disponibilizaram participar sem reservas, contribuindo para a boa consecução desta investigação, com os quais aprendi a



desconstruir a ideia inicial de que se tratavam de jovens delinquentes. Aprendi, assim, a olhá-los como jovens percursores de histórias de vida difíceis.

Agradeço sentidamente a todos os meus familiares e amigos, que vezes sem conta me perguntaram pela tese, como se parte fosse da relação que nos une, e por, desta forma, me fizeram acreditar que seria capaz de chegar à sua conclusão. Sendo a particularização difícil de fazer, ainda assim, tenho de referir algumas pessoas que se evidenciaram neste meu percurso de vida. Desde já, que me perdoem os que não referir, mas agradeço em especial:

- aos meus compadres e primos Nelinha e André pelo apoio sem limitações, ao meu afilhado Gui, que com dois anos e o seu sorriso inocente me transportou inúmeras vezes para o mundo da fantasia;

- aos primos Lúcia, Carlos e afilhado Hugo que estiveram presentes em momentos especiais;

- à minha colega de doutoramento, amiga e afilhada Marina, pela cumplicidade que nos uniu, a qual aprendemos a aprofundar e que resultou na construção de um sentimento maior, a amizade que hoje temos. Obrigada, sentido, ao seu marido Pedro, meu amigo, que demonstrou sempre uma paciência infinita na mediação das nossas angústias pessoais e académicas. Não esquecendo o James, o amigo (canídeo) mais trapalhão que conheço, mas genuíno e que me fez sentir sempre bem-vinda à sua casa. Olhando para trás, seria muito difícil esta travessia sem esta amizade!

- à Joana e ao Filipe pela boa disposição e degustação de bolos *gourmet* (entenda-se, feitos pela Joana e muito (a)provados pelo Filipe) que marcaram momentos e faziam parecer irrelevante qualquer situação menos positiva;

- à minha colega de Licenciatura e amiga Ana Paula, professora competente e rigorosa (se algum dia tiver um filho confiar-lhe-ei seguramente a sua educação escolar) pelo incentivo, boa disposição, leitura atenta da tese, indicando sugestões pertinentes e cuidadas;

- à Sílvia, amiga de longa data, que apesar de estar fisicamente longe, esteve sempre atenta e foi em algumas circunstâncias especiais, o meu estímulo para *insights* na resolução de problemas. O meu agradecimento pelo apoio e pela colaboração na correção da escrita do *Abstract* da tese;

- à Filipa por se uma amiga positiva e companheira de todas as horas;

- à Mara, a minha amiga fiel e maternal que me apoiou (sem olhar para o relógio) com a tarefa árdua de formatação final da tese;

- à D. Amélia e ao João por terem rezado por mim;

- a todos os meus colegas de doutoramento que me inspiraram e em especial refiro-me à Maria, Marta, Joel, Maria João, Susana e Mário, com os quais partilhei problemas e soluções;

- Ao Carlos Eduardo Monteiro vindo da Universidade Federal de Pernambuco, no decurso da realização do seu Pós- doutoramento, esteve sempre disponível à partilha de conhecimento;

- ao grupo dos “nat” que embora já não nademos juntos, treinamos uma bonita relação de amizade e com o qual pratiquei imensas vezes a alegria e o bem-estar;

- à equipa do projeto TEIP3 do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa pela compreensão com que me acolheu e integrou, principalmente na fase do *terminus* da tese.

O meu especial agradecimento ao Padre Carlos Azevedo pela sua imensa sensibilidade, sabedoria e dedicação na escuta cristã. Nas suas palavras, identifiquei que aquilo que me parecia o mais importante era “*Principal e não único*” e no seu reto “*Desafio a que nos intervalos das letras possas olhar com beleza para a tua vida*” encontrei o alento e energia emocional para uma fase difícil que tive de enfrentar. Foi com a amizade do Padre Carlos que reconhecí a importância de olhar para os problemas como incentivo de aprendizagem e crescimento pessoal.

De igual forma, ao Padre Miguel Ribeiro por ser um ser humano especial na relação com os outros, na experiência de vida e na demonstração de empatia.

Por fim, por reconhecido mérito e importância que lhes devo, tenha sido até agora difícil expressar a minha emoção em conseguir agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais! Por serem tão especiais e me fazerem sentir uma filha muito abençoada, cheia de sorte por os ter como as minhas pedras basilares, os meus melhores amigos e por me apoiarem incondicionalmente, com muito carinho, sem questionar. Concretamente, ao meu pai, por ser um homem forte, muito inteligente e determinado, o meu exemplo de empenho na conquista de objetivos; pelo seu apoio na transcrição das entrevistas semiestruturadas. À minha mãe por ser uma mulher exemplo

no amor e dedicação à família que construiu, por ser tão presente, pela transmissão da sua fé e força em acreditar que seria capaz de aqui chegar.

Agradeço, ainda, a Deus que sempre me escutou e quando mais precisei caminhou por mim, levando-me ao colo.

Neste instante, sinto-me muito feliz por realizar que a minha caminhada é resultante de relações profissionais e pessoais muito significativas. Usando as palavras da minha orientadora, “juntos somos mais fortes”!

Mais uma vez, a **TODOS** o meu **MUITO OBRIGADA!**

O trabalho de investigação conducente a esta tese de Doutoramento em Educação, na especialidade de Psicologia da Educação integra o projeto *Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (PTDC/CPE-PEC/121238/2010), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

## RESUMO

Os contextos de vida atuais trazem desafios que renovaram o interesse da Psicologia da Educação pela investigação da identidade vocacional. A promoção de oportunidades para os jovens adquirirem conhecimento necessário à transição sustentada para a vida ativa, como sujeito e ator é um desses desafios.

A presente investigação teve como objetivo estudar as características de identidade vocacional de jovens institucionalizados em cinco centros educativos portugueses. O *design* da investigação constituiu-se em dois estudos. No Estudo 1 realizou-se a vertente de estudo quantitativa, com a aplicação de uma ficha de caracterização sociodemográfica e da escala *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O). Decorrente deste estudo realizou-se o Estudo 2, a vertente qualitativa, onde se efetuaram entrevistas semiestruturadas e a recolha documental da diversa documentação institucional dos jovens participantes.

No Estudo 1 participaram 136 jovens, todos rapazes, com uma média de idades situada nos 16 anos, maioritariamente de nacionalidade portuguesa e em cumprimento de Medidas Tutelares Educativas em regime semiaberto. Os jovens frequentavam cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de tipologia B3 para obtenção de equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico, bem como para certificação de uma qualificação profissional.

Os resultados do Estudo 1 revelam que os participantes percecionavam o seu desenvolvimento vocacional na dimensão Identidade em Moratória. Uma etapa do desenvolvimento marcada por um período de exploração das questões da identidade, manifestando pouco investimento e dificuldade em fazer escolhas sobre uma profissão futura. Esta fase é posta em evidência no Estudo 2.

No estudo 2, na análise do discurso dos 15 jovens entrevistados, encontraram-se vozes reveladoras da inexistência de práticas de orientação vocacional nos centros educativos e de cursos pouco apelativos para a exploração e investimento vocacional. Os professores através do *feedback* que proporcionam foram considerados como agentes educativos influentes na orientação vocacional dos jovens.

Palavras-Chave: Identidade Vocacional, Jovens Institucionalizados, Centros Educativos

## ABSTRACT

Present life challenges have renewed the interest of Educational Psychology for vocational identity research. The promotion of opportunities for the youth to acquire the necessary knowledge for a sustained transition to work life, as subject and actors, is one of those challenges.

The aim for this research is to study the vocational identity characteristics of institutionalized youngsters in five portuguese educational centers. The research design has been developed on two studies. Study 1, related to a quantitative analysis, done through the application of a socio-demographic characterization form as well as the *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* scale (DISI-O). Sequentially, Study 2, a qualitative approach, with semi-structured interviews and documental research of diverse institutional documentation of the young participants.

On Study 1 have participated 136 young males, with an average age of 16 years old, all institutionalized in five educational centers following legal decision, most of them in semi-open regime. The participants were attending courses of Adult Education and Training (EFA) of type B3 to obtain equivalency to the 3rd cycle of basic education, as well as professional certification.

The results of Study 1 indicated that the participants perceived their vocational development in the Moratorium Identity (IM) dimension. A stage of development marked by exploration of identity issues and little investment and difficulties in making vocational choices. This phase is emphasized in Study 2.

On Study 2, the speech of the 15 interviewed youngsters revealed lack of vocational guidance practices in the educational centers and the existence of non-appealing courses for vocational exploration and investment. Teachers, through the *feedback* they give, were considered influential educators in vocational guidance of these youngsters.

Keywords: Vocational Identity, Institutionalized youngsters, Educational centers

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	ii
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	x
ÍNDICE GERAL .....	xi
ÍNDICE DE QUADROS .....	xv
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - INSTITUCIONALIZAÇÃO DE JOVENS EM CENTROS EDUCATIVOS PORTUGUESES .....	11
Introdução.....	11
1.1. Abordagem à institucionalização em Portugal .....	13
1.1.1. Institucionalização de jovens em centros educativos .....	16
1.2. Do risco e da delinquência à institucionalização.....	19
1.3. Caracterização e funcionamento dos centros educativos .....	25
Síntese.....	33
CAPÍTULO 2- IDENTIDADE VOCACIONAL: CONTRIBUTOS E PERSPETIVAS....	34
Introdução.....	34
2.1. Contributos da psicologia vocacional: perspetivas teóricas e estudos empíricos.....	36
2.1.1. Desenvolvimento da identidade vocacional .....	40
2.1.2. Exemplos de investigação em identidade vocacional com a escala <i>Dellas</i> <i>Identity Status Inventory-Occupation</i> .....	45
2.1.3 <i>Life Design</i> : perspetiva atual para a identidade vocacional.....	49
2.2. Contextos de vida: contributos para o desenvolvimento da identidade vocacional .....	55
2.3. Contexto institucional dos centros educativos: contributos para o desenvolvimento da identidade vocacional.....	59
2.3.1. O caso dos cursos de Educação e Formação para Adultos .....	64
Síntese.....	74
CAPÍTULO 3 - ORIENTAÇÃO E TRANSIÇÃO <i>SOCIOLABORAL</i> .....	76
Introdução.....	76
3.1. Adolescência: uma fase de transição .....	77

3.2. Orientação vocacional entre o seu início e a sua finalidade atual .....	79
3.3. Orientação vocacional em contexto educativo: um reto para a transição	
<i>sociolaboral</i> .....	81
3.3.1. Orientação vocacional e currículo: um programa exemplo para a transição	
<i>sociolaboral</i> .....	86
3.3.2.1. Feedback do professor como componente pedagógica para a orientação	
vocacional .....	93
Síntese.....	97
CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	99
Introdução.....	99
4.1. Opções Metodológicas: abordagem à investigação mista .....	100
4.1.1. Aspectos éticos do estudo.....	104
4.2. Estudo 1 .....	105
4.2.1. Participantes.....	105
4.2.2. Instrumentos de recolha de dados .....	107
4.2.2.1. Ficha de recolha de dados sociodemográficos.....	108
4.2.2.2. Escala <i>Dellas Identity Status Inventory-Occupation</i> .....	108
4.2.3. Procedimento .....	114
4.3. Estudo 2 .....	116
4.3.1. Participantes.....	117
4.3.2. Instrumentos de recolha de dados .....	119
4.3.2.1. Entrevistas semiestruturadas.....	119
4.3.2.2. Recolha documental.....	120
4.3.3. Procedimento .....	121
Síntese.....	124
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	125
Introdução.....	125
5.1. Estudo 1 .....	125
5.1.1. Jovens, rapazes e institucionalizados.....	125
5.1.2. Modos de resolução de identidade vocacional dos jovens institucionalizados ..	132
5.3 Estudo 2 .....	135
5.2.1. Jovens participantes na primeira pessoa .....	135



5.2.2. Percepções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens e institucionalização .....	138
Síntese.....	154
CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	157
Introdução.....	157
6.1. Estudo 1 .....	157
6.2. Estudo 2 .....	162
Síntese.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	191
ANEXOS.....	213

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Seleção dos jovens participantes através da identificação dos modos de resolução de identidade vocacional (vertente quantitativa).....	118
Tabela 2. Duração das Medidas Tutelares Educativas (em meses).....	128
Tabela 3. Distribuição dos jovens nos cursos EFA e média de idades.....	129
Tabela 4. Distribuição dos grupos profissionais pelos níveis de escolaridade.....	131
Tabela 5. Valores alpha Cronbach nas cinco dimensões DISI-O.....	133
Tabela 6. Distribuição dos valores médios das dimensões DISI-O por grupo etário.....	134
Tabela 7. Resultados da identificação dos modos de resolução de identidade vocacional dos jovens entrevistados.....	136
Tabela 8. Perceções dos jovens sobre as suas trajetórias de vida: categorias e subcategorias emergentes.....	140
Tabela 9. Perceções dos jovens sobre o envolvimento vocacional em centros educativos: categorias e subcategorias emergentes.....	147
Tabela 10. Perceções dos jovens na avaliação do(s) curso(s) EFA: Categoria e subcategorias emergentes.....	150
Tabela 11. Perceções dos jovens sobre o papel dos professores na orientação vocacional: categoria e subcategorias emergentes.....	151
Tabela 12. Perceções dos jovens sobre os objetivos vocacionais: categoria e subcategorias emergentes.....	153

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Tipologia de formação dos cursos EFA de Nível Básico.....	68
Quadro 2 Percursos EFA – Nível Básico: habilitações escolares de acesso.....	70

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Jovens internados em centro educativo segundo a situação jurídica, regime e género.....	27
Figura 2. Referencial da formação dos Cursos EFA- Nível Básico e de Nível 1 e 2 de Formação .....	69
Figura 3. Tendências da orientação na Europa .....	83
Figura 4. Fases do processo de criação do programa POES .....	88
Figura 5. Esquema do programa POES .....	88
Figura 6. Modelo Colaborativo do programa POES .....	90
Figura 7. <i>Design</i> do estudo metodológico .....	103
Figura 8. Localização e classificação, por regime de execução das MTE, dos Centros Educativos Portugueses .....	106
Figura 9. Distribuição dos jovens internados em centro educativo segundo a idade e género .....	107
Figura 10. Coeficientes de estabilidade e de consistência interna da versão portuguesa da escala DISI-O .....	112
Figura 11. Matriz fatorial da versão portuguesa da escala DISI-O .....	113
Figura 12. Distribuição dos jovens por idades .....	126
Figura 13. Distribuição dos jovens participantes por Centro Educativo .....	126
Figura 14. Distribuição dos jovens por regime de internamento .....	127
Figura 15. Tipos de saídas autorizadas nos regimes Aberto e Semiaberto .....	127
Figura 16. Níveis de ensino frequentados pelos jovens participantes no seu percurso escolar.....	129
Figura 17. Estado civil dos pais dos jovens participantes .....	130
Figura 18. Categorização emergente das perceções dos jovens institucionalizados sobre o desenvolvimento da identidade vocacional em centros educativos .....	138
Figura 19. Atitudes dos jovens participantes face ao internamento em centro educativo.....	145

## LISTA DE ABREVIATURAS

FITE- *Feedback*, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências

MTE- Medida(s) Tutelar(es) Educativa(s)

LTE- Lei Tutelar Educativa

RGDCE- Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos

PEP- Projeto Educativo Pessoal

PIE- Projeto de Intervenção Educativa

EFA- Educação e Formação de Adultos

POES- Programa de Orientación Educativa e Sociolaboral

DISI-O- Dellas Identity Status Inventory-Occupation

PCC- Pintura e Construção Civil

JEV- Jardinagem e Espaços Verdes

OMH-Operador de Manutenção Hoteleira

OPI- Operador de Pré Impressão

EM- Empregado de Mesa

EI- Eletricidade de Instalações

SC- Serralharia Civil

IRC- Instalador e Reparador de Computadores

RP- Relatório(s) Periódico(s)

PTE- Processo(s) Tutelar(es) Educativo(s)

RPP- Relatório(s) de Perícia Sobre a Personalidade

RSAV- Relatório(s) Social(ais) com Avaliação Psicológica

RI- Realização de Identidade

IM-Identidade em Moratória

AI-Adoção de Identidade

DD-Difusão-Difusão

DS- Difusão-Sorte

## INTRODUÇÃO

### **Motivação para a realização do estudo**

O desenvolvimento vocacional tem assumido uma reconhecida importância, sobretudo em contexto escolar. A reflexão sobre esta temática surge numa época, marcada pela transformação económica e social, em que a agenda política europeia se centra no desenvolvimento de uma economia sustentável, apostando na promoção do conhecimento para uma sociedade, que se pretende socialmente coesa e se encontra cada vez mais competitiva. É diante deste propósito Europeu que o investimento crescente na área da educação vocacional se justifica, sobretudo, a importância de fomentar a qualidade da formação profissional como veículo de aquisição de competências promotoras para o prosseguimento de estudos, bem como de comportamentos ajustados às necessidades práticas da sociedade e do mercado de trabalho, com vista à construção e desenvolvimento de uma identidade vocacional.

Na sociedade atual vive-se um momento em que se verifica a urgente necessidade de adaptação da educação escolar, em todos os setores de ensino, devido ao insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar precoce, que atinge crianças e jovens de todas as idades e de todos os estratos sociais. Simultaneamente, o papel das famílias está a sofrer modificações e a socialização das crianças e dos jovens é cada vez mais partilhada. Mas, também as condições económicas, sociais e políticas, como por exemplo, a globalização e o capitalismo, contribuíram, em grande parte, para uma mudança que se verifica no estado atual das escolas, tornando evidentes os problemas sociais dos alunos, sendo a delinquência juvenil um desses problemas.

Perante circunstâncias de transformação social, assiste-se à necessidade crescente de qualificações profissionais a nível individual, regional, nacional e global. O ensino profissional tem sido assumido, pelos vários agentes da educação (e.g., professores/formadores, psicólogos, pais e encarregados de educação) como um veículo condutor na aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento necessários para o exercício de uma futura profissão, até mesmo para o prosseguimento de estudos, a construção e o desenvolvimento de uma identidade vocacional.

Tendo em conta que num trabalho de doutoramento a tomada de decisão na escolha da temática assenta essencialmente nos valores pessoais e sociais da pessoa

investigadora, que influenciam consciente e inconscientemente as suas atitudes (Greenbank, 2003), a opção de estudar a identidade vocacional em contexto socioeducativo do ensino profissional, em centros educativos portugueses, inscreve-se numa trajetória pessoal e profissional tida num desses centros, onde a dinâmica da institucionalização se relaciona com o ensino profissional, como objeto de construção da identidade vocacional dos jovens institucionalizados. Deste modo, a escolha desta temática, é, por um lado, baseada no gosto pessoal de investigar, como meio de compreender e enriquecer a prática profissional e, por outro, criar condições para aprofundar e atualizar conhecimentos científicos e de inovação no âmbito da educação. Concordando com Nóvoa (1987), esta é uma das formas de adquirir novos saberes que identificam outros significados, não só para a prática profissional como também para o desenvolvimento de competências de investigação. Concretamente, no que concerne a despertar disposições profissionais dos professores que corroboram a sua imagem presente e futura para o desenvolvimento de trajetórias de investigação ajustadas à construção de novas formas identitárias, quer as dos próprios professores, quer as dos seus alunos (Nóvoa, 2009).

A preferência por esta temática de investigação prende-se pela escassez de estudos em Portugal. Na sua abordagem pretende-se contribuir para o seu aprofundamento, como portal de acesso ao conhecimento acerca de como os jovens institucionalizados constroem a sua identidade vocacional, mediante a oferta formativa existente em cada um dos centros. Desta forma, almeja-se ajudar a definir as condições e critérios necessários para assegurar um bom envolvimento dos jovens no ensino profissionalizante nestas instituições de formação pessoal, social e profissional.

Com este trabalho de investigação deseja-se aprofundar e ampliar os conhecimentos científicos e contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre a identidade vocacional em contexto escolar. Em particular, na educação e formação profissional, procurando trazer elementos relevantes para a formação inicial e contínua de agentes educativos, como por exemplo os professores.

Esta tese de doutoramento insere-se num projeto de investigação mais amplo, intitulado Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências (FITE, PTDC/CPE-PEC/121238/2010), a decorrer no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Neste sentido, ao longo da consecução do trabalho de

doutoramento, foram surgindo oportunidades de participação e realização de estudos paralelos, que se constituem como parte integrante desta tese. Considera-se, assim, que para além de ser um trabalho académico inédito, resultado de uma investigação aprofundada, é igualmente um trabalho que se encontrará inacabado pela complexidade que lhe é inerente e pela sua realização ser num espaço de tempo limitado, em que é necessário a gestão e a criação de uma sucessão de atalhos na concretização da sua exequibilidade, assim como pela profundidade de ideias e avanços que vão sempre surgindo. Contudo, pretende-se que este trabalho académico se revele como um contributo para a temática em estudo.

### **Contexto e pertinência do estudo**

Numa sociedade cada vez mais caracterizada pela diversidade, onde as escolas se constituem por agentes socioculturais de diferentes origens e estratos socioeconómicos, o domínio da identidade torna-se notável paralelamente ao da aprendizagem. Identidade e aprendizagem manifestam-se em conhecimento, capacidades e competências adquiridas por cada indivíduo, que através da educação escolar resultam num significativo recurso nas escolhas que acontecem, quer na vida pessoal como na social, quer até na (re)construção das próprias identidades.

De um modo geral, o domínio da identidade tem tido um crescimento dinâmico e idiossincrático na investigação (Bartel, Blader, & Wrzesniewski, 2007), dado que o seu estudo é abordado em vários ramos da ciência e do conhecimento (e.g., história, antropologia, sociologia, psicologia, entre outros) e também por fornecer um quadro teórico útil para compreender o indivíduo na sua pessoa e as relações entre indivíduos (i.e., “nós” versus “eu” ou como “nós” se torna mais no “eu” e em como “nós” se transforma de dia para dia). Na investigação educacional, assiste-se, de igual modo, a esta crescente necessidade de aprofundar o estudo da identidade, sem dúvida uma área complexa, uma vez que levanta questões como “quem sou?” ou “o que espero ser?”, que são essenciais para que os jovens se conheçam a si próprios como estudantes e no futuro como profissionais (Solomon, 2007).

A identidade individual é um conceito que expressa características singulares de cada indivíduo, que se constroem e desenvolvem na ação de relacionamento com os outros, em contextos sociais e culturais (Wenger, 1998). Alguns destes contextos, como por

exemplo as escolas, possuem identidades, mas ao mesmo tempo também são compostas de uma miríade de subgrupos de identidades individuais, que estão estruturadas por níveis de educação. Muitas destas identidades partilham o mesmo contexto educativo e organizacional e estabelecem individualmente um profundo sentido de quem são, o que permite:

(...) definir a identidade como tipificado *self* em cada fase do ciclo de vida, no contexto das relações sociais... a tipificação é um processo conceptual que ajuda as pessoas a organizar a informação de acordo com a sociedade em que estão inseridas (Antikainen, Houtsonen, Kaupila, & Huotelin, 1996, p.53).

De um modo geral, o quadro teórico do conceito da identidade é (re)conhecido por compreender as interações dinâmicas que se estabelecem no *self* do indivíduo e entre indivíduos a par dos seus contextos socioculturais (Bartel, Blader, & Wrzesniewski, 2007). Sendo o espaço escolar uma estrutura social de construção de significados individuais e sociais, formado por várias identidades pessoais e profissionais, que se relacionam e interatuam entre si, de acordo com normas e regras, o estudo da identidade vocacional surge como o apoio necessário e pertinente na “construção pessoal de um itinerário vocacional” dos jovens (Taveira, 2000, p. 20).

A par do conceito de identidade individual e no que respeita ao percurso do desenvolvimento da identidade vocacional, o espaço escolar e/ou de formação assume um papel decisivo enquanto contexto social e de aprendizagem. Por isso, cabe à escola e aos seus agentes educativos, nomeadamente aos professores, a facilitação da construção da identidade, na formação e preparação dos jovens para a vida ativa e para a cidadania, de modo a facilitar a negociação de significados sobre o que é a escola, o que é ser um estudante, o que é a aprendizagem e para que serve o conhecimento (Carvalho, Freire, Baptista, Freire, Azevedo, & Oliveira, 2008). Sendo uma das missões da escola favorecer a apropriação de saberes, que permitam aos jovens tornarem-se cidadãos ativos, esta constitui-se não só como um espaço de aquisição de conhecimentos formais, indispensáveis à satisfação das necessidades sociais, mas também como um projeto pessoal e social estruturante da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento da identidade vocacional dos estudantes.

A conceção de identidade vocacional é entendida como um conceito maleável e dinâmico que se desenvolve em cada indivíduo, em participação com os outros agentes sociais portadores de experiências diversas nas práticas da vida pessoal e social. Deste



modo, e de acordo com Holland (1959), um dos autores mais influentes da Psicologia Vocacional, a identidade vocacional consiste na aprendizagem de uma percepção sólida do próprio indivíduo em termos de objetivos (presentes e futuros), interesses e capacidades. É, essencialmente, durante a adolescência que “ocorre uma diferenciação crescente das preferências, interesses, competências e valores vocacionais” e por sua vez se desenvolvem as escolhas vocacionais (Holland, 1959, p. 193).

É possível entender que a identidade vocacional aparece como um conceito claramente relacionado com os constructos do *self* e deste modo com a identidade, tendo como propósito o facilitar do processo de desenvolvimento do indivíduo na aquisição de uma identidade vocacional e, assim, ajudando-o a perspetivar-se numa linha contínua entre o passado, o presente e para o futuro. De acordo com Veiga e Moura (2005), tem-se assistido a um crescente interesse em estudar a identidade vocacional, recorrendo ao conceito amplo da identidade para compreender os processos de decisão e de desenvolvimento vocacional, tendo em conta a influência de fatores decorrentes dos contextos sociais, culturais e económicos.

Em Portugal, o entusiasmo académico e reconhecimento científico pelo estudo da identidade vocacional em contexto escolar (do ensino básico e secundário), tornou-se num importante domínio da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, com os estudos de Taveira (e.g., Taveira, 1986, 2000; Taveira & Campos, 1987) e os estudos, de Veiga e Moura (1999, 2005). Surge, assim, como pertinente a realização de um trabalho de investigação focado no estudo da identidade vocacional em contexto escolar do ensino profissional, em jovens institucionalizados em centros educativos. Importa compreender o modo como estes jovens desenvolvem a aprendizagem da própria identidade vocacional, mediante a oferta formativa existente, em cada um dos centros, com o intuito de contribuir para a definição de condições e critérios necessários para assegurar um bom envolvimento dos jovens no ensino profissionalizante, nestas instituições de (re)educação de jovens, na maioria menores de idade, em plena formação da identidade.

Em suma, a pertinência deste trabalho emerge da necessidade em aprofundar o conhecimento sobre a temática da identidade vocacional no ensino profissional e contribuir para futuramente tornar mais adequado o processo de (re)inserção dos jovens institucionalizados na sociedade. Recorda-se que o propósito do estudo tem em conta

que, para além dos motivos da institucionalização dos jovens em centros educativos, estes encontram-se num período de transição pessoal, o de deixar de ser adolescente e passar a ser um jovem adulto, que estará entregue à sua responsabilidade na participação ativa e cívica no mundo do trabalho (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004).

### **Problema, questões e objetivos de estudo**

O principal propósito deste estudo é o de compreender o modo como os jovens institucionalizados em centros educativos desenvolvem a sua identidade vocacional. Pretende-se, igualmente, contribuir para a (re)definição de condições e critérios necessários para assegurar o envolvimento vocacional dos jovens, nestas instituições educativas, desenhando a possibilidade de trajetórias assentes na (re)inserção plena no mundo social e do trabalho.

Estas instituições educativas inserem-se no que Perret-Clermont e seus colaboradores (2004) denominam de espaços sociais. Isto é, os centros educativos são espaços de socialização com condições similares, quer socioeconómicas e culturais, para o desenvolvimento de atividades de formação pessoal, social e profissional. Neste sentido, podem ser vistos e entendidos como “espaços de socialização numa cultura particular, têm as suas próprias regras e providenciam sítios onde cada sujeito pode encontrar ou definir o seu papel” (Perret-Clermont et al., 2004, p. 27). Neste caso, é um espaço que promove possibilidades aos jovens no processo de (re)construção social, na oportunidade de melhorar competências pessoais e coletivas, onde a aprendizagem é partilhada e dá lugar ao conhecimento mais apurado do sentido de identidade pessoal e vocacional.

Pelo que foi dito, o problema que originou este estudo é compreender as características de identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos. Este estudo desenvolve-se em torno da seguinte questão: *Como é que os jovens institucionalizados em centros educativos (re)constróem a sua identidade vocacional, em função da oferta de educação e formação existente nesses centros?*

Conhecendo e assumindo, à partida, as dificuldades inerentes à implementação de um estudo com esta problemática, surge a necessidade de enunciar as questões de estudo secundárias que guiarão o *design* da investigação, assim como a sua

implementação. Almejando uma fiel compreensão do contexto socioeducativo, onde decorrerá a atividade da investigação, apresentam-se as seguintes questões de estudo:

- a) Qual a trajetória pessoal e escolar dos jovens institucionalizados em centros educativos?
- b) Quais as características de identidade vocacional destes jovens?
- c) Quais as perspectivas profissionais destes jovens enquanto estudantes de cursos de educação e formação em centros educativos?
- d) Quais as necessidades de orientação vocacional destes jovens nos centros educativos?

Para responder a estas questões formularam-se os seguintes objetivos de investigação:

- a) Conhecer a trajetória dos jovens participantes antes e durante a institucionalização;
- b) Compreender os modos de resolução de identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos;
- c) Entender as perceções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos, enquanto estudantes do ensino profissional;
- d) Conhecer o valor atribuído pelos jovens institucionalizados em centros educativos à formação profissional;
- e) Conhecer os objetivos de vida profissional destes jovens no plano real e ideal;
- f) Identificar as perceções e as necessidades de orientação vocacional dos jovens;
- g) Identificar as perceções dos jovens sobre a importância dos professores na orientação vocacional.

Inerente aos objetivos de investigação e de modo a orientar a leitura deste trabalho apresenta-se, em seguida, a sua organização.

### **Organização do estudo**

Este estudo é composto por uma introdução, por enquadramento teórico e pelo estudo empírico desenvolvido nesta investigação.

Na introdução aborda-se os principais aspetos e motivos que levaram à escolha da temática da identidade vocacional de jovens institucionalizados, em centros educativos,

encontrando justificação na revisão literatura sobre as perspetivas centrais da temática para a sua pertinência. Ainda nesta parte introdutória enuncia-se a questão central de investigação, as questões de estudo secundárias e os objetivos de investigação que visam orientar e evidenciar o propósito deste estudo, tentando vislumbrar uma resposta ao problema.

O enquadramento teórico é composto por três capítulos, onde a partir de uma revisão da literatura, cria-se um referencial teórico que sustente as escolhas realizadas. No primeiro capítulo aborda-se o conceito de institucionalização em centros educativos, delineando a temática psicossocial dos jovens entre as situações de risco e de delinquência até à sua institucionalização. Em seguida, caracterizam-se os centros educativos à luz da lei que os regulamenta. De igual modo, enunciam-se alguns conceitos essenciais para o desenvolvimento da presente investigação, colocando em evidência algumas perspetivas sobre a identidade e o desenvolvimento vocacional. Procurou-se, assim, identificar as principais conceções destes constructos, fazendo referência às grandes teorias, tanto de autores internacionais como de autores de referência nacional, enquadrando o atual paradigma de desenvolvimento da identidade vocacional.

É igualmente abordado o papel da institucionalização e o envolvimento escolar, em cursos profissionais de Educação e Formação de Adultos (EFA), na apropriação da identidade vocacional. No terceiro capítulo faz-se o enquadramento teórico à orientação vocacional como componente de preparação à transição para a vida ativa. Nomeadamente, aborda-se a importância da interlocução pedagógica dos professores, através de práticas de *feedback* com os alunos, como componente pedagógica de orientação vocacional. Este terceiro e último capítulo teórico do enquadramento teórico foi construído no decorrer de um contrato de mobilidade para estágio profissional do Programa ERASMUS (EUC N° 29206-IC-1-PT-ERASMUS-EUCX-1; Registo N° 108/SMP/2012) na *Universidad de La Laguna*, em Tenerife-Espanha, sendo, por isso, a designação *sociolaboral* adotada da língua espanhola.

Tendo em consideração o artigo 45.º do despacho n.º 4624/2012 da Universidade de Lisboa, os três capítulos de enquadramento teóricos, constituem-se de algumas partes integrantes publicadas em atas de encontros científicos (e.g., Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013b, 2013e; Martins et al., 2013c; Pacheco, Pestana, Figueiredo, &

Martins, 2014) e em revistas com arbitragem científica (e.g., Martins & Carvalho, 2013a, 2013d, 2014; Carvalho, Martins, Santana, & Feliciano, 2014; Martins, Carvalho, & Pacheco, 2014 *in press*).

No seguimento do enquadramento teórico encontra-se o estudo empírico. É descrita a metodologia e as opções metodológicas que previu-se e descreveu-se como as principais linhas orientadoras do *design* da presente investigação, abordando igualmente os critérios utilizados na seleção dos participantes, a elaboração e a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos usados no tratamento e na análise da informação recolhida. Sendo esta parte nuclear, onde os seus princípios e pressupostos filosóficos se fundamentam detalhadamente, no quarto capítulo deste trabalho parece importante, diante de uma investigação desta natureza, antecipar que o estudo se desenha numa metodologia mista. É um conceito designado e desenvolvido por alguns autores contemporâneos (e.g., Creswell, 2003; Creswell & Clark, 2007; Teddlie & Tashakkori, 2006; Johnson, 2006), onde em função do problema de estudo abordam-se dois Estudos com vertentes metodológicas distintas, operacionalizadas em dois momentos sequenciais.

O Estudo 1, a vertente quantitativa, caracteriza-se na aplicação de uma escala de avaliação da identidade vocacional, a escala *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O), a qual se foca “na análise da qualidade dos modos de resolução da identidade, em função dos contextos de vida que caracterizam os indivíduos no momento da sua avaliação” (Taveira, 1987, p. 64-65). Ainda, neste primeiro momento metodológico, juntamente com a aplicação da escala DISI-O, aplicou-se uma ficha de recolha de dados sociodemográficos com o intuito de conhecer e caracterizar, de modo geral, a trajetória de vida e o percurso escolar dos jovens participantes no estudo.

Logo em seguida, decorrente da recolha e análise de dados da primeira vertente, operacionalizou-se o Estudo 2, a vertente qualitativa, com qual se espera contribuir para uma melhor compreensão da temática em análise (Creswell & Clark, 2007). Esta segunda vertente de investigação caracteriza-se pelas entrevistas semiestruturadas e recolha documental aos processos educativos e judiciais dos sujeitos participantes. Ambos os estudos, de natureza metodológica distinta, relacionam-se com igual qualidade e rigor científico (Coutinho, 2008).

Em suma, diante do problema de investigação e do enquadramento teórico, desenvolve-se investigação, articulando-a em dois momentos empíricos.

Como últimos capítulos surgem os capítulos cinco e seis, onde, sequencialmente, apresentam-se e discutem-se os resultados à luz das correntes teóricas abordadas no enquadramento teórico. Por fim, surgem as considerações finais.

Surgem no final as referências bibliográficas e os anexos. Os anexos integram os documentos referidos ao longo do estudo, os quais sustentaram a sua realização.

Todas as transcrições e citações em línguas estrangeiras, feitas ao longo do estudo, foram traduzidas livremente.

## **CAPÍTULO 1 - INSTITUCIONALIZAÇÃO DE JOVENS EM CENTROS EDUCATIVOS PORTUGUESES**

### **Introdução**

A institucionalização de crianças e jovens têm um longo percurso nas sociedades ocidentais, havendo registos da sua existência na Grécia Antiga e no Império Romano, podendo ser encontradas referências que relatam práticas de instituições financiadas por dinheiros públicos destinadas ao acolhimento de menores (Martins, 2004). No início da Idade Moderna, os Estados estabeleceram no seu direito o apoio às famílias que não se mostravam capazes de proporcionar os cuidados necessários, às crianças a seu cargo, sendo consensual e relativamente comum às classes socioeconómicas menos favorecidas, colocarem os menores fora do seu contexto familiar (Rufino, 2003).

Ao longo dos tempos, a forma e o propósito da institucionalização de menores foi assumindo diferentes contornos sociais e políticos, sob a influência direta das ideologias dominantes, dando resposta não só às crianças órfãs, abandonadas ou privadas do ambiente familiar, mas também a indivíduos com perturbações mentais (Martins, 2004). Paralelamente, tiveram lugar as preocupações com a (re)educação das crianças e dos jovens desprotegidos ou que viviam à margem da sociedade.

A preocupação de proteção e (re)educação de crianças e jovens institucionalizados, menores de idade, é um tema que já no século XIX interessava e preocupava muitos filósofos e pedagogos. Esta temática torna-se mais evidente quando em 1889 é fundada a União Internacional de Direito Penal, por Hamel, Prins e Liszt que influenciou progressivamente as reformas legislativas na Europa (Oliveira & Pais, 2009). Esta União teve como objetivo principal estabelecer os princípios da defesa social, enquanto doutrina moderada e de conciliação, como medida de proteção do indivíduo e da sociedade. Na opinião de Oliveira e Pais (2009), este primeiro movimento de defesa social, assente numa política de luta contra a criminalidade, alicerçou-se no respeito pelos direitos humanos, contribuindo largamente para uma política criminal mais progressiva e humanista, passando a ser de primordial importância a procura e a compreensão das causas da delinquência, tendo em conta as características de personalidade dos indivíduos e surgindo, em sequência, uma maior aproximação das sanções penais às crianças e aos jovens delinquentes.

Com a aproximação da política criminal às crianças e jovens delinquentes, o estado passa a ser responsável pela educação de todos aqueles que cometem infração considerada crime, sendo igualmente responsável por todas as crianças mal tratadas ou negligenciadas (Pais, 2004). De acordo com esta nova ideologia de dupla defesa social, a do indivíduo e a da sociedade, o estudo da personalidade do indivíduo que comete atos puníveis pela lei “possibilita uma política criminal que coloca a prevenção individual à frente da prevenção colectiva e que se esforça por promover a prevenção do crime e o tratamento dos delinquentes com vista à sua reinserção” (Pais, 2004, p. 147). Na opinião de Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco (2003), “a preocupação pela ordem social, central na Assistência Pública, resulta na ação coerciva, disciplinadora, moralizadora, levada a efeito nas instituições de internamento, tendo em vista fundamentalmente a regeneração dos seres” (p. 24).

Esta ideia surge no final do século XIX e que curiosamente permanece até hoje, mas neste percurso evolutivo da história da intervenção educativa e pedagógica junto dos jovens considerados como delinquentes, por parte dos agentes penais do estado houve a necessidade de uma nova representação social da criança (Pais, 2004), bem como do reajuste da jurisprudência em matéria de infância e juventude, no que concerne a “traçar uma estratégia de intervenção protetora, eficaz e conciliável” (Bolieiro, 2010, p. 81). Na opinião de Jeremy Bentham (1822), preconizador do método regenerador na dualidade entre atividades laborais e educativas, a educação estava associada a uma condição necessária que os indivíduos teriam de passar para se (re)educarem e (re)integrarem na sociedade. Nas palavras de Bentham (1822):

A indigência, a ignorância e o crime têm uma estreita afinidade. Instruir os presos que estão na idade em que as lições facilmente se imprimem, é fazer muitos bens ao mesmo tempo. O ensino é de um grande socorro para mudar os maus hábitos, enriquece o espírito e engrandece o homem aos seus próprios olhos. (p. 176)

Com efeito, aos olhos da jurisprudência, os menores abandonados, maltratados ou detentores de condutas desviantes, que cometem infrações, passam a estar sob a alçada do Estado, em termos de proteção e educação.



## 1.1. Abordagem à institucionalização em Portugal

Em Portugal, o início da institucionalização esteve historicamente ligada aos propósitos da igreja, os quais eram vistos como ferramentas verdadeiramente educativas: “A Disciplina é a seu turno ennobrecida pela instrução: deve ser elevada à dignidade de guarda de inteligência; mas é sobre tudo pela religião que a disciplina se torna potência moral na Educação” (Ferreira-Deusdado, 1889, p. 109). Posteriormente, de uma forma mais organizada, a proteção de menores ficou à tutela das autoridades municipais que, para o efeito, dispunham de equipamentos não específicos como hospitais, albergues ou similares, ou mesmo de outros especialmente criados (Rufino, 2003; Vilaverde, 2000).

O método regenerador, caracterizado pela divisa trabalho e educação de Jeremy Bentham (1822) e a implantação da República são forças motrizes para a criação do decreto de 27 de Maio de 1911, com o qual uma lei especial, a Lei da Protecção à Infância surge. A criação deste normativo legal com o objetivo de ser aplicado a crianças até aos 16 anos, desenvolve-se em Lisboa no ano de 1911 o primeiro tribunal de menores, na altura designado de Tutorias de Infância. Mais tarde, em 1912 é a vez da cidade do Porto receber a aplicação desta jurisdição de menores, alargando-se em 1925, a partir do Decreto-Lei nº 10767 de 15 de Maio, ao resto do país através da colaboração dos tribunais de comarca. Segundo Furtado e Condeço (2009):

O sistema criado, imbuído das correntes dominantes da Europa e da América, consagrou uma intervenção jurisdicional preventiva, legitimada pela possibilidade do menor poder delinquir. Nessa perspectiva, podiam ser aplicadas aos menores medidas que o tribunal entendesse por mais convenientes para os defender, curar e educar. (p. 48)

Com efeito, essencialmente nos finais do século XIX, a ação reformista do Estado cria progressivamente condições “no estabelecimento de instituições especificamente dedicadas à regularização do comportamento social da infância” (Rufino, 2003, p. 45). Pelo que, a delinquência juvenil e da infância deixa de ser tratada pelas leis gerais que regulavam a transgressão e a criminalidade dos adultos (Gomes, 2001). Embora a institucionalização de menores (com idade máxima entre os 18 e os 21 anos) passe a ser vista através do internamento em casas de detenção e correção, separando-os física e definitivamente dos adultos, estas instituições continuavam a ser semelhantes aos estabelecimentos prisionais, pois não traziam nenhuma prática inovadora de

recuperação, apenas puniam, controlavam e mantinham as crianças e jovens isolados de contatos com o exterior (Rufino, 2003).

A Lei da Protecção à Infância foi em grande parte desenvolvida por um grande educador e pensador, o Padre António de Oliveira. É sem dúvida pela mão deste pedagogo e através da “necessidade de reconhecer a especificidade jurídica da infância e da juventude na transição da monarquia para a época republicana” que no princípio do século XX o direito de menores em Portugal toma forma (Gomes, 2001, p. 123).

Na opinião de Santos (1926), as novas decisões relativas à responsabilização dos menores delinquentes, começam a substituir o direito penal por medidas educativas. Com esta intenção, de se aplicar um regime tutelar educativo, a base legal da Lei de Protecção à Infância são as correntes jurídicas praticadas na Europa e na América “no sentido de pôr de lado a distinção entre menores com ou sem discernimento, de rejeitar o regime repressivo, e de o substituir por um sistema educativo em que se estudasse profundamente o menor e se tomasse a medida que o seu caso exigisse” (Santos, 1926, p.183). Determinou-se assim a implementação de uma intervenção penal preventiva, com a qual se começou a aplicar aos menores as medidas que os tribunais entendiam adequadas à ação na proteção, educação e correção.

No ano de 1962, a 21 de Fevereiro, de acordo com a publicação do Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça é notória a vontade dos legisladores procurarem soluções para o problema da delinquência juvenil quando se lê:

as crianças são a vida indecisa a despertar com a multiplicidade das suas incertezas, que não receberam ainda a modelagem persistente do meio" pelo que não podem estar sujeitas “ao rigor formulário de uma legislação taxativa, mas sim a leis especiais em que a razão e o sentimento tenham ampla liberdade de acção. (<http://dre.tretas.org/dre/276774/>)

De acordo com esta certeza, oriunda da Lei de Protecção à Infância, as sanções para as crianças e jovens delinquentes não são consideradas penas, mas sim "medidas de prevenção, de reforma ou de correcção" podendo ir desde a simples repreensão até ao internamento em estabelecimentos apropriados, com medidas complementares de semi-internato, liberdade condicional e alistamento no exército ou na armada (artigo 20.º, Decreto- Lei nº 10767).

No mesmo ano, a 20 de Abril publica-se então os Decretos n.º 44287 e 44288 que aprovavam a Organização Tutelar de Menores (OTM), com a qual se denominou

formalmente o modelo efetivo de proteção de menores em situação de desvio, independentemente das problemáticas que lhes estavam subjacentes. Esta lei, que foi revista em 1978 através do Decreto-Lei nº 314/78 de 27 de Outubro, introduzindo um modelo de proteção que orientou a jurisprudência dos menores até à grande última reforma que aconteceu em 2001.

Deste modo, Portugal introduziu um modelo de proteção que orientou a jurisprudência dos menores, com a publicação da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de Setembro), até à grande última reforma que aconteceu em 2001, com a entrada em vigor da Lei Tutelar Educativa (LTE, Lei nº 166/99, de 14 de Outubro), a qual integrou o diploma que aprovou o Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (RGDCE, Decreto-Lei nº 323-D/2000, de 20 de Dezembro). A entrada deste novo modelo permitiu entre muitas medidas: “a reestruturação das instituições de menores do Ministério da Justiça, visando a criação de centros educativos e o desenvolvimento de programas educativos visando a sua inserção social e a prevenção da reincidência” (Santos et al., 2004, p. 151).

No século XXI, em matéria de justiça juvenil, o plano nacional imbuído nos modelos internacionais (e.g., Princípios Orientadores de Riade, 1990), e Europeus (e.g., Carta Social Europeia, 1961, ratificada por Portugal em 1991; Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças, 1996, em vigor desde 2000; Comentário geral nº 10 do Comité dos Direitos da Criança, 2007; Recomendação CM/Rec (2008)11) todas as crianças e jovens que apresentem necessidades de proteção, que cometam atos qualificados como crime são encaminhados, em garantia dos seus direitos civis e sociais, pelo sistema legal vigente, a LTE que vigora desde 2001.

Deste modo, tendo em conta as diretrizes internacionais de prevenção da delinquência juvenil e as transformações inerentes a este processo, a partir do século XX, assistiu-se a uma mudança de paradigma no plano jurídico-legal caracterizado pelo processo de reestruturação das medidas de institucionalização dos jovens. Estas medidas assentam num plano de trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos e judiciais, nomeadamente no que concerne ao sistema de justiça de menores, como por exemplo, incluindo a atuação da polícia, do direito penal de menores, "culminando com a total reestruturação da área de ação social especializada e encarregada da aplicação das medidas socioeducativas" (Costa, s.d., p. 3).

A justiça juvenil passou a delinear uma atuação mais centrada no jovem, como indivíduo em construção e desenvolvimento da sua identidade, de direitos exigíveis contemplados pela lei que determinam a atuação da justiça, garantindo a dimensão pedagógica no processo de institucionalização (Funes & González, 1988). Neste sentido, o princípio da institucionalização é a (re)inserção dos jovens numa trajetória de vida padronizada “numa perspectiva reconstrutiva e reparadora do funcionamento psicossocial destes adolescentes, que contenha, cuide e transforme. Para que crescer possa voltar a ser possível” (Strecht, 2003, p. 180).

### **1.1.1. Institucionalização de jovens em centros educativos**

A institucionalização de jovens em centros educativos inscreve-se nas normas de direito internacional e no propósito da (re)educação de jovens, menores de idade que vivem à margem de uma sociedade (Martins & Carvalho, 2013d). É essencialmente a partir da Declaração dos Direitos do Homem (1948) e de alguns Pactos internacionais (e.g., Convenção das Nações Unidas, 1966, Convenção Europeia dos Direitos do Homem 1950, Carta Europeia, 1961), e com maior relevo com a celebração da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, que o direito internacional procurou consagrar a proteção das crianças. No âmbito da aplicação da Convenção a própria definição de criança passou a ser delimitada pela ideia de que "(...) criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo" (artigo 1º). De acordo com Santos e colaboradores (2004), esta noção de criança revela-se como essencial no contexto da justiça juvenil, uma vez que a idade é condição determinante para atribuição de (in)imputabilidade penal.

Entre o dealbar das décadas de 80 e 90 a jurisprudência passou a abordar o direito das crianças em estreita ligação com as necessidades inerentes ao seu desenvolvimento pleno e harmonioso, englobando os direitos civis, económicos e sociais (Sottomayor, 2003). Os Estados-membro passaram a ser os responsáveis legais pelas ações que levem a cabo em termos de proteção, (re)educação e de reinserção das crianças e jovens considerados como infratores (Santos et al., 2004). Embora a essência do direito penal de menores (possibilidade de privação de liberdade daqueles que cometeram atos considerados como crimes) tenha permanecido inalterada, ao longo da publicação das

diretrizes internacionais e nacionais, o termo institucionalização sofreu alterações e tem hoje uma função educativa e tutelar na atual justiça de menores (Funes & González, 1988).

De acordo com o dicionário de língua portuguesa (1990), institucionalização é o "acto ou efeito de institucionalizar". Institucionalizar, por sua vez, é "dar o carácter de instituição, adquirir o carácter de instituição", "dar forma institucional". Neste sentido, o jovem institucionalizado seria aquele a quem se dá ou que adquire o carácter de instituição, que se transforma em instituição. Contudo, na língua inglesa, no dicionário *Thesaurus*<sup>1</sup> o verbo correspondente a institucionalizar, *to institutionalize*, significa também colocar ou confiar alguém (e.g., toxicodependentes, jovens infratores, idosos) aos cuidados de uma instituição especializada.

O conceito de institucionalização em centros educativos remete para a concepção de instituição total estudada e definida por Goffman (1961). Nas palavras do autor:

Podemos definir uma instituição total (*total institution*) como um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de indivíduos colocados na mesma situação, separados do mundo exterior durante um período relativamente longo, levam em conjunto uma vida reclusa cujas modalidades são implicitamente e minuciosamente regulamentadas. (p. 41)

Acrescenta, ainda, que o que essencialmente caracteriza estas instituições totais é que os indivíduos "são manipulados em grupo" (p.48). Goffman (1961, 1999), com base nos seus estudos, designa que as instituições totais (e.g., instituições de tratamento psiquiátrico, colégios internos, instituições religiosas, quartéis, prisões) ou a institucionalização funciona como um sistema onde vários indivíduos vivem em conjunto, que se afasta das interações com o mundo exterior, cujas atividades, modalidades e horários dos seus residentes são meticulosamente reguladas por uma única autoridade, responsável pela monitorização de todos os aspetos das suas vidas. Deste modo, as instituições totais e, por sua vez, a institucionalização assume um carácter fechado de onde os indivíduos estão impedidos de sair, a não ser através de autorização de um superior legal e responsável que acompanha o processo de internamento.

Toda a instituição é uma organização que tem subjacente a utilização das relações interpessoais na sua regulação social. Fundamentalmente a ordem social é baseada

---

<sup>1</sup> <http://thesaurus.com/>

numa realidade social partilhada, onde se estabelecem as interações, tendo em consideração os padrões de atuação dos diferentes atores ou agentes sociais (Scott, 2013). Neste sentido, entende-se que o conceito de instituição total proposto por Goffman (1961, 1999) caracteriza os centros educativos portugueses, uma vez que são criadas as condições que representam o ambiente institucional, que evidentemente se distanciam das do meio familiar, quer no que respeita à sua organização e dinâmicas funcionais, quer nos papéis assumidos pelos diferentes agentes.

Na sequência de um projeto realizado em Portugal, sobre a institucionalização de jovens em centros educativos, Medeiros e Coelho (1991) definiram a institucionalização com um espaço “restrito e estigmatizante” submetido a um sistema de autoridade, onde “o indivíduo concretiza a sua globalidade existencial, a qual no exterior se repartia por vários locais enquadrados, muitas vezes, por padrões normativos distintos” (p. 24). Segundo estes autores, o contexto institucional é estigmatizante, pela regulamentação excessiva da vida quotidiana e por posicionar o indivíduo na ambivalência entre o rótulo que a sociedade lhe atribui e a forma como o indivíduo se vê e assume perante os outros indivíduos (e.g., familiares, pares).

De acordo com Sloutsky (1997), uma das características principais do contexto institucional reside no facto de constituir um local de residência, podendo ser temporário ou permanente, de crianças ou jovens e de trabalho dos seus profissionais. Os centros educativos orientam-se, assim, de acordo com papéis jurídicos e sociais, com o propósito de fomentar o desenvolvimento humano, nomeadamente quando o ambiente sociocultural dos indivíduos era caracterizado por condições adversas conducentes a comportamentos considerados desviantes sob a forma de delinquência.

Em suma, com a definição e desenvolvimento de padrões mínimos internacionais dos direitos humanos e com as Declarações e Resoluções das Nações Unidas e, mais especificamente, com a Convenção sobre os Direitos da Criança, de uma forma geral o conceito de institucionalização é hoje estabelecido e entendido sob um plano totalmente democrático. A criança ou jovem vê os seus direitos garantidos, nomeadamente de preservação de igualdade, independentemente da raça, género, religião, nacionalidade, incapacidade física, ou qualquer outra situação, quer pelas instituições públicas ou privadas, quer pelos tribunais (Souto, 2010). Com efeito, a institucionalização de jovens em centros educativos pode-se entender como medida de apoio social e de efeito

protetivo (Siqueira & Dell’Aglío, 2006), onde a ação de contenção implícita nas regras internas destas instituições desempenha um papel fundamental na intervenção educativa da educação para o direito dos jovens (Santos et al., 2004). Assim, a institucionalização tem o objetivo central de afastar dos jovens de práticas de risco e de delinquência, proporcionando-lhes em ambiente seguro e disciplinador, a aquisição de normas, valores e comportamentos para a (re)inserção social (Brandão, Duarte, & Silva, 2004).

## **1.2. Do risco e da delinquência à institucionalização**

Na atualidade, os jovens atravessam uma fase de vida marcada por uma grande instabilidade económica, política e social, que por vezes se associa a problemas sociais de natureza diversa. Enquanto conceito socialmente construído, a condição de jovem caracteriza-se como etapa de socialização, refletindo experiências com diversos agentes, entre os quais se salientam a família, os pais, a escola e outras instituições (Pais, 1999).

Os problemas sociais que os jovens enfrentam, como por exemplo, problemas com os pais, na escola, com os pares, falta de participação social, influenciam as trajetórias de vida e tendem a colocar em evidência os jovens como agentes com comportamento de risco e de delinquência (Hirschi, 1969; Pais, 2003).

Segundo Manso e Fernandes (2012) os estudos sobre jovens em situação de risco e de delinquência “aparecem historicamente associados às condições socioeconómicas do século XIX e aos fenómenos da industrialização e urbanização das sociedades ocidentais” (p. 5). Na Europa, com os movimentos de emigração, estes comportamentos antissociais ganham relevo nas dinâmicas sociais, particularmente nas grandes cidades (Manso & Fernandes, 2012).

Em Portugal, a problemática dos comportamentos desviantes sob a forma de risco ou de delinquência, tem sido alvo de atenção em estudos sociológicos (e.g., Carvalho, 2005, 2012; Seabra, 2005; Santos et al., 2004, 2010), que referem que a temática da delinquência dos jovens ganhou visibilidade e mediatização na década de 90. Esta temática passou a ser vista como um problema social, no campo do debate da opinião pública, bem como no campo da decisão política e “os contornos da discussão espelham a complexidade e a multidimensionalidade do fenómeno cujo estudo constitui elemento importante na análise das mudanças e dinâmicas sociais num determinado contexto e época” (Carvalho, 2012, p. 23).

As dinâmicas sociais que se vivenciam, influenciam a biografia e, conseqüentemente, as trajetórias de vida dos jovens (Delory-Momberger, 2009). Os processos de transição para vida adulta são cada vez mais variáveis, traduzem-se essencialmente no prolongamento da condição de jovens e jovens adultos, aos olhos da sociedade ocidental. Na opinião de Pais (2009), o prolongamento da fase de vida dos jovens caracteriza-se pela crescente reversibilidade dos percursos de vida (abandono/regresso à escola; emprego/desemprego) e inconstância das relações afetivas (casamento/divórcio). Alguns destes percursos são caracterizados por “ritos de impasse”, nos quais os jovens se sujeitam à condição de aceitar viver o presente “menosprezando o futuro; ora tateando oportunidades, numa lógica dê para o que der e vier” (Pais, 2009, p. 380-381). A aposta em diferentes estratégias para encontrar oportunidades de escape a situações de imprevisibilidade e de impasse são, por vezes, geradoras de comportamentos de risco e tendem a caracterizar os atos de delinquência dos jovens, que, cada vez mais, se manifestam precoces em termos de práticas na criminalidade (Carvalho, 2012).

Perante as alterações nas dinâmicas sociais e políticas, conseqüentemente da condição de ser jovem na sociedade atual, dos contextos em que os jovens se inserem e das dificuldades que enfrentam, a delinquência é um termo que assume um conceito amplo e complexo (Santos et al., 2010). A delinquência dos jovens pode assim ser entendida como variável no espaço e no tempo (Seabra, 2005). Na opinião de Silva e Machado (2012):

(...) a delinquência juvenil é um conceito socialmente construído por referência às normas, valores e representações vigentes na sociedade. Logo, a atribuição do rótulo de delinquente a um indivíduo por parte de outros atores sociais, depende da sociedade em que este se encontra, nomeadamente das representações daquilo que é tido como normativo e desviante. (p. 5)

Os comportamentos de risco ou de delinquência dos jovens são entendidos como um desvio social (Giddens, 2014) na trajetória de vida, na construção e no desenvolvimento da identidade, decorrentes do processo de socialização de transição entre a adolescência e a vida adulta (Dickes & Hausman, 1986, citado por Carvalho, 2003). A trajetória de vida do indivíduo enquanto ser social “é interrompida, a delinquência emerge, particularmente quando a família, a escola e a comunidade falham na sua função ou quando permitem que a pobreza, a ignorância ou o abandono se intrometam no dever de educar adequadamente as crianças” (Ferreira, 1997, p. 914).



São vários os fatores que podem levar os jovens a exibirem comportamentos de risco e de delinquência, essencialmente quando as instâncias de controlo social como a família e a escola, são insuficientes ou se demitem da sua atuação. Nas palavras de Ferreira (1997):

A delinquência é vista como uma falta de controlo, uma demissão do mundo adulto das suas responsabilidades em relação à geração mais nova. A falta de acompanhamento e de supervisão ao longo do desenvolvimento infantil e juvenil justifica o aparecimento de comportamentos que muito se afastam daqueles que aos nossos olhos exprimem o conceito ideal de infância e de juventude. O aparente fracasso das estruturas de socialização convencionais e a eclosão de comportamentos desviantes justificam a intervenção de outras instituições de controlo social no processo educativo dos adolescentes e jovens. (p. 913)

A ineficácia das primeiras instâncias de controlo social, como são a família e a escola, perante comportamentos desviantes que envolvem situações de risco ou de delinquência, ditaram a necessidade de (re)ajustar o sistema de justiça juvenil Português com a criação de instituições como os centros educativos.

Reforçando as diretrizes internacionais, surge em 2007 o comentário geral n.º 10 do Comité dos Direitos da Criança, que em matéria de justiça juvenil veio dar ênfase ao papel de prevenção da delinquência juvenil, conferindo maior relevo nas medidas socializadoras de integração da criança ou jovem e na promoção do acesso à educação. Nomeadamente, através do apoio ao envolvimento parental na designação e cumprimento das suas responsabilidades enquanto agentes socializadores e educativos. Nesta linha regulamentar, o Parlamento Europeu através da produção da resolução de 21 de Junho de 2007, realça a necessidade de unificação de estratégias de prevenção da delinquência juvenil, quer a nível nacional como europeu, assente em três princípios: prevenção, medidas judiciais e extrajudiciais e inserção social de todos os jovens. Integrada nestes princípios destaca-se a necessidade urgente de dinamizar uma ação educativa integradora e eficaz quer nos planos escolares, sociais e familiares (Bolieiro, 2010).

Ainda no âmbito das diretrizes Europeias, umas das recomendações do Conselho da Europa, designadamente a Recomendação CM/Rec (2008)<sup>11</sup> sobre as regras europeias para os jovens infratores sujeitos a sanções ou medidas tutelares, estabelecem que a privação de liberdade na forma da institucionalização em centros educativos, deve ser ponderada e só usada como último recurso. A recomendação refere, ainda, que caso seja

necessária a medida de internamento em centro educativo, deve salvaguardar o apoio e o envolvimento dos pais ou familiares mais próximos do jovem no seu processo de (re)educação e (re)inserção social (Conselho da Europa, 2013).

De acordo com Manso e Almeida (2010), a delinquência juvenil é a “manifestação de condutas que se afastam e põem em causa a normatividade estabelecida” (p. 24), pelo que qualquer sociedade necessita de controlar e sancionar os comportamentos antissociais (Manso & Almeida, 2012). A institucionalização de jovens em situação de risco ou de delinquência apresenta-se, assim, como resposta jurídica. Em Portugal, sendo o quadro normativo da justiça juvenil delimitado pela LTE, importa de seguida abordá-la.

De acordo com a LTE (Lei nº 166/99 de 14 de Setembro), normativo que vigora e define o quadro legal relativo aos menores, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, que pratiquem atos qualificados pela lei como crime, define os centros educativos como estabelecimentos que se destinam à institucionalização de menores sob a execução de medidas tutelares de internamento em regime aberto, semiaberto e fechado (artigo 4º, LTE). As Medidas Tutelares Educativas (MTE), de internamento em centros educativos, designam-se às medidas cautelares de guarda, ao internamento para realização de perícia sobre a personalidade (quando assim é incumbido pela jurisdição de menores), ao cumprimento da detenção e ao internamento em fins de semana (artigo 17.º, 52.º e 54.º, LTE).

Com a entrada em vigor da LTE há a distinção legal entre menores em perigo e menores infratores ou delinquentes. Para os menores infratores ou mesmo delinquentes, que têm comportamentos considerados criminosos, a intervenção tutelar atua nos casos em que o Estado se encontra legitimado para (re)educar o menor, com ou sem aprovação de quem detém o poder paternal, como é o caso da institucionalização por internamento em centro educativo, o que constitui a medida tutelar mais gravosa. Assim, alguns dos pressupostos gerais da aplicação das MTE designadas na LTE são:

- 1-A prova e prática, por menor entre os 12 e os 16 anos, de um facto qualificado pela lei como crime (artigo 2.º, n.º 3);
- 2- A necessidade de educação do menor para o direito e a sua inserção de forma digna e responsável na vida em comunidade (artigo 2.º, n.º 1);

- 3- Não ter completado 18 anos até à data da decisão em primeira instância (artigo 28.º, n.º 2, alínea b);
- 4- Não ter sido aplicada pena de prisão efectiva, em processo penal, por crime praticado por menor com idade compreendida entre os 16 e os 18 anos (artigo 28.º, n.º 2, alínea a);
- 5- Não sofrer o menor de anomalia psíquica que o impeça de compreender o sentido da intervenção tutelar (artigo 49.º, n.º 1).

A LTE tem um conjunto de diferentes MTE, que se dividem em medidas não institucionais e institucionais, sendo as primeiras:

(...) a admoestação; a privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores; a reparação ao ofendido; a realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade; a imposição de regras de conduta; a imposição de obrigações; a frequência de programas formativos; o acompanhamento educativo. (artigo 49.º, n.º 2)

A medida de internamento em centro educativo aplica-se segundo um dos seguintes regimes de execução: (a) regime aberto; (b) regime semiaberto; (c) regime fechado (artigo 4.º, n.º 3). Quando a MTE é a institucionalização do jovem através do internamento em regime fechado é feita uma perícia sobre a personalidade (artigo 69.º) e os restantes regimes, semiaberto e aberto, é feito um relatório social de avaliação psicológica (artigo 71.º, n.º 5) “que visa auxiliar o juiz no conhecimento da personalidade, da conduta, da inserção económica, educativa e familiar do menor” (Duarte-Fonseca, 2005, p. 397).

No que respeita às medidas institucionais, a LTE define os três tipos de regime de execução de internamento em regime aberto, semiaberto e fechado. Concretamente:

Nos centros educativos de regime aberto os menores residem e são educados no estabelecimento, mas frequentam no exterior, preferencialmente, as actividades escolares, educativas ou de formação, laborais, desportivas e de tempos livres previstas no seu projecto educativo pessoal. Os menores podem ser autorizados a sair sem acompanhamento e a passar períodos de férias ou de fim-de-semana com os pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas. No desenvolvimento da actividade educativa os centros educativos de regime aberto devem incentivar a colaboração do meio social envolvente, abrindo ao mesmo, tanto quanto possível, as suas próprias estruturas. (artigo 167.º, n.º 1, 2 e 3)

No regime semiaberto os menores em execução de medida de internamento:

(...) frequentam actividades educativas e de tempos livres no estabelecimento, mas podem ser autorizados a frequentar no exterior actividades escolares, educativas ou de formação, laborais ou desportivas, na medida do que se revele necessário para a execução inicial ou faseada do seu projecto educativo pessoal. As saídas são normalmente acompanhadas por pessoal de intervenção educativa, mas os menores podem ser autorizados a sair sem acompanhamento para a frequência das actividades e a passar períodos de férias com os pais, representante legal, pessoa que tenha a sua guarda de facto ou outras pessoas idóneas. (artigo 168.º, n.º 1 e 2)

No regime fechado, sendo este a tipologia de internamento mais restritiva, os menores:

(...) residem, são educados e frequentam actividades formativas e de tempos livres exclusivamente dentro do estabelecimento, estando as saídas, sob acompanhamento, estritamente limitadas ao cumprimento de obrigações judiciais, à satisfação de necessidades de saúde ou a outros motivos igualmente ponderosos e excepcionais. (artigo 169.º, n.º 1)

Face ao exposto, a LTE estabelece distintos tipos de restrição de liberdade e autonomia, agrupando três regimes de internamento em centros educativos, para jovens que tenham cometido factos qualificados como crime, com diferentes períodos de duração. Assim quanto à duração, para o regime aberto e semiaberto, esta pode oscilar entre os 3 meses e os 2 anos, para o regime fechado varia entre os 6 meses e os 2 anos (artigo 18.º, n.º 1, 2). A medida de internamento em regime fechado:

(...) tem a duração máxima de três anos, quando o menor tiver praticado facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a oito anos, ou dois ou mais factos qualificados como crimes contra as pessoas a que corresponda a pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a cinco anos. (artigo 18.º, n.º 3).

Contudo, de acordo com a LTE a medida de internamento em regime fechado é aplicável quando se verificarem cumulativamente os seguintes pressupostos:

- a) Ter o menor cometido facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a cinco anos ou ter cometido dois ou mais factos contra as pessoas qualificados como crimes a que corresponda pena máxima, abstractamente aplicável, de prisão superior a três anos;
- b) Ter o menor idade superior a 14 anos à data da aplicação da medida. (artigo 17.º, n.º 4).

As finalidades específicas das MTE de internamento, estabelecidas pela LTE em centros educativos, que estabelecem maior ou menor grau de abertura ao meio sociocultural dos jovens têm o propósito de, em colaboração com as famílias e os

projetos educativos pessoais de cada jovem, proporcionar a interiorização de competências pessoais e sociais, que permitam ao jovem uma (re)inserção na comunidade de forma responsável (Furtado & Condeço, 2009). Com efeito, o jovem tem como direito, aquando o seu internamento em centro educativo, a: (a) o centro zele pela sua vida, integridade física e saúde; (b) a participação na realização de um Projeto Educativo Pessoal (PEP), o qual tenha em conta as particulares necessidades de formação, em matéria de educação cívica, escolaridade, preparação profissional e ocupação útil dos tempos livres; (c) a frequência da escolaridade obrigatória (artigo 171.º, LTE).

### **1.3. Caracterização e funcionamento dos centros educativos**

O Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (RGDCE) aprovado pelo Decreto-Lei nº 323-D/2000, de 20 de Dezembro, que entrou em vigor ao mesmo tempo que a LTE, regula a organização, competência e funcionamento dos centros educativos, bem como define o regime disciplinar dos jovens internados (Santos et al., 2004). Nos termos deste diploma legal, a institucionalização do jovem por internamento em centro educativo tem como finalidade:

(...) proporcionar ao educando, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável. (artigo 1.º, n.º1).

Desta forma, acentua-se a vertente educativa da intervenção judicial, caracterizada como um processo pedagógico e progressivo, no qual o regime disciplinar deve possibilitar a aquisição de competências pessoais e sociais adequadas à melhor (re)inserção do jovem na sociedade.

Segundo RGDCE, no artigo 3.º, os jovens internados são designados de educandos, por se entender a expressão mais adequada às funções dos centros educativos e à faixa etária que podem abranger, considerando que a execução das medidas tutelares educativas pode iniciar-se aos 12 anos (a partir dos 14 anos em regime fechado) e prolongar-se até os jovens completarem 21 anos. De acordo com Duarte-Fonseca (2005), a idade limite de 21 anos “destina-se a possibilitar o cumprimento efectivo da medida de internamento em regime fechado com a duração excepcional de três anos, e a

evitar assim riscos de esvaziamento de sentido e de utilidade da intervenção tutelar educativa” (p. 407).

Os centros educativos organizam-se em unidades residenciais, com lotações e regras de funcionamento diferenciadas consoante o regime de execução que os caracteriza. A lotação das unidades residenciais dos centros obedece a máximas preestabelecidas, correspondendo a 14, 12 e 10 lugares respetivamente para as unidades residenciais de regime aberto, semiaberto e fechado (RGDCE). Logo, cada regime de internamento condiciona a organização interna dos centros e o sistema de saídas autorizadas, em correlação estreita com a execução do PEP e os progressos atingidos pelo educando. Com efeito, cada centro dispõe de organização própria no que concerne:

(...) o projecto de intervenção educativa e o regulamento interno, ambos definidos à luz de quadros legais que estabelecem um patamar de base para a respectiva actuação no sistema. Tratando-se de um modelo progressivo e faseado, a intervenção está estruturada em torno de programas educativos e terapêuticos em diferentes áreas (escolar; orientação vocacional e formação (pré-)profissional, animação sociocultural e desportiva, educação para a saúde e programas terapêuticos e outros associados ao comportamento delinvente). A estes acrescem programas da vida do quotidiano centrados em rotinas diárias básicas que procuram reforçar competências pessoais e sociais partindo, precisamente, da vivência do dia-a-dia em contexto de internato. Nestes programas existe um leque de actividades formativas obrigatórias de acordo com o projecto educativo pessoal delineado com cada educando e homologado pelo Tribunal. (Carvalho & Serrão, 2008, p. 4)

Em virtude da sua classificação e âmbito, os centros educativos destinam-se exclusivamente, à execução da MTE de internamento. De acordo com os dados estatísticos elaborados e disponibilizados pelo sistema estatístico da DGRSP, em 2013 (Figura 1), funcionam no total sete Centros educativos: Navarro de Paiva (Lisboa), Santa Clara (Vila do Conde), Padre António Oliveira (Caxias, Oeiras), Bela Vista (Lisboa), Olivais (Coimbra), Mondego (Guarda) e Santo António (Porto). Sabendo que os centros educativos são destinados ao acolhimento de menores que tenham cometido crimes, entre os 12 e os 16 anos, podendo ir até aos 21 anos, todos os centros educativos da rede nacional podem executar as medidas de internamento e de detenção previstas LTE desde que na respetiva classificação esteja abrangido o correspondente regime de execução.

Nos dados estatísticos da DGRSP (Figura 1), em relação às medidas de internamento, verifica-se que todos os centros possuem o Regime semiaberto, sendo, à data, o regime de execução de MTE de internamento que abrange mais jovens institucionalizados.

Centro Educativo	Total de jovens	Internamento para perícia a)		Medida Cautelar de Guarda b)		Medida de Internamento c)		
		Regime d)						
		Semi aberto	Fechado	Semi aberto	Fechado	Aberto	Semi aberto	Fechado
CE Navarro de Paiva F	11					2	8	1
CE Navarro de Paiva M	28			1			27	
CE Santa Clara F	8			1		3	4	
CE Santa Clara M	39					12	27	
CE P. António Oliveira	25				6		2	17
CE Bela Vista	44					24	20	
CE Olivais	37	1		1	3		23	9
CE Mondego	32						32	
CE Santo António	41		1		3	1	27	9
Subtotal Masculino	246	1	1	2	12	37	158	35
Subtotal Feminino	19	0	0	1	0	5	12	1
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>42</b>	<b>170</b>	<b>36</b>

Figura 1. Jovens internados em centro educativo segundo a situação jurídica, regime e género. Retirado de Síntese de dados estatísticos relativos aos centros educativos em 31 de outubro de 2013, em <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>

Quatro destes centros têm jovens internados em Regime aberto (Navarro de Paiva, Santa Clara-Vila, Bela Vista, Santo António) e outros quatro centros com jovens em Regime fechado (Santo António, Olivais, Padre António Oliveira e Navarro de Paiva), havendo dois dos centros com os três regimes de internamento a funcionar em simultâneo (Navarro de Paiva-Lisboa e Santo António-Porto).

De acordo com os dados estatísticos, fornecidos pela DGRSP, na Figura 1 acima apresentada, do total de jovens (N = 265) internados em centro educativo em outubro de 2013, a maioria (n = 248) encontrava-se em cumprimento de medida de internamento, os restantes em cumprimento de medida cautelar de guarda e apenas dois jovens se encontravam internados para realização de perícia sobre personalidade. Nesta data e segundo os dados estatísticos retirados da síntese de dados estatísticos relativos aos centros educativos<sup>2</sup>, um número próximo de "79% dos jovens em centro educativo em outubro de 2013 tinha 16 anos ou mais, correspondendo a média de idades nos rapazes a 16,52 anos e nas raparigas a 16,68 anos" (p. 7), sendo a maioria dos jovens internados

<sup>2</sup> Disponível em <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>

de nacionalidade Portuguesa (86%). As nacionalidades estrangeiras (14%), destacam-se os países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné, Guiné Bissau e S. Tomé e Príncipe).

Na síntese de dados estatísticos do último trimestre de 2013, os jovens internados:

(...) corresponderam um total de 595 crimes. Continuaram a destacar-se os Crimes contra o Património (47%), subcategoria de crimes contra a propriedade, entre os quais os vários tipos de roubo e furto. Seguiu-se a Categoria de Crimes contra as Pessoas (42%), subcategoria de crimes contra a integridade física e contra a liberdade pessoal. (p. 9)

De acordo com os princípios gerais do RGDCE, os educandos durante o período de internamento, têm acesso a um conjunto diversificado de programas, de treino de competências pessoais e sociais, de acompanhamento psicoterapêutico, pedagógicos e com uma vertente de formação profissional. A formação profissional, assume uma grande importância, uma vez que os indivíduos a assumem como parte do cumprimento da MTE, do seu desenvolvimento individual na aquisição de competências escolares básicas que lhes permita o prosseguimento de estudos ou a (re)inserção na vida ativa. Em situação particular, estão os indivíduos que quando terminam a medida de internamento, ainda não completaram a formação e já não se encontram abrangidos pela escolaridade obrigatória.

De acordo com o artigo 17.º do RGDCE, consoante as características e as finalidades, cada centro educativo adota um Projeto de Intervenção Educativa (PIE) e, consequentemente, um regulamento interno que estabeleça as normas de funcionamento, “com vista a garantir a convivência tranquila e ordenada e a assegurar a realização do Projeto de Intervenção Educativa (PIE) e dos programas de actividades” (artigo 18.º, nº1, RGDCE). Neste sentido, os profissionais trabalham colaborativamente em função do PIE. Estes profissionais dividem-se em várias categorias ou órgãos. Nomeadamente, no diretor (artigo 127.º, RGDCE), no conselho pedagógico, o qual se constitui pelo (a) diretor(a); (b) o(s) subdirector(es); (c) o coordenador da equipa técnica e residencial; (d) o coordenador da equipa de programas; (e) técnicos de reinserção social, de saúde e outros (artigo 128.º, RGDCE).

Existe, igualmente, a equipa técnico-pedagógico, a qual compreende todos os profissionais diretamente envolvidos na intervenção educativa junto dos jovens educandos, organizados em duas equipas, nomeadamente a equipa técnica e residencial e a equipa de programas (artigo 132.º, RGDCE). Na equipa de programas existem,



ainda, as subequipas pedagógica e a clínica e terapêutica (artigo 134.º, RGDCE). Cada centro tem, ainda, um setor de pessoal para o serviço administrativo (artigo 138.º, RGDCE), um de pessoal e assuntos gerais (artigo 139.º, RGDCE) e um de contabilidade e património (artigo 140.º, RGDCE).

Cada jovem educando é acompanhado por um técnico de reinserção social, assumindo este técnico a função de tutor “apoando, orientando e supervisionando todo o processo educativo do educando, estabelecendo a articulação com a família e o meio social de origem deste e preparando as informações, relatórios.” (artigo 130.º, n.º 4, RGDCE). Este técnico, de acordo com os planos da decisão judicial e o PIE do centro, elabora com o jovem e a sua família, ou representantes legais, o PEP que terá de desenvolver enquanto cumpre a execução da medida tutelar de internamento (artigo 120.º, RGDCE). Este PEP vai sendo acompanhado, avaliado e revisto através da realização de relatórios periódicos, com a participação do jovem, da família, representante legal ou a pessoa que detenha a guarda de facto do jovem educando (artigo 21.º, RGDCE).

As dinâmicas de construção e desenvolvimento de atividades contempladas no PEP de cada jovem vão sendo executadas consoante os regimes de internamento, determinados em decisão judicial, mediante quatro fases progressivas. As fases são definidas no PIE de cada centro e determinam o grau de cumprimento do PEP de cada jovem e de aquisição de maior liberdade e autonomia do jovem, visando a motivação para a mudança de comportamentos (artigo 12.º, RGDCE).

Designadamente, de acordo com alguns PIE consultados, numa fase de recolha de dados, as quatro fases de progressão apuradas foram: (a) integração; (b) aquisição, (c) consolidação e (d) autonomia. Sucintamente, a informação recolhida indica que a fase da integração refere-se ao acolhimento do jovem e de adaptação à instituição, com permanência mínima prevista de quatro meses. A fase de aquisição designa a aquisição de competências e valores através da frequência de normas e sensibilização para a necessidade de mudança de atitudes, sendo esta fase prevista para uma permanência mínima de 1/3 do tempo espectável do final da MTE. Com o mesmo tempo mínimo de duração, veiculam-se as restantes fases de consolidação e autonomia.

A fase de consolidação visa a interiorização dos valores, conformes ao direito previsto na fase de aquisição e a fase de autonomia refere-se a incutir no jovem a

responsabilização na gestão do quotidiano e a preparação da sua reintegração sociofamiliar. Contudo, “o incumprimento dos objectivos subjacentes a uma determinada fase pode determinar a regressão do educando dentro do mesmo regime, ou, sendo caso disso, a proposta ao tribunal com vista à revisão da medida.” (artigo 12.º, nº3, RGDCE).

Na educação conforme ao direito, os jovens vêm como garantia de promoção e aquisição de competências a frequência de atividades educativas, nomeadamente a formação escolar. Segundo o Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de Outubro, entre os Ministérios da Justiça, da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, a organização e desenvolvimento dos currículos do Ensino Básico são assegurados por professores em regime de destacamento ou por professores profissionalizados de escola ou agrupamento da respetiva área do centro educativo (n.º 2, 3). Contudo, é através do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJustiça), o qual integra, desde quatro de Maio de 2005, a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, acreditado pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades da Agência Nacional para a Qualificação, que os cursos de formação são propostos e desenvolvidos para a validação de competências nos centros educativos (ver <http://www.cpj.pt/>).

Segundo o Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de Outubro:

As escolas e os centros educativos podem apresentar propostas de percursos curriculares alternativos, escolares e de educação e formação, incluindo outras actividades educativas, de ocupação e orientação vocacional e de desporto escolar, tendo especialmente por objectivo a certificação em prazo mais curto de educandos com idade igualou superior a 15 anos. (n.º 6)

Assim, os programas de formação escolar, nos centros educativos, para alunos com idade igual ou superior a 15 anos, são dinamizados por professores afetos ao Ministério da Educação, através de ações de formação profissional com currículos EFA, os quais são acreditados pelo CPJustiça.

Compete “ao Ministério da Educação estabelecer regras específicas para a formação escolar em centro educativo, nomeadamente em matéria de organização curricular, organização de turmas e afectação e formação de professores.” (Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de Outubro, p. 16191) e os grupos de formação devem-se constituir “por um número mínimo de cinco educandos, nos 1.º e 2.º ciclos, e de 10 educandos, no

3.º ciclo do ensino básico” (ponto 13, Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de Outubro). Deste modo, o programa de formação escolar tem como finalidades ir ao encontro do interesse e necessidades dos jovens, “visando a ajuda e a orientação sócio-educativa individualizada bem como a aquisição de recursos facilitadores da sua inserção na vida em comunidade.” (artigo 25.º, RGDCE).

Cada centro, de acordo com o PIE, desenvolve um conjunto de atividades educativas obrigatórias e terapêuticas, as quais integram a (a) formação escolar; (b) orientação vocacional e de formação profissional; (c) animação sócio-cultural e desportivos; (d) educação para a saúde e terapêuticas; (e) satisfação de necessidades educativas específicas associadas ao comportamento delinvente (artigo 25.º, RGDCE).

As atividades educativas obrigatórias devem, ainda, “ter em conta a idade, as características do educando, o regime e a finalidade do internamento, bem como a salvaguarda de períodos de descanso e de refeições.” (artigo 26º, n.º 2, RGDCE).

No artigo 26.º do RGDCE, as atividades educativas contemplam a orientação vocacional. Particularmente, é referido que “A selecção dos programas deve ter em consideração as áreas de interesse mais relevantes manifestadas pelos educandos, conjugadas com as necessidades e oportunidades do mercado de trabalho.” (n.º 2) e ainda que “Cada centro deve facultar ao educando a possibilidade de escolha da área de formação profissional que pretende frequentar, através da organização no centro de, pelo menos, dois programas diferentes ou, sendo possível, da frequência de programas no exterior.” (n.º 3). Neste sentido, o artigo 29.º do RGDCE reforça a ideia estipulando que “Cada centro deve dispor de um *atelier* polivalente que possibilite ao educando o contacto com diferentes materiais e actividades, tendo em vista, nomeadamente, o desenvolvimento de programas ou actividades de orientação vocacional.” (n.º 4), bem como:

De entre o leque de escolhas possível, e de acordo com o seu projecto educativo pessoal, o educando é obrigado a frequentar actividades de orientação vocacional ou de formação profissional de duração não inferior a quinze ou trinta horas semanais, consoante frequente, ou não, o programa de formação escolar. (n.º5)

Por outras palavras, no seio da legislação que regulamenta os centros educativos, tanto as atividades educativas de currículo formal, como as de currículo informal (e.g., programas de animação sociocultural e desportivos) são designadas como obrigatórias,

estando subjacentes à sua frequência o apoio e a orientação com vista a possibilitar a escolha de acordo com os interesses e necessidades dos jovens.

De acordo com o RGDCE, os jovens em centros educativos, têm direito a bolsas de estudo e formação, na frequência programas escolares e de formação profissional por períodos superiores a um mês. A bolsa é prevista:

(...) como incentivo ao seu investimento nas actividades escolares e na aprendizagem de uma determinada actividade ou profissão. O valor da bolsa de formação e os critérios da sua atribuição são fixados pelas entidades promotoras da acção de formação que o educando frequenta.” (artigo 70.º)

É através do CPJustiça que os jovens celebram um contrato de formação, no qual é atribuído uma quantia diária, para um máximo de sete horas diárias de actividades formativas. Deste modo, os jovens recebem diariamente, na frequência de actividades formativas, o designado pecúlio que é depositado numa conta bancária, gerida pelo jovem e pelo seu técnico tutor. O pecúlio, também pode ser auferido de remunerações de trabalho, prestações sociais ou de donativos familiares ou de outras pessoas idóneas. (RGDCE, artigo 66.º).

Acresce ao pecúlio, uma quantia fixada pelos serviços da DGRSP, de acordo com o regime e o grau de adesão e cumprimento do PEP, que cada centro educativo atribui mensalmente. É na legislação indicado que se trata de uma “forma de incentivo à participação na vida institucional e de aprendizagem de gestão pessoal de rendimentos.” (artigo 69.º, RGDCE). O dinheiro que o jovem vai recebendo, serve como dinheiro de bolso e de fundo de reserva. Este último é para os jovens que cumprem medidas de duração superior a seis meses, mas ambas as modalidades destinam-se “a fazer face a despesas extraordinárias, ressarcimento de eventuais danos e a possibilitar-lhes, após o internamento, uma melhor inserção sócio-laboral.” (artigo 67.º, RGDCE)

No RGDCE também está previsto o contato com o contexto social exterior. No que respeita às visitas ao jovem educando, as comunicações escritas e telefónicas são estabelecidas, com algum pormenor, tendo em consideração o regulamento interno do centro e a fase de progressão do jovem, de forma a conciliar a socialização, a segurança necessária inerente à vivência em regime de internato. Nestas preocupações, também se define, com cuidado, o contato com o diretor(a) e outros agentes, nomeadamente com o tribunal ou quaisquer outras autoridades. Com igual atenção, a abertura dos centros educativos, a pessoas externas e não familiares aos menores internados (e.g.,

profissionais, investigadores) é feita de acordo com a legislação e regulamento dos centros (artigo 39.º-52.º, RGDCE).

## **Síntese**

No Capítulo I, de enquadramento teórico, sob um olhar histórico, escreve-se sobre a institucionalização e os seus propósitos. Ao longo do tempo, desde os primeiros séculos da cristianização até aos dias em que se vive no presente século XXI, a institucionalização de jovens, menores de idade, que vivem à margem de uma sociedade, tem assumido um percurso evolutivo na forma e no propósito.

O percurso evolutivo na institucionalização de jovens tem sido marcado por diferentes épocas, com distintas conjunturas políticas, socioeconómicas e culturais. A institucionalização de jovens está dimensionada, de acordo com o quadro normativo Português, sob duas grandes vertentes: (a) a promoção e proteção de crianças e jovens vítimas de maus tratos e/ou negligência; (b) a institucionalização dos jovens que cometem atos tipificados pela lei como crime. É sobre esta segunda vertente que é possível dar a entender que a institucionalização dos jovens, que praticam atos qualificados pela lei vigente (LTE) como crime, é feita em centros educativos.

Em virtude da sua classificação e âmbito, os centros educativos destinam-se exclusivamente, à execução da MTE de internamento. Sabendo que os centros educativos são destinados ao acolhimento, sob a forma de internamento, de menores entre os 12 e os 16 anos que tenham cometido crimes, são criadas as condições que caracterizam o ambiente institucional, que evidentemente se distanciam das do meio familiar, quer no que respeita à sua organização e dinâmicas funcionais, quer nos papéis assumidos pelos diferentes agentes que nele se constituem. É igualmente nestas instituições que são dinamizados programas de intervenção educativa e pedagógica com vista a promover as competências essenciais e adequadas à (re)educação, dos jovens, bem como à sua adequada (re)inserção na sociedade (Martins & Carvalho, 2013d).

## **CAPÍTULO 2- IDENTIDADE VOCACIONAL: CONTRIBUTOS E PERSPETIVAS**

### **Introdução**

Na literatura não é consensual e simples a resposta para “o que é a identidade”. Consequentemente, vários significados são associados ao conceito de identidade (Martins et al., 2013c). Black, Mendick e Solomon (2009), referem que diversas disciplinas o utilizam e procuram esclarecer.

Segundo Vieira e Henriques (2014), no campo da psicologia a abordagem ao estudo da identidade consolidou-se recentemente “a partir dos escritos de Hermans e Kempen (1993) e MacAdams (2001)” (p. 163). Procurando estas referências, entende-se que o conceito de identidade aparece associado ao *self*. Por exemplo, MacAdams (2001) define a identidade como “uma configuração integrativa do self no mundo adulto” (p. 102). Por sua vez, Hermans e Kempen (1993), imbuídos nos trabalhos de James (1890) sobre a consciência da “pluralidade” do *self*, dirigem-se ao *self* como uma estrutura dialógica unitária entre um sujeito que conhece e um objeto que se dá a conhecer, realizado na individualidade do sujeito. Esta dinâmica concretiza-se em construção constante através do espaço e do tempo (Hermans, 2001). Vieira e Henriques (2014) referem que a identidade é “definida como a integração sincrônica e diacrônica do *self* capaz de situar a pessoa em algum nicho psicossocial e dar um mínimo de propósito e sentido à sua vida” (p.163).

O estudo da identidade a par do desenvolvimento vocacional tem sido na literatura académica e científica, em particular dos países industrializados da Europa e da América do Norte, um tema de interesse e com um crescimento dinâmico na investigação, em vários ramos da ciência e do conhecimento (Bartel, Blader & Wrzesniewski, 2007). No que concerne ao estudo da identidade e do desenvolvimento vocacional em contexto escolar, esta tem sido abordada em grupos de adolescentes ou jovens, naturalmente por ser um grupo social que está “num período de transições pessoais da infância para a idade adulta, da dependência adequada sob os outros para a responsabilidade pelo bem-estar dos outros, da preparação para o futuro económico e da participação cívica para participação efectiva” (Perret-Clermont et al., 2004, p. 11).

A revisão da literatura no âmbito da psicologia vocacional realizada por Bruce Walsh e Samuel Osipow, em 1983, revela que geralmente a abordagem ao estudo da identidade

e desenvolvimento vocacional é feita em torno da obra original de Frank Parsons, intitulada de “*Choosing a vocation*” publicada em 1909, sendo esta uma obra clássica em que Parsons ficou conhecido como o fundador da orientação vocacional na América no início do século XX e na qual abordou as três etapas de aconselhamento profissional: autoanálise, análise ocupacional e "verdadeiro raciocínio" ou aconselhamento para relacionar informações pessoais com as profissionais” (Walsh & Osipow, 1983, p. 29). De acordo com estes autores, nesta altura a psicologia vocacional era entendida como “aconselhamento profissional”, onde os métodos psicométricos começavam a ganhar forma e se tornaram disponíveis como hoje se conhecem (Walsh & Osipow, 1983).

Apesar da preocupação com questões vocacionais se ter iniciado no século XIX, em que os constructos do *self* e da identidade aparecem explícita ou implicitamente relacionados com o desenvolvimento vocacional, só posteriormente se fundamentou o conceito teórico de identidade vocacional, no domínio da Psicologia (e.g., Bordin, 1984; Erikson, 1950) . Neste sentido, de acordo com Taveira (2000):

(...) só mais recentemente se incorpora na teoria o conceito de identidade vocacional (...) e se desenvolve investigação no quadro das perspectivas da formação da identidade (...). No plano da intervenção, a promoção do desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizada por diversos autores como um esforço para facilitar um processo desenvolvimental que, idealmente, culmina no final da adolescência, no estabelecimento de uma identidade vocacional (...). (p.192)

Com o avançar das investigações, tanto no domínio da psicologia como no da educação, a identidade e o desenvolvimento vocacional aparecem como conceitos que estão relacionados com os constructos do *self*. Neste sentido, Waterman (1982) concluiu que durante a adolescência há uma clarificação da consciência do *self*, e que há significativas diferenças individuais no desenvolvimento da identidade, dependendo do contexto sociocultural. A formação da identidade ocorre num processo de desenvolvimento, com especial relevo durante o período de adolescência, sob influência do contexto social que o indivíduo ocupa. Os indivíduos desenvolvem capacidades, mecanismos próprios, com os quais aumentam interesses e atividades preferidas, facilitando o processo de desenvolvimento do indivíduo na aquisição de uma identidade vocacional (Macovei, 2009). Por sua vez, criam um autoconceito sobre si, ajudando a posicionar-se enquanto sujeito individual com um papel ativo e social, e a perspetivar-se

numa linha contínua entre o passado, o presente e para um futuro (Holland, 1985; Savickas, 1985).

## **2.1. Contributos da psicologia vocacional: perspectivas teóricas e estudos empíricos**

Frank Parsons abriu o caminho para o desenvolvimento e a articulação de princípios e métodos de aconselhamento vocacional centrados no objetivo de ajudar os indivíduos, essencialmente jovens, a escolher uma via profissional para a construção de uma carreira de sucesso (Jones, 1994). O estudo do desenvolvimento da carreira surge com maior relevo no domínio da psicologia, enquanto perspectiva de desenvolvimento de competências diversas consequentes na qualidade de vida do indivíduo integrado nas sociedades modernas.

É com a perspectiva psicodinâmica da teoria de Erikson (1950, 1963, 1968), que o conceito de identidade é considerado um processo de desenvolvimento que acontece notoriamente durante o período da adolescência, continuando ao longo de toda a vida. Para Erikson (1950, 1963), o estudo da identidade no decorrer do ciclo da vida humana é de tal modo importante que se torna numa “estratégia do nosso tempo, como se tornou o estudo da sexualidade no tempo de Freud” (p. 274). Deste modo, Erikson (1968) considera que a grande tarefa de desenvolvimento no decorrer da adolescência envolve a formação de um Eu coerente. Pelo que, a construção da identidade tornou-se o principal instrumento para a compreensão do desenvolvimento da personalidade na transição da adolescência para a idade adulta. Nas palavras de Erikson (1968):

O jovem, a fim de experimentar a plenitude, deve sentir-se numa progressiva continuidade entre o que ele veio a ser durante os longos anos de infância e o que ele promete tornar-se no futuro previsível; entre os que ele concebe para ser ele próprio e o que ele percebe que os outros vêm nele e esperaram dele. Individualmente falando, identidade é mais do que a soma de todas as identificações sucessivas desses anos anteriores enquanto criança, e muitas vezes foi forçado a tornar-se, como as pessoas de que ele dependia. Identidade é um produto único, que se reúne numa crise para ser resolvida apenas em novas identificações com companheiros da mesma idade e com figuras de líder fora da família. (p. 87)

Por outras palavras, a identidade pode ser entendida como o posicionamento do indivíduo entre o que foi enquanto criança e o que virá a ser enquanto adulto. É um produto de sucessivas experiências tidas com aqueles de quem o indivíduo dependia, que o ajudam a perceber-se em relação com os outros.



De acordo com Waterman (1982), apesar da relevância em estudar a identidade, Erikson identificou várias crises de desenvolvimento que podem centrar-se na identidade. Como por exemplo, a escolha de uma profissão que é ao mesmo tempo um ato socialmente reconhecido e valorizado, que pessoalmente pode ser revelador de aspirações e comprometedor. Outra das crises pode ser “o desenvolvimento de uma visão de mundo ideológico que é igualmente digno de um compromisso pessoal. Tal ideologia pode ser de natureza religiosa ou política” (Waterman, 1982, p. 341).

Segundo a teoria de Erikson (1950), cada pessoa passa por oito períodos críticos de desenvolvimento da identidade, denominados “*eight ages of man*” ou como “*list of ego qualities*” (pp. 238-239), que deve enfrentar e lidar com um problema ou crise. Estes problemas ou crises são concetualizados ao longo de uma bipolaridade. Isto é, por um lado tem-se associado a cada uma das oito fases um extremo que apela ao significado do sucesso na resolução da crise psicossocial, por outro lado tem-se o outro extremo que manifesta uma falha ou uma patologia psicossocial. Os oito períodos críticos descritos por Erikson (1950) são: “confiança básica *versus* desconfiança, autonomia *versus* vergonha e dúvida; iniciativa *versus* culpa; indústria *versus* inferioridade; identidade *versus* confusão de identidade; intimidade *versus* isolamento; generatividade *versus* estagnação e integridade do ego *versus* desespero” (pp.239-261).

Esta descrição anuncia o modo de resolução dos problemas ou crises que supostamente cada indivíduo terá de passar. Em todas elas, Erikson refere a importância que atribuía à capacidade do indivíduo para trabalhar e para ser bem sucedido no trabalho, atendendo às relações interpessoais e socioculturais presentes (Vondracek, 1992). De um modo geral, eram “atitudes básicas que teoricamente contribuam para a eficácia psicossocial e desenvolvimento subsequente da personalidade do indivíduo” (Munley, 1975, p. 314).

Na teoria de Erikson, a resolução da identidade por oposição à fase de difusão de identidade resulta numa identidade do Eu estável, que se refere a um conjunto de valores, crenças, objetivos e atitudes, que proporciona aos indivíduos um sentido de coerência e de continuidade que se prolonga pela vida adulta. Além disso, Erikson com a sua dedicação ao estudo da identidade notou que a realização de uma identidade no domínio da psicologia vocacional é muitas vezes o aspeto mais desafiador e evidente do processo de formação de identidade para os adolescentes (Blustein & Noumair, 1996).

Segundo Munley (1975), apesar de alguns dos estudiosos reconhecerem as propostas de Erikson no seu significado teórico e na orientação e desenvolvimento vocacional, apenas algumas investigações empíricas foram realizadas sobre este tema. Nomeadamente “Davis (1965) e Bell (1968) que estudaram a relação entre identidade do Eu e escolha vocacional” e mais tarde “Hershenson (1967) e Rosenfield (1972) investigaram a relação entre a identidade do Eu com a ocupação escolhida” (Munley, 1975, p.314). Ainda segundo Munley (1975), os resultados dessas investigações indicam que a identidade (do Eu) pode ser uma variável promissora no estudo do comportamento vocacional e que a literatura neste domínio despertou um conjunto variado de investigações extensas e de grande alcance "com implicações directas para a teoria de desenvolvimento de carreira e prática” (Blustein & Nourmair, 1996, p. 433).

Embora a teoria de Erikson tenha sido o despoletar necessário para aprofundar e desenvolver o estudo do constructo da identidade, em particular nos adolescentes, alguns autores posteriores (e.g., Blustein & Noumair, 1996; Bordin, 1984; Vondracek, 1992; Waterman, 1982) consideraram que este constructo teorizado por Erikson “foi introduzido para fins de análise clínica, seja de indivíduos ou de culturas” (Waterman, 1982, p. 341). Também de acordo com Taveira (2000), a teoria de Erikson aparece referida com “preocupações mais clínicas, relacionadas com a discussão do quadro de Difusão de Identidade” (pp. 192-193).

De acordo com a literatura vocacional, autores como Bordin (1984) e Holland (1985) fizeram esforços significativos para introduzir o constructo da identidade vocacional nas suas teorias, mas não conseguiram obter sucesso na sua (re)formulação. Na opinião de Vondracek (1992) “embora a maioria dos colaboradores para a literatura de desenvolvimento de carreira terem reconhecido Erikson como o pai intelectual do constructo da identidade, nenhum teve sucesso na formulação do constructo da identidade, que é mais do que uma representação do pensamento de Erikson” (p.130).

Enquanto a teoria de Erikson (1968) se centra em apenas três domínios de identidade como a vocação, ideologia e a família, teorias mais recentes como a de Archer e Waterman (1983), à preconizada por Erikson, introduzem e incluem outros domínios, tais como os planos profissionais, crenças religiosas, ideologias políticas, orientação sexual, valores e papéis familiares. Neste contexto, Vondracek (1992) tem evidenciado:

(...) a possibilidade de que, para pessoas diferentes, diferentes domínios do desenvolvimento de identidade podem ter a maior relevância, e que assim, em

qualquer ponto no tempo eles podem ser bastante avançados na busca de realização de identidade num domínio, mas não em outra. Além disso, a progressão dos indivíduos para a realização de identidade pode variar de acordo com o domínio, mas também em resposta a factores históricos, relacionais e contextuais. (p. 132)

Talvez a mais popular teoria da psicologia vocacional a abordar claramente a temática da identidade vocacional foi a teoria de Holland (1959), a qual esclareceu a construção da identidade vocacional como a posse de uma imagem clara e estável de objetivos (presentes e futuros), interesses e talentos. Holland (1959, 1985) com os seus estudos observou que durante o processo de desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até à idade adulta, este experiencia uma diferenciação progressiva das preferências, interesses, competências e valores vocacionais e que este processo constitui o início do desenvolvimento de uma personalidade tipo e que por sua vez predispõe o indivíduo para a aquisição e desenvolvimento de competências específicas.

A maior contribuição de Holland (1959, 1985, 1997) refere-se à sua teoria onde “a personalidade constitui a influência principal da escolha e do desenvolvimento vocacional” (Taveira, 2000, p. 193). O autor defende que a maioria das pessoas se assemelha a uma combinação de seis tipos de personalidade: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional. Esta tipologia de personalidades aparece normalmente abreviada com a sigla RIASEC, a partir da qual se designam pessoas e ambientes vocacionais. Cada tipo é caracterizado por um conjunto de interesses, preferências, crenças, capacidades, valores e características que diferenciam a personalidade e ambiente vocacional de cada indivíduo.

Segundo a teoria de Holland (1985, 1997), as pessoas de uma mesma personalidade tendem a compatibilizar-se e relacionar-se melhor. Por exemplo, as pessoas com uma personalidade Artística tendem a fazer amigos e trabalhar com pessoas Artísticas. Estas mesmas pessoas são igualmente mais produtivas e criativas quando desenvolvem trabalho em colaboração. Ainda que as pessoas que optam por trabalhar num ambiente semelhante ao seu tipo de personalidade são mais suscetíveis de estar ou ser satisfeitas e bem-sucedidas.

A diferenciação permite caracterizar uma pessoa ou ambiente, em função do maior ou menor grau de semelhança e assim chegar de forma determinada e consistentemente à construção da identidade. De acordo com Holland (1985), a construção final da

identidade refere-se ao grau em que um indivíduo tem uma "visão clara dos objectivos, interesses e talentos" (p. 5). Isto é, reflete com confiança na capacidade pessoal em tomar decisões ou resolver problemas tendo em consideração o meio social em que está inserido. Segundo este autor a diferenciação pode sugerir uma identidade vocacional clara ou difusa. Uma identidade vocacional clara e consistente percebe-se no indivíduo pela sua capacidade de fazer escolhas e tomar decisões e "fazer um trabalho competente, ser satisfeito e pessoalmente ser eficaz e ter comportamento social e educacional adequado" (Holland, 1985, p. 40). Pelo contrário, uma identidade difusa e pouco consistente reflete-se no indivíduo pela sua falta de confiança na capacidade de tomar decisões.

Tendo em conta que a diferenciação e a consistência constituem medidas indiretas e complexas do processo de definição pessoal (eventualmente, usando a intuição e conhecimento acumulado), Holland desenvolveu métodos e instrumentos adequados de avaliação da identidade vocacional (e.g., a escala *My Vocational Situation*). De acordo com Nauta (2010), as contribuições da teoria de Holland para a Psicologia são muito apreciadas, quer pela inovação como pelo apoio empírico que tem prestado às sucessivas investigações. Com efeito, na opinião de Vondracek e Porfeli (2011) a identidade vocacional é definida como parte das descrições que os indivíduos fazem de si próprios ligadas a experiências, nomeadamente papéis ou ocupações que desempenham na vida.

De acordo com Holland (1985, 1997) e outros investigadores da psicologia vocacional (e.g., Blustein & Noumair, 1996; Vondracek, 1992) têm sugerido que se recorra ao conceito de identidade, adotando um quadro teórico proposto por Erikson, para continuar a desenvolver e a aprofundar os processos de decisão e de desenvolvimento vocacional no estudo da identidade vocacional.

### **2.1.1. Desenvolvimento da identidade vocacional**

O interesse crescente e renovado na temática do desenvolvimento da identidade vocacional deve-se provavelmente às mudanças sociais, culturais e económicas a que se vem assistindo no decorrer deste novo milénio (Taveira, 2000). Fatores como o género, a família, a falta de qualificações, o desemprego, numa sociedade moderna e multicultural põem as escolhas vocacionais como questão central para a compreensão

dos processos de construção da identidade vocacional para o bem-estar dos indivíduos (Hirschi, 2012). Por conseguinte, as escolhas vocacionais são de tal forma importantes no alcançar de uma posição pessoal e social na vida adulta, que a imagem e a definição do próprio indivíduo dependem muito do trabalho ou profissão que possui (Super, 1953).

No domínio do desenvolvimento vocacional destaca-se a teoria de Donald Edwin Super introduzida na década de 50, na qual o autor descreve o desenvolvimento vocacional como um processo de compromisso no desenvolvimento e implementação de um autoconceito. O ponto de partida foi estabelecido no relacionamento com os familiares e pares, onde o indivíduo tem oportunidade de se posicionar em vários papéis em que é ator e assim ponderar e avaliar as suas escolhas que se esperam estar de acordo com os que o rodeiam, como por exemplo, os pais ou os amigos (Super, 1953).

O desenvolvimento vocacional é visto como um processo contínuo, que inclui as primeiras impressões da criança sobre o mundo do trabalho, do adolescente na descoberta de alternativas profissionais e do indivíduo adulto quando permanece ou se move no seu trabalho ou ocupação (William & Levy, 1962). Parece haver influências contextuais de vida que descrevem a teoria do desenvolvimento vocacional, pelo que o termo "desenvolvimento é usado em vez de escolha, porque ele compreende os conceitos de preferência, escolha, iniciação e adaptação" (Super, 1953, p. 187).

William e Levy (1962) referem que o desenvolvimento vocacional começa cedo, durante a infância e em contexto familiar. Este é um período de iniciação à formação do autoconceito que se vai desenvolvendo à medida que a criança vai crescendo e vai observando as várias pessoas que a rodeiam, assim como as diferentes profissões que desempenham. Entende-se portanto que:

(...) o início do processo de desenvolvimento vocacional, a família constitui, assim, um grupo de referência altamente significativo. Ela exerce forte influência sobre o conceito emergente de si mesmo e do mundo do trabalho e, além disso, serve como um critério de comparação de auto-avaliação na realização de determinadas tarefas. (William & Levy, 1962, p.111)

Assim o processo de desenvolvimento vocacional inicia-se por um compromisso de interação social no contexto familiar, onde o indivíduo começa a tornar-se consciente de si mesmo. Durante o período da adolescência o indivíduo conhece e consegue compreender a sua própria realidade e a do mundo do trabalho (Super, 1953). Desta

maneira vai modificando o autoconceito adquirido na infância de forma a adaptá-lo às novas realidades que vive e experiencia. A família na maioria dos casos continua a ser um grupo de referência importante durante este tempo. Contudo, outros grupos surgem em destaque, tais como o grupo de pares. Super (1957) apresenta uma clara descrição neste sentido:

Os comentários de amigos, onde aspirações são sustentadas e avaliações compartilhadas, ajudam o indivíduo a clarificar a imagem de si mesmo e dos seus papéis em relação aos outros. Ele pode não aceitar e interiorizar as atitudes dos seus pares, mas a tendência é para fazê-lo. E quando as atitudes dos pares, não se verificam, muitas vezes é porque as atitudes dos outros grupos, como a família ou de outro grupo de *status* social, são ainda mais fortes e determinantes do comportamento. Um caso exemplar é o filho de um electricista que, apesar das capacidades e interesses que tinha e que o poderiam ter levado a ser engenheiro, se tornou ele próprio num electricista. Ele tinha completamente assimilado os valores e perspectivas dos trabalhadores qualificados, representados pelo pai e pelos amigos do pai. (pp. 86-87)

É no decorrer da adolescência que os indivíduos estão mais recetivos às influências dos pares e grupo de amigos e estes ocupam uma posição importante e de referência, tanto nas formas de comparação como nos valores que veiculam. De acordo com Erikson (1968), os jovens vão experimentando várias atividades, como por exemplo, ajudam os amigos ou vizinhos, trabalham a tempo parcial depois de sair da escola e as suas inter-relações e trajetórias vão moldando as suas preferências vocacionais. Como resultado, os domínios de comportamento em que a família exerce influência direta do grupo de referência tornam-se mais restritos (Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000; William & Levy, 1962). No entanto, conforme a teoria de Super (1953, 1957), a influência familiar é manifestada em parte, porque as atitudes comportamentais do indivíduo têm sempre como base a relação contextual da família.

Vários anos mais tarde, Super (1963) definiu o autoconceito como "a constelação de auto-atributos considerados pelo indivíduo para ser profissionalmente relevante" (p. 20), tentativa que determinou o alargamento da sua teoria, em 1980, na afirmação de um modelo de vida com várias funções. Um modelo em que os indivíduos têm vários autoconceitos, cada um referente ao desempenho de papéis sociais diferentes. Como resultado:

Mais recentemente, Super (1990) sugeriu que a teoria do autoconceito pode ser melhor denominado de "teoria do constructo pessoal" (após o termo usado por Kelly, 1955) para mostrar duplo foco do indivíduo sobre si mesmo e a

situação. Ele também enfatizou particularmente as meta dimensões, incluindo a autoestima e autoeficácia, porque elas podem influenciar a forma como o processo de implementação do autoconceito pode ocorrer. (Betz, 1994, p.32)

Após a teoria do autoconceito de Super (1963), outras que se seguiram e permitiram (re)conceitualizar o *self* sob uma perspectiva mais social (e.g., Bordieu, 1977; Tiedeman, 1961), com as quais hoje se entende o autoconceito como um constructo que se constrói e desenvolve dentro de contextos sociais estruturados (Guichard, 2009), como uma tarefa ou um projeto que o indivíduo realiza em interação com os outros e desta experiência com o mundo social retira os significados apropriados à construção de uma identidade (Savickas, 2011). Pode-se afirmar que se trata de uma construção individual, mas essencialmente social porque envolve experiências e a negociação de significados com os outros em determinados contextos socioculturais. Savickas (2011) refere:

A experiência fornece os meios e o significado através do qual os indivíduos autoconstruem é uma construção social. Não envolve apenas a construção individual, mas através da colaboração coativa com o grupo social e comunidade. Somos seres biológicos imersos nas práticas linguísticas e interpessoais de uma identidade. Assim, o *self* como processo forma uma identidade, ou o *self* como projeto, que é fundamentalmente interpessoal. Provavelmente não deveríamos usar o termo *self-construction*, porque a construção de um *self* é social. Práticas socioculturais e linguísticas do contexto servem como fontes do *self* e de facto eles eventualmente constituem uma identidade. (p. 28)

De acordo com Savickas (2012), os constructos do *Self* e identidade são na teoria da construção da carreira distintos. Por exemplo, *Self-concept* vocacional não é claramente o mesmo que identidade vocacional, bem como não se difunde na identidade. Nesta teoria a "identidade envolve a forma como as pessoas pensam de si mesmos em relação a papéis sociais" (Savickas, 2012, p. 14) e o *Self-concept* é construído com a reflexão da pessoa em cada uma das situações vivenciadas (Vondracek & Porfeli, 2011). Na psicologia vocacional ambos os constructos se desenvolvem paralelamente durante um período específico da vida dos indivíduos, particularmente durante a adolescência (Vondracek & Porfeli, 2011).

Nurmi e seus colaboradores (1996), que se debruçaram no estudo da identidade dos jovens, afirmam que o contexto sociocultural pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da identidade, dando forma às oportunidades que vão surgindo. Neste caso, o desenvolvimento identitário é proporcionado e moldado numa variedade

de contextos socioculturais, tais como a família, os pares e outros grupos sociais. Mais precisamente, Baumeister (1996) refere-se à identidade como uma adaptação a um contexto sociocultural, o que permite inferir que cada contexto interfere na natureza da identidade de cada indivíduo, influenciando o seu desenvolvimento e construção. Tendo em atenção que cada indivíduo tem ideias, valores, crenças, desejos e motivações específicas, únicas e individuais, que as escolhas que enfrenta são sempre realizadas dentro de um determinado contexto social e cultural em que está inserido, cada identidade individual adapta-se ou sofre alterações com base no que esse contexto lhes permite obter. Todas as atitudes de posicionamento do Eu face a circunstâncias que rodeiam um acontecimento, claramente influenciam a identidade individual. De acordo com Blustein e Noumair (1996), o estudo da identidade vocacional pode ser enriquecido através de uma abordagem contextual, a qual valoriza o modo como o Eu se posiciona e se constrói socialmente, reconhece a influência de vários fatores de índole familiar, económicos, históricos, culturais e sociais no desenvolvimento da identidade vocacional. Com efeito, os autores referem:

Como meio de integrar o material sobre as influências culturais e relacionais sobre o *self* e a identidade, propomos o conceito de envolvimento relacional (*embeddedness*) como forma de reforçar as actuais considerações do *self* e da identidade na teoria de desenvolvimento de carreira. Englobando ambas as influências, as culturais e relacionais, envolvimento relacional é uma forma de afirmar a interdependência entre indivíduos e os seus contextos psicológicos, sociais, históricos e culturais. (Blustein & Noumair, 1996, p. 437)

Blustein e Noumair (1996), tornam evidente que as relações interpessoais existem sempre dentro de um contexto específico, em que estão implícitos fatores relacionais e culturais e estabelecem as experiências adquiridas nas relações interpessoais como agentes promotores do desenvolvimento da identidade vocacional. Deste modo, ficou patente que com esta perspetiva, em oposição às perspetivas tradicionais, que as relações que se estabelecem, a começar pelas relações familiares, funcionam "como um padrão adaptativo e facilitador do desenvolvimento" (Taveira, 2000, pp. 201-202). Mais especificamente Blustein e Noumair (1996), sugerem que o estudo da identidade vocacional deve contemplar a análise da influência dos contextos familiares, sociais e culturais para que a problemática da exploração vocacional e, por conseguinte, do desenvolvimento e formação da identidade vocacional sejam bem sucedidos, tendo em conta os contextos de vida e mundo profissional atuais.



Neste domínio para além dos autores e investigadores internacionais até aqui designados, também os nacionais (e.g., Taveira, 1986, 1999, 2000; Taveira & Campos 1987; Veiga & Moura, 1999, 2005), têm contribuído substancialmente para o aprofundamento do estudo do desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens portugueses, realizados sobre o impacte das variáveis familiares, dos contextos escolares e da influência dos fatores sociais, económicos e culturais. Algumas investigações nacionais (e.g., Taveira, 2000, Taveira & Araújo, 2011; Veiga & Moura, 2005) apontam para a necessidade de continuar a desenvolver práticas de investigação no sentido de contribuir para uma intervenção vocacional mais adequada no contexto educativo português.

### **2.1.2. Exemplos de investigação em identidade vocacional com a escala *Dellas Identity Status Inventory-Occupation***

O estudo da identidade vocacional em contexto educativo tem sido explorado com recurso a diferentes instrumentos. De entre estes, a escala desenvolvida por Dellas e Jerningan (1981) intitulada *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O) é um dos instrumentos que se revela eficaz para medir a identidade vocacional porque tem permitido a abordagem desenvolvimental da avaliação da identidade vocacional (Bosma, 1985). De acordo com Meeus (1996) a escala DISI-O é um dos instrumentos que situa a fase de desenvolvimento da identidade em relação com outras variáveis (e.g., idade, sexo, ano de escolaridade, curso frequentado) cujos os valores podem ser facilmente interpretados de acordo com as tendências de desenvolvimento progressistas propostas por Waterman (1982) e verificadas em estudos posteriores (e.g., Kroger Martinussen, & Marcia, 2010)

Na versão original americana da escala DISI-O encontram-se cinco dimensões (Dellas & Jerningan, 1981) que permitem avaliar os modos de resolução de identidade propostos por Marcia (1966) no domínio vocacional. Concretamente, as dimensões Realização da Identidade (*Achievement*), Identidade em Moratória (*Moratorium*), Adopção de Identidade (*Foreclosure*), Difusão- Difusão (*Diffusion-Diffusion*), Difusão-Sorte (*Diffusion-Luck*), confirmadas pelo estudo discriminante das autoras. A dimensão *Achievement* designa um período de exploração e comprometimento vocacional mais ou menos firme pelo sujeito; a *Moratorium* refere-se a um período onde os indivíduos se

encontram em exploração vocacional, mas sem investimento em opções vocacionais; *Foreclosure* define a ausência de exploração vocacional, mas com o sujeito a investir em projetos dos outros significativos nas suas relações; *Diffusion-Diffusion* define uma fraca exploração vocacional e ausência de investimento em projetos vocacionais; *Diffusion-Luck* refere ausência de exploração e investimento vocacionais, mas com uma associação ao fator sorte na tomada de decisão vocacional. (Dellas & Jerningan, 1981).

A escala DISI-O é composta por 35 itens organizados por cinco dimensões, com sete itens em cada uma das dimensões referidas. É uma escala de escolha forçada tipo *Likert*, incluindo a concordância de “totalmente de acordo comigo” (“*totally agree with me*”) a “totalmente em desacordo comigo” (“*totally disagree with me*”). A escala DISI-O foi aplicada a alunos americanos do ensino secundário e universitário (N = 354) e a consistência interna deste instrumento revelou coeficientes alpha satisfatórios que variavam de .64 Difusão-Sorte (*Diffusion-Luck*) a .92 Adopção de Identidade (*Foreclosure*).

A consulta a algumas bases de dados (e.g., Academic Search Complete (EBSCO), Bon, SciELO, Web of Science, Google Académico) permitiu encontrar estudos onde se recorreu à escala DISI-O no estudo da identidade vocacional. Apresentam-se e descrevem-se alguns desses estudos que permitem sustentar a opção por este instrumento de recolha de dados.

Uma das referências empíricas encontradas à escala DISI-O foi o estudo de Meeus (1993). Este estudo consistiu na adaptação da escala DISI-O para a população holandesa. Concretamente, a 300 jovens dos quais 150 rapazes e 150 raparigas com 18 anos de idade. Destes jovens 50% frequentavam o ensino profissional avançado. Os restantes 25% frequentavam escolas de formação profissional e 25% frequentavam escolas de ensino regular que os prepararam para a entrada na universidade.

Os resultados encontrados no estudo de Meeus (1993) vão ao encontro do estudo prévio de Dellas e Jerningan (1981). Concretamente nos valores de fidelidade da escala, o alpha de Cronbach situou-se sobre os conjuntos de itens dos estatutos de identidade, os quais variaram entre .65 na dimensão Difusão-Sorte e .94 na dimensão Adopção de Identidade. Em relação aos modos de resolução de identidade dos participantes verificou-se que 17% dos participantes se encontravam na dimensão realização de

identidade; 28% na dimensão Identidade em Moratória, 15% na dimensão Adoção de Identidade e por fim, 40% dos participantes holandeses situavam-se na dimensão Difusão. De acordo com Meeus (1999) não foram encontradas relações entre os estatutos da identidade e a idade dos participantes, bem como com a variável do sexo dos participantes. Para o autor os resultados encontrados revelaram que a versão holandesa da DISI-O é um instrumento adequado para medir a formação e desenvolvimento da identidade vocacional.

Em Portugal a escala DISI-O tem sido um instrumento recorrente na avaliação dos modos de resolução da identidade vocacional. Com efeito, a adaptação à população portuguesa da versão original de Dellas e Jerningan (1981) nos anos 80 por Taveira (1986) e Taveira e Campos (1987) permitiu a sua utilização em contextos educativos.

Um estudo posterior de Taveira (2000) analisou o uso da escala DISI-O com alunos de escolas da região Norte de Portugal do ensino básico (9º ano de escolaridade) e do ensino secundário (12.º ano de escolaridade) num total de 1400 sujeitos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade. Os resultados vão ao encontro dos resultados do estudo original (Dellas & Jerningan, 1981) e do estudo holandês referido anteriormente (Meeus, 1993) entre outros empíricos (e.g., Taveira, 1986; Taveira & Campos, 1987) e teóricos (e.g., Blustein & Normais, 1996; Vondracek, 1992; Vondracek & Porfeli, 2011; Waterman, 1982).

De acordo com a autora (Taveira, 2000) a análise quantitativa dos itens da DISI-O revelou resultados satisfatórios acima de .70 para o alpha de Cronbach para as dimensões Realização, Adopção e Difusão de Identidade. Na maioria dos casos as distribuições de valores nos diferentes modos de resolução de identidade da escala não variam em função do sexo, mas sim em função da idade e do ano de escolaridade.

Outro estudo português no domínio da identidade vocacional com a escala DISI-O (Silva, 2008) teve como participantes estudantes do Ensino Superior (N = 118). De acordo com (Silva, 2008) “resultados obtidos são satisfatórios para todas as escalas. (...), obteve-se valores do coeficiente Alpha de Cronbach de .85 para a Realização, .86 para a Adopção, .65 para a Moratória e .60 para a Difusão” (p. 137).

Mais recentemente estudos com meta-análises (e.g., Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010) e estudos longitudinais sobre o conteúdo vocacional (e.g. Meeus, 2011, Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012) têm evidenciado que os estatutos propostos

por Marcia (1966) se encontram atuais e adequados ao estudo da identidade vocacional. Neste sentido, Meeus e colaboradores (2012) confirmam que os estatutos de identidade propostos por Marcia (1966) podem ser considerados como trajetórias do desenvolvimento da identidade dos jovens. Os autores afirmaram que o estudo partiu da concetualização original de Marcia (1966), a qual tinha o objetivo de abranger o processo de formação de identidade e os seus resultados. Isto significa que:

os estatutos de identidade, de preferência, devem ser percebidos como processos ou trajetórias de estado de identidade, ao longo do tempo. Portanto, a primeira hipótese do presente estudo foi que estatutos originais de Márcia (1966) emergiriam como trajetórias de estado de identidade (...). Os nossos resultados confirmam que a realização, moratória, adoção de identidade e difusão, de fato são trajetórias de estado de identidade, e podem ser considerados estáveis ao longo do tempo como soluções do *puzzle* da identidade. (Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012, p.1017)

Numa outra investigação sobre a formação da identidade (Meeus, 2011), baseada nos estatutos de identidade de Marcia (1966) e na definição da identidade progressiva considerada por Waterman (1982), refere que a identidade desenvolve-se de um estado de difusão em direção à realização. Pelo que, a progressão dos indivíduos jovens no desenvolvimento da identidade segue principalmente a ordem Difusão-Adoção-Moratória-Realização. Contudo, nesta trajetória de desenvolvimento há três variáveis que atuam: a estabilidade, a progressão e a regressão. Estas três variáveis anunciam que o estado de desenvolvimento da identidade depende das características individuais e dos fatores do contexto social em que os indivíduos se inserem por exemplo, os estilos parentais, o grupo de pares e os contextos educativos frequentados pelos sujeitos (Meeus, 2011).

Os estudos empíricos abordados revelam que a escala DISI-O permanece atual, adequada e útil no estudo da identidade vocacional, continuando a ser utilizada tanto em Portugal como noutros países para sujeitos em contextos educativos diversificados, como sejam os profissionais como do ensino regular.

A escala DISI-O será desenvolvida no capítulo da metodologia (ver 4.2.2.2) , onde se descreve descrita e a apresenta a adaptação da versão portuguesa

### **2.1.3 *Life Design*: perspetiva atual para a identidade vocacional**

Face às mudanças sociais ocorridas no início do século XX, em consequência da industrialização, designadamente a proliferação e diversificação de profissões, colocaram novos desafios ao domínio da psicologia vocacional. Nas palavras de Duarte (2009):

Estava-se no momento em que o mundo começava a fabricar a noção de emprego, de trabalho remunerado, de ascensão na profissão, e da associação de uma vida ativa e socialmente aceite a quem trabalhasse um elevado número de horas, com dedicação e lealdade - mesmo aqueles que, por dificuldades de aprendizagem, eram excluídos da sociedade produtiva. Estava-se no momento da abertura de um caminho em que seria necessário derrubar um conjunto de barreiras ideológicas para assim se chegar, mais tarde, à noção de individualidade. (p. 5)

Durante praticamente todo o século XX, a organização social do trabalho era baseada nas relações estáveis de dependência hierárquica, onde o trabalhador leal e dedicado teria assegurado um emprego de carácter permanente, "as normas sociais e as aspirações circunscreveram as carreiras profissionais a um formato em que a ordem social fornecia padrões pré-determinados nos quais os indivíduos poderiam fazer as escolhas que lhes convinham." (Duarte et al., 2010, p. 393). Perante estas circunstâncias, surgiu a necessidade de ajudar os indivíduos a encontrar os meios ajustados para a escolha de um trabalho ou profissão, bem como a gerenciá-lo no contexto das organizações (Duarte, 2009b).

Com a necessidade de ajuste do indivíduo ao contexto social do trabalho surgiram modelos teóricos, nos quais as abordagens desenvolvimentistas se foram afirmando, marcando assim uma viragem no estudo da psicologia vocacional. Na opinião de Teixeira e Barros (2011):

(...) a teoria dos tipos de personalidade e dos meios de trabalho de Holland (1997), a teoria da aprendizagem social de Krumboltz (1981, 1996), a teoria sócio-cognitiva de carreira (SCCT) de Lent, Brown e Hackett (1994, 2002) ou a teoria de desenvolvimento de carreira de Super (Super, 1990; Super, Savickas & Super, 1996) (...). (pp.93-94)

Assim, o constructo vocação foi sendo substituído pelo de carreira e atualmente considerando que o conceito de carreira se constrói e desenvolve ao longo do ciclo de vida do indivíduo, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. A carreira é designada pelo seu novo paradigma como *Life Design* ou construção de vida (Duarte et

al., 2010; Savickas 2012). É um paradigma que surge num contexto com características no pensamento pós-moderno, o qual "privilegia o conhecimento particular, contextualizado e situado (...), uma construção social feita a partir de múltiplos pontos de vista(...)" (Cardoso, 2011, p. 83). Desta forma, é um modelo atual que pretende responder às necessidades da sociedade marcada pela diversidade e mudanças rápidas quer a nível socioeconómico e tecnológico (Cardoso, 2011).

Tendo o último quartel do século XX sofrido grandes transformações, onde os imperativos económicos da globalização moldaram a "sociedade do conhecimento" (Alves, 2006, p.7) pós-moderno e alteraram, significativamente, o quadro económico e social das profissões, o padrão social da profissão segura que permitia construir uma vida estável e perspetivar um futuro, passou a ser dominado pelo trabalho inseguro e pela incerteza pessoal em relação ao futuro e à construção de vida. Foi nesta altura que, com a teoria de Super (1953, 1957, 1963, 1980, 1990), a carreira passou a ser considerada como um processo englobado num ciclo de vida, um processo que envolvia o desenvolvimento do Eu em interação com variáveis de índole pessoal e social. Este paradigma de construção e desenvolvimento de carreira perspetivado como um processo que posiciona os indivíduos na aquisição de conhecimento de como gerir a sua própria vida, forjado pela economia mundial produziu um novo conceito: o do trabalho temporário, ocasional, a tempo parcial (Savickas et al., 2009; Savickas, 2012).

As alterações sentidas e que afetaram os sistemas económicos mundiais, bem como toda a estrutura organizacional e de funcionamento dos mercados de trabalho transformaram o emprego em desemprego e agravaram as dificuldades de escolha de uma via profissional, bem como da consequente inserção profissional. Com efeito:

Hoje, os indivíduos não conseguem planear trabalhar 30 anos no desenvolvimento de uma carreira dentro dos limites de um emprego ou até mesmo de uma organização. Em vez disso, durante as suas vidas eles podem esperar ocupar pelo menos 10 postos de trabalho. (Savickas, 2012, p.13)

Segundo Giddens (1991) se, por um lado, os indivíduos podem sentir-se perdidos no que caracteriza o contexto socioeconómico atual, por outro estão mais conscientes da incerteza e dos riscos associados ao atual estilo de vida que terão de enfrentar. Neste sentido, Duarte (2009) afirma que "Não importa o quão estáveis podem ser as características humanas, o contexto muda rapidamente. Portanto, são necessários modelos teóricos que enfatizem a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a

aprendizagem ao longo da vida" (p. 394). Entende-se, assim, que para que os indivíduos se envolvam no delinear de um projeto pessoal de construção de vida, seja necessário desenvolver programas de orientação vocacional que acompanhem as formas de educação e as trajetórias de construção de vida dos indivíduos, designadamente através do trabalho ou das ocupações que terão de realizar ou que vão experienciando, na procura da realização pessoal, bem como do ajustamento à realidade dos seus contextos económicos, sociais e culturais. Nas palavras de Duarte (2009):

A carreira do indivíduo é vista, agora, como um fiel registo da vida de cada um, deriva da maneira como ele capta a realidade e a ela se adapta, sem de algum modo atraí-lo a sua essência, ou seja, os traços essenciais da sua personalidade e as linhas estruturantes da sua história pessoal – que, como qualquer obra do espírito humano, é única e irrepetível. (p.12)

De acordo com outro trabalho publicado por esta autora (2009b), o atual paradigma com origem na publicação de Mark Savickas e seus colaboradores no ano de 2009, centra-se não somente no desenvolvimento da identidade vocacional como também na sua construção enquanto parte integrante de vida dos sujeitos. Ou seja, a perspetiva desenvolvimentista é aqui coadjuvada pela perspetiva de construção de vida, a qual se compromete com o "desenvolvimento de competências individuais e a aquisição de novas aprendizagens" (Duarte, 2009, p. 13). Neste sentido, o novo paradigma assenta na necessidade de mudança nos modelos de carreira e métodos de aconselhamento e estabelece-se sob cinco pressupostos do aconselhamento para a construção de vida, designadamente: (1) dos traços e estados ao contexto, (2) da prescrição ao processo, (3) de uma causalidade linear às dinâmicas não lineares, (4) dos factos científicos às realidades narrativas e (5) da descrição à modelagem (Duarte et al., 2010; Savickas et al., 2009).

Concretamente, o novo paradigma para o aconselhamento, no seu primeiro pressuposto alerta para o facto de que o aconselhamento deve ter em consideração a história de vida dos indivíduos e o contexto sociocultural que ocupam. O indivíduo “forma uma entidade dinâmica complexa, que resulta de uma auto-organização de adaptação mútua ao longo do tempo. A identidade vocacional é moldada pela auto-organização das múltiplas experiências da vida no dia a dia.” (Duarte et al., 2010, p. 396). O segundo pressuposto, sublinha as mudanças sofridas nos modelos de construção de carreira sob a necessidade dos “conselheiros” ajustarem uma comunicação baseada

no “como fazer” e não “o que fazer”. Ou seja, “ (...) desenvolver estratégias eficientes de resolução de problemas, de planeamento da acção e da construção de vida como um todo” (Duarte et al., 2010, p. 397). O terceiro pressuposto, de uma causalidade linear às dinâmicas não lineares, chama a atenção ser necessário os “conselheiros” terem em consideração que os interesses e aptidões não são suficientes para garantir o sucesso num emprego ou formação, uma vez que não se podem considerar como elementos de vida permanentes. Bem como, os métodos de aconselhamento devem adotar estratégias de resolução de problemas em contato direto com o contexto sociocultural que o “cliente” ocupa. Deve ser um processo “repetido de forma interativa a fim de se formular soluções sustentáveis e satisfatórias” (Duarte et al., 2010, p. 397).

O quarto pressuposto, “dos factos científicos às realidades narrativas”, emergente deste novo paradigma de construção de Si na construção de vida, assenta num construtivismo dialético, entre a análise das narrativas que o “cliente” faz das múltiplas realidades subjetivas e o seu ecossistema (Cardoso, 2011). Por outras palavras, é o foco na contínua (re)construção dos indivíduos “e na busca de sentido que os capacitarão a construir uma nova visão sobre si mesmos” (Duarte et al., 2010, p. 398). O quinto e último pressuposto, “da descrição à modelagem”, propõe que é necessário englobar neste modelo de aconselhamento um processo que seja adaptado a cada “cliente” e que se evitem os processos de aconselhamento padronizados (e.g., testes psicológicos, resultados meramente estatísticos). O foco é na modelagem integrada no comportamento humano que guie e confira intencionalidade, onde o indivíduo deve envolver-se em atividades e experiências que façam parte das suas narrativas (Savickas et al., 2009).

Segundo os autores deste modelo (Savickas et al., 2009), os cinco pressupostos foram delineados a pensar em "produzir conhecimento e capacidades específicas para analisar e lidar com contextos ecológicos, dinâmicas complexas, causalidades não-lineares, realidades subjetivas múltiplas e modelagem dinâmica" (p. 242). Consequentemente trata-se de um modelo delineado para programas de intervenção acerca da vida dos indivíduos e das suas trajetórias integradas na vida social do trabalho, onde se reconhecem aspetos teóricos desenvolvidos ao longo dos tempos e já referidos neste trabalho. Como por exemplo, a construção e desenvolvimento do indivíduo e em específico da sua identidade vocacional são produto de processos de



interação social que ocorrem em contextos diferenciados e conseqüentemente o significado que lhe é atribuído resulta do conhecimento adquirido através desta experiência partilhada.

Segundo Savickas e seus colaboradores (2009,), o modelo vigente baseia-se nas "teorias de construção do *Self* (Guichard, 2005) e da construção da carreira (Savickas, 2005) que descrevem o comportamento de carreira e seu desenvolvimento. Assim, a estrutura geral está organizada de maneira a considerar todo o ciclo de vida, a ser holística, contextual e preventiva" (p. 244). Num trabalho publicado recentemente, Savickas (2012) refere que este modelo de intervenção de carreira entendido por paradigma da construção de vida, não substitui os paradigmas de orientação vocacional e de construção de carreira postos em prática nas últimas décadas, mas sim posiciona-se paralelamente.

Em suma, Savickas (2012) refere-se à orientação vocacional a partir de uma perspectiva objetiva das diferenças individuais, dos indivíduos como atores, e que podem ser ajudados a identificarem-se com ocupações que envolvam pessoas com características semelhantes; a educação para a construção de carreira, a partir da perspectiva subjetiva de desenvolvimento individual, em que os indivíduos são considerados como agentes que podem ser caracterizados pelo seu grau de preparação para se envolverem em atividades adequadas às suas fases da vida, ajudando-os a implementar novas atitudes, crenças e competências para desenvolvimento das suas carreiras; e ao *Life Design*, considerando a perspectiva do construcionismo social, onde os indivíduos são autores caracterizados por histórias autobiográficas, com as quais podem ser ajudados a refletir sobre temas de vida e, por sua vez, construir as suas carreiras.

Tendo em conta esta indicação os profissionais e agentes educativos (e.g., professores, psicólogos) mediante os seus jovens ou alunos poderão aplicar intervenções de carreira que reflitam abordagens aos diferentes paradigmas. Concretamente, e de acordo com as necessidades diagnosticadas nos jovens, a orientação vocacional para identificar ajuste ou desajuste ocupacional, educação para a carreira para promover o desenvolvimento da identidade vocacional, ou construção de vida, que como o próprio nome indica para construir uma vida relacionada com uma carreira (Savickas, 2012).

*Life Design* como novo modelo de conhecimento, fruto da evolução de modelos teóricos da construção e desenvolvimento vocacional, bem como sobre a carreira, reflete o atual estado das problemáticas sociais no que concerne a ocupação dos indivíduos na construção da própria vida no mundo trabalho e em contextos diversificados. Esta nova designação atualiza o conceito de construção de carreira, aproximando-o ainda mais à noção de vida atual face à gestão das dinâmicas socioeconómicas que ocorrem continuamente na vida dos indivíduos. É um modelo que acentua:

(...) as ideias de acção, manufactura, e agência pessoal. Aquela reforça a ideia de criação, e pretende demonstrar o quanto é importante, na actualidade, ser flexível e criativo, “dar sentido à vida”, para melhor compreender e lidar com as características dos seus contextos (Taveira, 2011, p. 73)

Com efeito, é um modelo que procura "enfatizar a flexibilidade dos indivíduos face à necessidade de se adaptarem à mudança ao longo de toda a vida" (Teixeira & Barros, 2011, p. 94).

Na opinião crítica de Taveira (2011) sobre este modelo, é na própria designação que é possível encontrar a principal força do modelo, que é centrada na construção e desenvolvimento da identidade do indivíduo em termos de perspetivar um futuro, em ambas as dimensões pessoal e profissional. Neste sentido, a autora refere que *Life Design*:

(...) designa um processo intencional, orientado por objectivos, de projectar a vida com autoria ou marca pessoal, o qual, tal como nas artes, requer compreensão de todo o ciclo de vida, trabalho, modelagem, ajustes interactivos e mesmo re-*designing* ou reconstrução (...) as decisões de carreira exigem da parte dos indivíduos, uma reflexão sobre si e o contexto, aceitação de feedback e imagética sobre formações identitárias. Beneficiam, além disso, da coexistência de múltiplas identidades subjectivas para fazer face, em muitos casos, ao maior número de mudanças na vida (Exemplo: reentradas na escola ou no mercado de emprego ou voltar a casar). (Taveira, 2011, p.74)

Contudo, a mesma autora menciona que, por um lado, o modelo *Life Design*, assente nos modelos de orientação e de construção de carreira do século XX, mas com reflexão nas necessidades socioeconómicas do atual século XXI, em que o desenvolvimento dos indivíduos é apoiado na orientação das suas trajetórias de vida, através de intervenções de aconselhamento de agentes vocacionais (e.g., professores, psicólogos), como um ciclo de vida aberto e adaptável, em que são necessários (des)ajustes para a projeção da

vida e formação da identidade, nomeadamente a vocacional. Por outro lado, é um modelo que ainda necessita de maior aprofundamento de estudo empírico em termos da sua contextualização sociocultural, e de:

(...) abordagem de aconselhamento de carreira mais centrado nos processos e capacidades de adaptabilidade e gestão de vida (...) e de gestão pessoal de carreira, onde se conceptualiza bem, a questão de exploração e do balanço entre trabalho e vida familiar e pessoal. (Taveira, 2011, p. 77)

Neste sentido, na opinião de Teixeira e Barros (2011) o modelo assume uma abordagem desenvolvimentista que concetualiza de forma limitada o contexto social, uma vez que se debruça apenas nas questões de desenvolvimento de carreira no sujeito adulto. Pelo que não se detém na abordagem do desenvolvimento das questões de carreira durante a infância, adolescência e até do jovem adulto. Bem como, não torna explícito o contexto da educação, onde se promove e "ocorre esse mesmo desenvolvimento" (Teixeira & Barros, 2011, p. 94).

Com efeito, sendo a designação *Life Design* aplicada a um paradigma centrado num modelo em desenvolvimento, começa a ganhar visibilidade por ser pensado e refletido por investigadores internacionais, por enfatizar a necessidade de aconselhamento de carreira por profissionais especialistas e, desta forma, posicionar o desenvolvimento do indivíduo para uma melhor compreensão, adaptabilidade e satisfação às exigências de vida, tendo em conta os atuais parâmetros socioeconómicos que se vivem numa dimensão global (Taveira, 2011).

## **2.2. Contextos de vida: contributos para o desenvolvimento da identidade vocacional**

A visão internacional proposta no modelo *Life Design* encara em simbiose a construção do Eu (Guichard, 2005, 2009) e de carreira (Savickas, 2005), “integrando-as com outras ideias construtivistas e compatibilizando-as com “as realidades/possibilidades” da pós-modernidade” (Silva, 2011, p.10). Com efeito, o novo modelo de construção de vida engloba, em simultâneo, o desenvolvimento do sujeito Eu a par de uma ocupação ou de um trabalho que este realize. Esta relação de desenvolvimento dual tem implícitas as relações interpessoais que se estabelecem e o contexto sociocultural em que se desenrolam, na apropriação de uma identidade vocacional.

De acordo com Bruner (1997), os indivíduos constroem significado através dos sistemas simbólicos e dos modelos que integram o seu contexto sociocultural. Nas suas palavras há:

(...) duas exigências intimamente relacionadas com o estudo do si-mesmo. Uma delas é que tais estudos devem focalizar os significados em cujos termos o si-mesmo é definido tanto pelo indivíduo como pela cultura na qual ele participa. (...) A segunda exigência, então, está em sintonia com as práticas nas quais os significados do si-mesmo são atingidos e colocados em uso. Esta, com efeito, nos oferece uma visão mais distribuída do si-mesmo. (Bruner, 1997, p. 101)

Para Bruner (1997) o Eu, conseqüentemente a identidade, é o resultado de um processo de construção sociocultural de significados. Segundo Vieira e Henriques (2014, p.164), “Cada cultura possui uma representação do que significa pessoalidade, de modo que o significado do *self* é negociado entre o indivíduo e a cultura na qual ele está inserido”. Esta noção de construção do Eu foi, anteriormente, preconizada por Vygotsky, em 1929, o qual propôs que “qualquer função psicológica superior foi externa- significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (Vygotsky, 2000, p.24). De modo que, o que é externo e cultural é sinónimo de social, sendo a interiorização das relações interpessoais a base da estrutura social na formação da identidade (Vieira & Henriques, 2014).

De acordo com Rogoff (2008), desde a infância os indivíduos vão apropriando ou adotando “formas culturais” através da relação entre identificação e participação com os outros, que se constituem como modelos sociais na apropriação de uma identidade. Contudo, a apropriação não é simplesmente um processo de cópia ou de assumir um padrão estilístico (Hundeide, 2004). É igualmente um processo prático de aprendizagem que envolve indivíduos na participação ativa e guiada em atividades culturalmente organizadas e valorizadas, tendo como finalidade “(...) o desenvolvimento da participação experiente na atividade com pessoas menos experientes. (...)” (Rogoff, 2008, p. 61). Como por exemplo, a aprendizagem de um ofício, que exige a participação de indivíduos numa atividade cultural organizada, ou como outros tipos de relações de participação existentes na escola e na família, com profissionais experientes, que fazem com os indivíduos descubram qual o trabalho ou atividade se adapta às suas capacidades e interesses, auxiliando-os a alcançar os seus objetivos de vida e, eventualmente, identificando-os com uma vocação (Armishaw, 2007).

A apropriação de uma identidade remete para o processo das relações interpessoais, diante de uma atividade comum, na qual se estabelecem posições e constroem significados. Rogoff (2008) refere que é um processo pelo qual os indivíduos, através do envolvimento em atividades, aprendem significados com base nos acontecimentos experienciados. Com isto, preparam-se para lidar com os acontecimentos posteriores de forma autónoma, adquirindo um estilo de vida ou uma identidade. Neste sentido, quando um indivíduo se envolve em atividades, por processos de participação, reificação e tipificação, este negocia significados sobre a sua experiência nesse contexto particular, e sobre a posição que ocupam nesse grupo ou comunidade de prática (Wenger, 1998). Por conseguinte, certos estilos de vida tornam-se numa experiência de identidade, como por exemplo as experiências de vida dos jovens delinquentes, descritas como ciclo de vida e trajetórias alternativas que não envolvem apenas as características individuais, como personalidades criminosas, mas essencialmente a relação que estes indivíduos têm com os pares e as experiências do seu contexto sociocultural e de formação inicial de identidade (Hundeide, 2004).

Contudo, tendo em conta algumas investigações (e.g., Caspi, Roberts, & Shiner, 2005; Klimstra, Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2009; Roberts & DelVecchio, 2000; Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006) que referem que as maiores alterações da personalidade ocorrem entre a adolescência e a idade adulta e que a identidade é um conceito moldável, particularmente porque se desenvolve ao longo de toda a trajetória de vida dos indivíduos (Erikson, 1950, 1963), sendo, por isso, fruto das relações e das atividades que se experienciam, a todo o momento é possível um (re)posicionamento na construção e na atribuição de novos significados para a (re)construção identitária.

A “aquisição de conhecimentos e competências é frequentemente parte da identidade individual, quer para os outros como para o próprio indivíduo. Conhecimento e competências de algum tipo identificam quem se é como pessoa.” (Hundeide, 2004, p. 103). Com efeito, a educação/formação tem, por isso, o papel de ajustar a aprendizagem específica e trabalhar as atitudes, bem como as perspetivas de futuro, permitindo que o indivíduo se envolva ativamente nos processos de (re)construção identitária. A relação entre a educação/formação e os indivíduos proporciona o processo de mudança individual que promove o desenvolvimento em ambas as vertentes, a pessoal e a social (Vygotsky, 1991).

Em concordância, Etienne Wenger (1998) enuncia que a identidade individual toma maior desenvolvimento quando em interação com os outros em atividades de grupo, concretamente em comunidades de prática. Importa salientar que uma comunidade de prática é um grupo (in)formal de pessoas que partilham uma preocupação ou especial gosto por um tema, e aprofundam o conhecimento desse tema através de um processo de interação contínua (Wenger, 1998). Este grupo de pessoas envolvidas no mesmo tema, constitui-se voluntária e mutuamente em atividade, em contexto social e cultural comum, reconhece que a conexão entre a sua participação com a dos outros dentro da comunidade empreende conjuntamente conhecimentos, valores, modos de ser, agir e de se relacionar com o outro, que são essenciais para realizar a atividade. Esses conhecimentos estão intimamente conectados à prática dos membros dessa comunidade (Wenger, 1998).

Como os indivíduos interagem dentro das comunidades, põe em evidência como eles tentam compreender as suas ações práticas e a dos outros de modo a torná-las significativas. Logo, a apropriação de uma identidade aparece como um conceito que expressa características singulares que se constroem e desenvolvem na ação de relacionamento com os outros. Wenger (1998) reconhece a importância das comunidades de prática, onde os indivíduos (e.g., alunos, formandos) estão inseridos num processo de pertença e de aprendizagem. Nas suas palavras, a aprendizagem é um processo de formação da identidade, em que:

a aprendizagem transforma quem nós somos e o que podemos fazer. É uma experiência de identidade. Não é apenas uma acumulação de conhecimentos e informações, mas um processo de transformação - para tornar-se uma certa pessoa ou, inversamente, para evitar tornar-se uma certa pessoa. Mesmo aprendendo o que fazemos inteiramente por nós mesmos contribui para tornar-nos num tipo específico de pessoa. Nós acumulamos habilidades e informações, não em abstracto como fins em si mesmo, mas a serviço de uma identidade. (p. 215)

A perspectiva sociocultural, com enfoque na teoria de aprendizagem e interação social parecem ser uma abordagem importante para reflexão a ter em consideração no decorrer deste trabalho. Pelo que, considerando a educação institucionalizada veiculada nos centros educativos, com espaço educativo e de formação, como uma comunidade de prática e que os indivíduos interagem dentro dessa comunidade, a identidade de cada indivíduo posiciona-se na comunidade e nas relações que se estabelecem entre os

indivíduos (e.g., pares, professores, formadores, psicólogos). A aprendizagem individual é feita através do desenvolvimento de modos de participação com os outros (Freire, Carvalho, Freire, Azevedo, & Oliveira, 2009). Com efeito, quando um indivíduo se envolve com outro(s) numa prática, a sua experiência desenvolve novas e futuras formas de participação no grupo ou comunidade e conseqüentemente, (re)constrói a sua identidade.

### **2.3. Contexto institucional dos centros educativos: contributos para o desenvolvimento da identidade vocacional**

Face à evolução das respostas jurídicas e educativas em contexto institucional para jovens, autores de atos considerados crimes, em particular desde a reforma de 2001 consagrada na LTE, tornou-se vigente um modelo assente no paradigma de intervenções diferenciadas. Nomeadamente, no que concerne à educação, o envolvimento dos jovens na formação profissional "detém um importantíssimo valor formativo e desenvolvimental, com grande repercussão quer na construção identitária dos indivíduos, quer no processo da sua integração social" (Gouveia Pereira, 2008, p.111).

No período que vai da adolescência à idade adulta, todos os jovens devem passar parte significativa do seu desenvolvimento em alguma forma de educação ou formação (Perret-Clermont et al., 2004). Os grupos sociais (e.g., família, amigos, professores) com que interagem e se envolvem, em determinadas atividades educativas ou formativas, influenciam as escolhas ou decisões futuras do jovem. Neste sentido, também na opinião de alguns autores (e.g., Brokner & Wendenfeld, 1996; Gouveia-Pereira, 2008; Sanches & Gouveia-Pereira, 2010; Tyler & Lind, 1992; Van den Bos & Lind, 2001), as experiências que os jovens vivem durante a sua adolescência em legitimação com os agentes institucionais têm demonstrado que influenciam fortemente o desenvolvimento das suas identidades.

A LTE, a lei que vigora no sistema de justiça penal de menores em Portugal e a finalidade do internamento inerente à institucionalização de jovens infratores em centros educativos, visa a "interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de competências que lhes permitam levar uma vida social e juridicamente responsável" (Furtado & Condeço, 2009, p. 40), e que pretende proporcionar aos jovens a aquisição

de competências através da utilização de programas e métodos pedagógicos, nomeadamente a oportunidade de frequentar cursos de cariz profissional.

Tendo em conta que um dos grandes desafios que se afiguram na educação das novas gerações se centra essencialmente na aquisição de competências essenciais à participação consciente e proativa na sociedade moderna (Martins & Carvalho, 2012a); que é essencialmente durante a adolescência que “ocorre uma diferenciação crescente das preferências, interesses, competências e valores vocacionais” (Holland, 1959, p. 193) e, por sua vez, se desenvolvem as escolhas vocacionais e que muitos destes jovens institucionalizados têm baixos níveis de escolarização (Duarte-Fonseca, 2005), o acesso ao ensino profissional afigura-se como um promotor de oportunidades de aprendizagem formal, podendo constituir-se como um fator determinante do desenvolvimento da identidade vocacional, a fim de uma adequada (re)inserção na vida ativa (Martins & Carvalho, 2013d).

De acordo com Erikson (1968), já abordado anteriormente, a formação da identidade, designadamente a identidade vocacional, é um processo que ocorre e se desenvolve ao longo da vida dos sujeitos. No entanto, o acesso à educação e as atividades que os indivíduos experienciam, proporcionam um (re)posicionamento na construção e na atribuição de significados a longo prazo para a sua vida (Flum & Kaplan, 2012). O contexto escolar é potencialmente socializador e as experiências de aprendizagem que se realizam em particular durante a adolescência assumem um significado fundamental na vida dos jovens, entre outros motivos, devido à capacidade cognitiva dos jovens em termos de capacidade de autorreflexão, a qual se desenvolve em conjunto com a identidade (Cole & Cole, 1989; Erikson, 1968). Na opinião de alguns autores e investigadores (e.g., Gottfredson, 1981; Gysbers, 2004; Watts, 2001), a identidade começa a ser construída nos primeiros anos de vida dos sujeitos, sendo em primeira instância a família e a escola os grupos sociais nucleares para o seu desenvolvimento.

Tendo em conta a opinião de Lannegrand-Willems e Bosma (2006), bem como o sistema escolar em Portugal, os jovens em idade escolar passam pelo menos 20 horas por semana durante sensivelmente 10 meses por ano na escola. Esta é a razão que *per se* os autores apontam como justificação para estudar a temática da identidade em contexto escolar. Apesar, do contexto escolar proporcionar excelentes condições, nomeadamente sociais, para o estudo da identidade e de se entender a relevância das experiências



escolares para o processo de construção e desenvolvimento da identidade, o estudo da formação da identidade em contexto escolar é tão escasso que mais se assemelha a um “deserto” (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006, p. 87).

Contudo, sabendo que a educação é um “passaporte para a vida” (Delors et al., 1996, p. 123); que a identidade é um conceito integrador de características individuais e sociais, que se constrói e desenvolve no espaço entre o indivíduo e o contexto social que este ocupa, sendo “uma fonte de sentido, bem como um produto de construção de significado” (Flum & Kaplan, 2012, p. 244); que a escola integra os currículos, nomeadamente o de cariz profissionalizante, de modo a encontrar os interesses dos jovens e da sociedade e promover um espaço de partilha de experiências, dilemas, conflitos e pensamentos, em que os jovens são incentivados a serem reflexivos, o ensino profissional ocupa um lugar de destaque como contributo para o desenvolvimento da identidade vocacional. Flum e Kaplan (2012), no seu estudo sobre o desenvolvimento da identidade em contexto escolar referem que são os próprios jovens em relações de partilha que procuram a resolução do significado do Eu até em termos futuros, no sentido em que:

Eles envolvem-se, simultaneamente, no desenvolvimento da identidade e da aprendizagem académica. Esse tipo de ação educacional, a experiência de refletividade e crescimento que se seguiu, é suscetível de contribuir para a autoeficácia na construção de identidade relacionada com o futuro. (p. 244)

Com efeito, a institucionalização de jovens pode apresentar-se como uma via de acesso ao ensino profissionalizante, potencializadora de desenvolvimento de uma identidade vocacional. Num trabalho publicado recentemente de Pane e Rocco (2014), refere-se que as condições institucionais, configuradas com isolamento e segurança, afastando os jovens de influências antigas, podem constituir-se como espaços propiciadores do ambiente escolar ou académico, influenciando o comportamento dos jovens.

Primeiramente, ao longo do desenvolvimento da Modernidade, o acesso à educação e à escola garantiu, de certa forma, a regeneração da sociedade e preparação do futuro, através da qual “o progresso material e a melhoria social” foram assegurados (Magalhães, 2010, p. 46). Entre “reactualizações e recriações pedagógicas, didáticas, experienciais”, a escola e o seu ensino configuraram-se num campo de ação alargado, proporcionando uma maior abrangência curricular (Magalhães, 2010). Essencialmente

após a reforma de Veiga Simão, com a “democratização do ensino”, a educação passou a ser considerada um “bem precioso”, para todos os Portugueses, especialmente por ser a todos possível integrar a “elite da Nação”, independentemente da condição socioeconómica que ocupavam (Stoer, 1983, p. 803).

Durante o século XX, sob orientação da UNESCO, os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida emergiram. Baseados na preocupação, dos sistemas de educação de muitos países não conseguiram atender às expectativas de mobilidade social ascendente das pessoas e não corresponderem aos ideais de desenvolvimento imersos na escola para promover a igualdade de oportunidades, o paradigma educacional

(...) contém uma proposta de justiça social, porque dá às pessoas uma nova chance de completar a sua educação formal. Para isso, as concepções mais tradicionais e deterministas da educação básica inicial são substituídas por possibilidades permanentes de formação, aprendizagem, desenvolvimento pessoal e assim por diante. Mas Aprendizagem ao Longo da Vida também investe em alguns dispositivos e processos de educação e formação que são mais abertos, flexíveis, individualizados, socialmente relevante, para não mencionar atípica no caso de ações onde a aprendizagem é central (Lima & Guimarães, 2011).

No que concerne às estratégias europeias, nomeadamente a partir do Tratado de Maastricht (1992), os sistemas de educação e formação incrementaram respostas mais eficazes às necessidades e exigências dos indivíduos e da sociedade contemporânea (Lima & Guimarães, 2011). Entre as várias demandas surge a flexibilidade de diversificação curricular ao longo da escolaridade. Com isto, o ensino profissional é uma resposta possível ao desemprego juvenil, com o objetivo de facilitar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, bem como possibilitar aos jovens que abandonavam precocemente o sistema de ensino a conclusão da escolaridade obrigatória (Alves, 1998, 2006; Bento, 2001; Magalhães, 2010; Marques, 1993). A evolução e a combinação destes objetivos pedagógicos desempenham hoje um papel relevante na preparação dos jovens para responder às necessidades do mercado de trabalho e da economia (OECD, 2012).

Tendo em conta que um dos grandes desafios que se afiguram na educação das novas gerações se centra essencialmente na otimização de recursos e ferramentas capazes de providenciar as competências essenciais à participação consciente e proativa na sociedade moderna (Martins & Carvalho, 2012a), o ensino profissional afigura-se como um promotor de oportunidades de aprendizagem formal que pode tornar a vida

quotidiana da escola mais atraente, constituindo-se como uma resposta ao insucesso escolar (OCDE, 1989) e que, deste modo, “poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994). E igualmente, “pode assumir-se como uma alternativa ao sistema formal de ensino para jovens que não querem ou não podem optar pelo ensino superior”(Madeira, 2006, p.22).

Apesar da crise económica que se faz sentir nos últimos anos, a educação, em particular a de currículo profissionalizante, promove as oportunidades vocacionais, de construção de carreira e inclusive de construção de vida dos jovens, aumentando as suas competências e por sua vez a competitividade, uma vez que os prepara para as necessidades do mundo social, do trabalho e da economia (OECD, 2012). As mudanças presentes nos países da União Europeia e dos que integram a OCDE requerem uma força de trabalho adequada técnica e tecnologicamente com capacidades profissionais que normalmente são difundidas através de programas profissionais e que, de uma forma ou de outra, contribuem para o desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens (OECD, 2013a). Deste modo, o ensino profissional pode ser determinante no desenvolvimento da identidade vocacional, nomeadamente no que concerne à criação de oportunidades de exploração, de relação e de interação “com o mundo das formações e com o mundo do trabalho” (Coimbra, 1995, p. 28).

Embora a institucionalização dos jovens em centros educativos possa ser percecionada como um carácter estigmatizante “(...) quer por a sociedade diferenciar os internados rotulando-os negativamente, quer por o próprio internado assumir (...) a sua diferença face ao “homem normal”, quer ainda pela conjugação destes dois factores.” (Medeiros & Coelho, 1991, pp. 23-24), esta, por sua vez, pode constituir-se como oportunidade única para os jovens institucionalizados se (cor)relacionarem com a experiência de serem estudantes, com o ensino na qualidade da formação profissional e desta forma envolverem-se no próprio processo de (re)educação, com vista ao desenvolvimento de interesses, capacidades e competências individuais para uma (re)inserção social melhor adaptada ao mundo social e do trabalho. Deste modo, a intervenção que é proposta no desenvolvimento do novo paradigma de Construção de Vida, para compreender a construção do Eu a par da construção da carreira no século XXI, já descrito anteriormente, aparece retratada na possibilidade que o papel da

institucionalização em centros educativos representa, uma vez que se constitui como o meio possível e disponível para assegurar a continuação do processo educativo dos jovens, em cumprimento de medidas tutelares educativas, bem como de os posicionar diante da sociedade com competências sociais e laborais.

Pelo que, partindo das teorias já abordadas, anteriormente, sobre a construção e desenvolvimento da identidade vocacional, que sugerem que os indivíduos constroem a sua identidade através dos grupos sociais a que pertencem, pretende-se de seguida abordar o envolvimento escolar através dos cursos EFA, um elemento que nos parece que pode contribuir, substancialmente, para a construção e desenvolvimento e apropriação de uma identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos.

### **2.3.1. O caso dos cursos de Educação e Formação para Adultos**

Um modelo teórico recente sobre a perspetiva do envolvimento relacionado com as questões de justiça dos indivíduos num determinado grupo social (Tyler & Blade, 2000, 2003), afirma que a temática da identidade é o centro para a compreensão do envolvimento dos indivíduos com os seus grupos. Embora seja um modelo focado na identidade social e em resultados mais pró-sociais, tais como a forma de construir a confiança, incentivar a responsabilidade e obrigação, gerar motivação e estimular a cooperação voluntária, é possível relacioná-lo com o tema em estudo.

A perspetiva social, a construção da identidade ocorre em grupos sociais estruturados (Guichard, 2009) e, por sua vez, através do *feedback* que o grupo fornece ao sujeito, sobre o seu valor, contribui para a (re)definição e (re)construção da sua identidade (Tyler & Lind, 1992). Por outras palavras, o desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos é alicerçado de acordo com a finalidade inerente ao internamento, nomeadamente:

(...) proporcionar ao educando, por via do afastamento temporário do seu meio habitual e da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de valores conformes ao direito e a aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável (artigo 1º, nº 1, RGDCE).

Isto é, para além do carácter coercivo e impositivo subjacente à lei e à ordem jurídica, que estabelece um conjunto de penalizações, como por exemplo a restrição da

liberdade e o conseqüente afastamento do núcleo familiar dos jovens, que são institucionalizados em centros educativos, a medida de internamento visa igualmente a utilização individualizada de métodos pedagógicos (artigo 17.º, n.º 1, LTE). Nomeadamente, a possibilidade de envolvimento escolar dos jovens, no quadro da formação profissional, que se "constitui como direito, decorrente do direito à igualdade de oportunidades de acesso escolar, (...), a que corresponde um dever do menor internado, até este ter completado 15 anos", criando condições para adquirir conhecimentos especializados para o desempenho de uma profissão (Duarte-Fonseca, 2005, p. 439).

Estudos realizados em Portugal (e.g., Manso, 2006; Manso & Almeida, 2009, 2010), referem que um grande número de jovens institucionalizados em centros educativos "quando questionados acerca da possibilidade de realizar aprendizagens", reconhece e valorizam a possibilidade de adquirir competências de cariz profissional como portal de acesso a uma via profissional especializada (Manso & Almeida, 2009, p.38). Esta opinião talvez seja inerente ao facto de que, segundo as estatísticas judiciais, a maior parte dos jovens que são institucionalizados em centros educativos têm baixos níveis de escolarização, "não tendo muitos deles completado a escolaridade obrigatória, sobretudo devido ao abandono escolar precoce" (Duarte-Fonseca, 2000, p.54).

Tendo em conta alguma literatura (e.g., Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson, 2003; Veiga et al., 2009) o envolvimento escolar é neste caso caracterizado por dois fatores: contextuais e pessoais. Contextualmente os centros educativos constituem os recursos necessários inerentes à educação e à formação dos jovens e os fatores pessoais estão associados ao interesse e objetivos de aprendizagem dos jovens, em especial a necessidade de formação especializada como portal de acesso à continuação de estudos e conclusão na escolaridade obrigatória, visando a preparação dos jovens para a participação real e efetiva na sociedade (Sinclair et al., 2003). Neste sentido, os jovens institucionalizados em centros educativos têm contemplado na sua MTE de internamento um PEP, no qual se desenha a construção e o desenvolvimento do percurso escolar e formativo, estando de acordo com o regime de execução e duração da MTE, "tendo em conta a idade dos jovens, a identificação das necessidades, motivações e interesses quer educativos como formativos, assim como de reinserção social" (artigo 164º, n.º1, LTE).

De acordo com RGDC (Decreto-Lei n.º 323-D/2000, de 20 de Dezembro), à *posteriori* com o Despacho conjunto n.º 998/2003, o princípio inerente à consecução do PEP visa o cumprimento da escolaridade obrigatória a par da certificação escolar e profissional. Com efeito, a organização do *curriculum* escolar ou de formação profissional desenvolvidos nos centros educativos estão de acordo com os princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação, no que concerne a "dotar os educandos de competências escolares básicas que lhes permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção na vida activa" (Despacho conjunto n.º 998/2003, p. 16191).

De acordo com o Despacho conjunto n.º 394/98, de 20 de Maio, publicado no Diário da República, o funcionamento escolar do Ensino Básico nestas instituições tem sido assegurado pelo Ministério da Educação desde 1978, através das direções regionais de educação. Posteriormente, a educação e formação dos jovens integrados em centro educativo foi (re)estabelecida pelo Despacho conjunto n.º 998/2003, de 27 de Outubro, cujo objetivo se centra na "organização de respostas educativas escolares no âmbito de um modelo de instituição de internamento (o colégio de acolhimento, educação e formação) substancialmente diverso do modelo que legalmente conforma os actuais centros educativos (...)" (p. 16191).

Neste sentido, visando a promoção de políticas de educação e qualificação inclusivas, em especial dos jovens em circunstâncias de internamento em centros educativos, celebrou-se o Despacho n.º 23038/2009, "com o intuito de adequar as respostas às suas necessidades educativas e de lhes garantir uma qualificação que sustente a sua inserção social, designadamente no mercado de trabalho" (p. 42374). Ou seja, a possibilidade de um protocolo de educação e formação entre, os Ministérios da Justiça, do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, vieram estreitar a adequabilidade de respostas às necessidades educativas dos jovens internados e de lhes garantir uma qualificação que sustente a sua (re)inserção social, designadamente no mercado de trabalho.

Tornaram-se mais próximas as finalidades de educação e de formação profissional com a aposta na diversificação e flexibilização das ofertas educativas e formativas, nomeadamente a acreditação e certificação dos jovens. Por conseguinte, a organização e o desenvolvimento do *curriculum* e das ofertas formativas são da responsabilidade do Ministério da Educação. A acreditação e certificação das competências adquiridas

competem ao Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJustiça), a entidade formadora que assegura a oferta educativa e formativa em causa, de acordo com as disposições legais vigentes para cada nível e modalidade de ensino ou formação (n.º 8 do Despacho n.º 23038/2009).

As ofertas de educação e de formação profissional nos centros educativos são dinamizadas através de cursos EFA. Na definição apresentada pela UNESCO, a partir da Conferência de Hamburgo (1997), a educação e formação de adultos é considerada como:

o conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as próprias necessidades e as da sociedade. (pp. 15-16)

Em Portugal, os cursos EFA surgiram em 2000, por proposta da então Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, "como tentativa de resposta ao grave problema de défice de escolarização e de qualificação profissional da população portuguesa" (Quintas, 2008, p.93). De acordo com Lima e Guimarães (2011), esta estratégia foi de tal modo importante que se verificou "uma explosão silenciosa na participação dos adultos em actividades de formação profissional", essencialmente nos países capitalistas Europeus (p.76). Contudo, no quadro da União Europeia, perante os desafios para Portugal de promover o sucesso educativo e prevenir os diferentes tipos de abandono escolar, nomeadamente nas idades mais jovens, facilitando a transição para a vida ativa, com níveis de formação mais elevados e adequados ao mercado de trabalho, os Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho têm vindo, articuladamente, a lançar medidas de educação e formação baseadas no modelo de formação de adultos ao longo da vida.

Foi através da publicação do Despacho conjunto n.º 453/2004 que os cursos profissionais de Educação e Formação de Adultos passaram igualmente a adequar-se para:

(...) jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. (n.º 2)

Neste sentido, o ponto nº 3 do referido normativo considera a frequência destes cursos possível para jovens com idade inferior a 15 anos. Baseados neste normativo e nos seus pressupostos educativos, a educação dos jovens que cumprem MTE de internamento nos centros educativos é assegurada através das modalidades educativas e formativas constantes no Sistema Nacional de Qualificações (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro), através da frequência dos cursos EFA.

Os cursos EFA têm como principal objetivo fornecer habilitações escolares a par de competências profissionais, numa perspetiva de (re)inserção dos jovens no mercado de trabalho e procuram contribuir para uma redução do défice de qualificação escolar e profissional da população Portuguesa (Canelas, 2008). Quanto ao tipo de formação profissional, os cursos EFA oferecem dupla certificação, isto é, simultaneamente académica e profissional. O modelo da formação dos cursos EFA está disposta de acordo com a Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março, a qual se divide em duas categorias, a formação base e a formação tecnológica, com uma tipologia conforme o Quadro 1.

Quadro 1.

*Tipologia de formação dos cursos EFA de Nível Básico*

<b>Tipologia de Formação</b>	<b>Descrição</b>
Formação Base	Este tipo de formação com caráter transdisciplinar e transversal, visa a aquisição de conhecimentos e/ou o reforço de competências pessoais, sociais e profissionais, tendo em vista a (re)inserção nos diferentes contextos de trabalho.
Formação Tecnológica	Esta formação contempla uma aquisição de conhecimentos e competências científicas e tecnológicas que permitam atividades ou resolução de problemas associados a uma prática profissional

*Nota.* Adaptado de Rodrigues, 2009.

Segundo esta Portaria, há um maior alcance sobre as necessidades e especificidades de formação devido à flexibilidade, individualização e contextualização que as modalidades de formação modular contemplam, igualmente por se destinarem a “abranger formandos com idade inferior a 18 anos, que pretendam elevar as suas qualificações, desde que, comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos, nos termos da legislação aplicável a estes centros” (artigo 2.º, nº 4).



Ao ler-se a Figura 2, a seguir apresentada, identifica-se um *curriculum* para jovens com uma tipologia de formação com equivalência ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, conhecido como tipo B1, B2, B3 (e mais recentemente contempla igualmente o Ensino Secundário desde 2007, pela Portaria n.º 817/2007 de 27 de Julho). Esta tipologia fornece a aquisição de certificados escolares que correspondem aos respetivos níveis de aprendizagem, que se adquirem tendo em conta os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações, no qual se estruturam em Unidades de Competência e/ou Unidades de Formação de Curta Duração, organizadas por duas componentes, a Formação Base e Tecnológica (Rodrigues, 2009).

	1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	NÍVEL 1 DE QUALIFICAÇÃO DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES	NÍVEL 2 DE QUALIFICAÇÃO DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES
	B1	B2	B3
<b>Percursos</b> Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Linguagem e Comunicação (LC)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Matemática para a Vida (MV)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Formação Tecnológica			
	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho

Figura 2. Referencial da formação dos Cursos EFA- Nível Básico e de Nível 1 e 2 de Formação. Retirado de Anexo n.º2 do Diário da República, 1ª série-N.º204-24 de Outubro de 2011

A formação Base é constituída por três níveis de desenvolvimento nas diferentes áreas de competências-chave, organizadas em unidades de competência, designadamente: Cidadania e Empregabilidade; Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação. Para além destas unidades de formação, os cursos EFA de nível Básico e de nível 1 e 2 de formação também contemplam a aquisição de competências numa língua estrangeira e um módulo de Aprender com Autonomia que possibilita a aprendizagem de forma mais autónoma e integrada numa metodologia de trabalho de grupo.

A qualificação profissional é conseguida através da frequência na formação tecnológica que se pode inserir em formação de curta duração ou em contexto de

trabalho. Ambas as formações de Base e Tecnológicas tentam garantir a comunicabilidade entre a educação e o mundo do trabalho (Quintas, 2008). Neste sentido, os cursos EFA, sempre que possível, integram a Formação em Contexto de Trabalho, a qual tem como base a consolidação das competências adquiridas em ambas as Formações Base e Tecnológica, através da realização de práticas profissionais, em contexto real de trabalho.

De acordo com o normativo n.º 230/2008 de 7 de Março, esta tipologia de formação requer que a constituição de grupos de formandos possam ser heterogéneos mas que estejam o mais de acordo possível com os percursos previstos para a frequência destes cursos. O Quadro 2, a seguir apresentado, exemplifica a formação de grupos, considerando as habilitações escolares como acesso aos cursos EFA.

Quadro 2.

*Percursos EFA – Nível Básico: habilitações escolares de acesso*

<b>Tipologia do Percorso Formativo</b>	<b>Habilitações escolares de acesso</b>
<b>B1</b>	Inferior ao 1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B2</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B1+B2</b>	Inferior ao 1.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B3</b>	2.º Ciclo do Ensino Básico
<b>B2+B3</b>	1.º Ciclo do Ensino Básico

*Nota.* Adaptado da Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março

Segundo este normativo, e tendo em conta as circunstâncias de internamento, nomeadamente a MTE, os grupos de formação são normalmente constituídos a partir de cinco jovens e as atividades formativas são asseguradas quer por docentes que exercem funções nos estabelecimentos públicos, dos Ensinos Básico e Secundário na dependência do Ministério da Educação, quer por formadores detentores de certificado de aptidão pedagógica. Em particular, o ponto n.º 10 refere que:

(...) as ofertas educativas e formativas em que a formação prática em contexto de trabalho tem carácter obrigatório, esta pode ser ministrada enquanto prática simulada sempre que os jovens não possam sair do centro educativo por imposição legal no âmbito da execução da medida de internamento.

Tendo em conta que as MTE podem terminar antes do jovem ter completado o seu percurso educativo e formativo, cabe ao centro educativo assegurar a continuidade da

trajetória escolar da mesma modalidade formativa, nas ofertas de educação e formação disponíveis na comunidade (ponto nº 12).

Face ao exposto, a institucionalização de jovens em centros educativos parece constituir uma MTE facilitadora do envolvimento escolar, especificamente através da frequência dos jovens internados nos cursos profissionais EFA. De acordo com Gibbs e Poskitt (2010), o envolvimento escolar:

(...) é influenciado por um conjunto de fatores internos e externos incluindo, a perceção do valor ou relevância da aprendizagem e a presença de oportunidades dos estudantes para experimentarem, apropriadamente maiores desafios e sucesso nas suas aprendizagens. (p.10)

O envolvimento escolar é, assim, concretizado através do currículo, o qual se veicula na educação geral e na especializada (Pacheco, 2014). Segundo Young (2007), o currículo assume "uma ligação entre as expectativas emancipatórias associadas com a expansão do ensino e da oportunidade que as escolas dão aos alunos a adquirir o conhecimento poderoso" (p.1300). Nesta perspetiva, o currículo profissionalizante tem a dupla função de formar e de preparar para a vida ativa. Na opinião de Goodson (2001, p.56), o currículo organiza-se numa bifurcação que situa o conhecimento organizado do saber teórico "baseado nas disciplinas e confirmado pelo sistema de exames" e no conhecimento do saber fazer, o conhecimento vocacional que "produz um conhecimento prático, contextualizado, relacionado com processos activos em que a maioria das pessoas trabalha". Ou seja, o currículo, como construção social que é, assume-se como a *práxis* da aprendizagem com função socializadora e cultural (Pacheco, 2006).

No caso dos cursos EFA ministrados em centros educativos, por um lado, o currículo assiste a preparação dos indivíduos para um trabalho específico, para uma prática de inserção no contexto social. Por outro lado, integra a tipologia de alunos ou formandos que, por razões pessoais, económicas ou sociais não tiveram oportunidade para completar a escolaridade obrigatória, e raramente têm acesso a uma outra forma de aprendizagem. Nas palavras de Pacheco (2011):

Em todo o projecto de formação, o currículo adquire centralidade, pois não só é conhecimento, como também é um processo que adquire forma e sentido, de acordo com a organização em que se realiza e em função do espaço e tempo em que se materializa. (p.77)

Entende-se, assim, que o currículo é um termo de múltiplos sentidos, que dependendo da modalidade de educação ou formação, bem como do seu objetivo de conhecimento, desafia o envolvimento escolar dos jovens (Pacheco, 2006).

Contudo, o currículo enquanto construção social, política e ideológica encerra em si a razão do conhecimento em mudança (Goodson, 2001) e, por isso, na atualidade, a noção de proposta de “Currículo-como-vida” assume a função de preparar os jovens em contextos diversos “para os verdadeiros problemas que a humanidade atravessa” (Sousa, 2012, p. 20). Deste modo, os cursos EFA visam assegurar uma provisão de educação e formação para permitir que todos aqueles que deixaram a escola precocemente, consigam obter a escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional, que dá acesso a um desempenho profissional mais qualificado e abrir mais e melhores perspetivas de aprendizagem (Canelas, 2008).

Neste sentido, “do ponto de vista da teorização, a interpretação do currículo como um plano diferenciado baseia-se na necessidade de adaptar e flexibilizar o que é comum”, pressupondo “a valorização da diversidade cultural, social e individual (...) para (...) a organização do conhecimento escolar e se definem condições para o acesso e progressão escolares” (Pacheco, 2014, p. 70). A diferenciação curricular, implícita no curriculum dos cursos EFA, circunscreve-se a um processo de educação e formação com vista à igualdade de oportunidades. Para Pacheco, Pestana, Figueiredo e Martins (2014), é uma forma de organização concreta de um projeto de educação e formação, identificado com objetivos precisos e com percursos formais, não formais e informais constantes dum sistema educativo. Nas palavras de Pacheco (2014):

A diferenciação coloca, de um lado, o conhecimento codificado e teórico, do outro, o conhecimento tácito prático e do quotidiano, criando-se uma dicotomia entre o que é formal e cognitivamente superior e o que é informal e experiencialmente secundário. Tal dicotomia pressupõe dizer que há um conhecimento poderoso o de índole disciplinar, e um conhecimento da vida quotidiana, transitório e local, de natureza experiencial, aquele, mais ligado à organização tradicional da escola e, este, mais próximo de uma escola marcada por imperativos económicos. (p.72)

Dito de outro modo, a diferenciação curricular é a resposta à implementação dos princípios da inclusão e da equidade sociais imbuídos em contributos teóricos e experimentais que se revelam essenciais para o conhecimento sustentado do mundo e, conseqüentemente para a (re)inserção dos jovens na vida ativa (Pacheco 2014). Com

efeito, o currículo dos cursos EFA, além de ser uma conexão da escola com uma profissão, adicionando, simultaneamente, valor para a formação geral, pode ser um facilitador para a inserção no mundo do trabalho (Madeira, 2006), particularmente em relação à criação de oportunidades para explorar a relação e interação entre o contexto de formação e o contexto do trabalho (Coimbra, 1995). Bem como, poderá ser um contributo fundamental para a (re)construção identitária e desenvolvimento de uma identidade vocacional (Martins & Carvalho, 2013d).

De acordo com as palavras de Canário (2013), a formação profissional constitui-se como um ponto de partida, a partir do qual se pode “construir um olhar global sobre as relações entre o aprender, o viver e o trabalhar” (p. 35). Em geral, o currículo profissionalizante é encarregado de fornecer conhecimento especializado, permitindo aos jovens transcender os limites impostos por anteriores experiências e trajetórias. Pelo que, o currículo fornece um conhecimento poderoso, que pode desenvolver identidades e garantir a inclusão dos jovens no contexto social e no mundo do trabalho (Young, 2007, 2010). Apesar desse “conhecimento “verdadeiro” e “forte” poder ser pensado como formação discursiva mediadora de controle social e/ou de processos emancipatórios” (Barbosa, 2012, p.1), a atual situação social agravada por políticas de formação que sugere “a introdução de escolhas vocacionais precoces” (Canário, 2013, p. 40), afasta-se bastante dos horizontes em que o modelo de articulação entre a formação e o trabalho conduziria à autonomia, tendo em conta a vida humana em sociedade (Adorno, 2012). Por outro lado, a institucionalização do ensino organizado em práticas de currículo diferenciado, como o caso dos cursos EFA, permite não só a valorização curricular, como também, a valorização social, em particular dos indivíduos excluídos da educação formal (Pacheco 2014). Permite, igualmente, o desenvolvimento da principal função inerente à escolarização, a apropriação das competências mínimas, na aquisição dos saberes escolares, e de capacidades veiculadas pelos hábitos e valores que constituem aquilo que Forquin (1993) designa por conteúdo da educação.

Educação, formação e conhecimento supõe, uma (re)produção do saber mediante a organização dos códigos curriculares, num determinado contexto sociocultural (Pacheco, 2014), mas também uma (re)produção e transmissão de novos saberes e de novas expressões culturais, assimiláveis pelos jovens (Nogueira, 1993/1994). Com efeito, atualmente, a educação propicia as oportunidades ou as experiências de

aprendizagem numa lógica de necessidade de aprendizagem contínua, ao longo da vida, como produção de identidades democráticas que sirvam à transformação da sociedade aprendente (Biesta, 2013).

### **Síntese**

Ao longo deste capítulo aprofundam-se as contribuições da literatura da psicologia sobre o desenvolvimento da identidade vocacional em contexto institucional e educativo dos centros educativos portugueses.

Os estudos sobre a concetualização da identidade vocacional são recentes, designadamente em Portugal, embora a identidade e desenvolvimento vocacional sejam conceitos, desde sempre, referidos na literatura da psicologia vocacional. Na generalidade, a identidade vocacional relaciona-se, entre outros aspetos, com o envolvimento e compromisso do sujeito a uma opção vocacional. As conceções de identidade vocacional tendem a posicionar o conceito como uma estrutura que ganha forma ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento e de construção de vida do indivíduo. Neste contexto, a teoria psicossocial de Erikson tem sido um marco de referência no quadro teórico sobre o estudo do processo de desenvolvimento da identidade vocacional. Assim, em torno do trabalho de Erikson, destacam-se contribuições fundamentais (e.g., Holland, 1959, 1985; Super, 1953, 1957, 1980;) para o desenvolvimento da investigação no domínio do desenvolvimento identidade vocacional.

Fruto da evolução dos modelos teóricos, e com a necessidade de ajuste dos indivíduos ao contexto social do trabalho, atualmente, o desenvolvimento da identidade vocacional insere-se na perspetiva teórica *Life Design*. Este modelo foi proposto e desenvolvido por Mark Savickas e seus colaboradores, desde 2009, ano em que surgiu publicado. Oriundo do pensamento pós-moderno, refere que o desenvolvimento ou a apropriação de uma identidade vocacional é fruto da trajetória de vida do indivíduo, o qual numa perspetiva desenvolvimentista, de aprendizagem ao longo da vida, posiciona o desenvolvimento do indivíduo ao longo da construção da sua vida. Isto é, a par da trajetória académica surge a trajetória pessoal e social do indivíduo, as quais se completam e se unem num mesmo fim, a construção de vida do indivíduo.

Neste domínio, em Portugal, destaca-se o trabalho desenvolvido por Taveira (e.g., 1986, 2000, 2004, 2011), concretamente por ter trazido a investigação da psicologia vocacional para o contexto educativo. Com efeito, sendo o trabalho desenvolvido no contexto educativo preconizado nos centros educativos portugueses, o papel da institucionalização através do envolvimento dos jovens no ensino profissionalizante, é abordado neste capítulo teórico.

Para os jovens institucionalizados em centros educativos, o acesso à formação profissional através de cursos EFA, configura-se como um promotor de aprendizagem formal e consequentemente como um possível meio de acesso ao desenvolvimento de uma identidade vocacional. Neste sentido, aborda-se a importância do ensino e do currículo vocacional, caracterizando os cursos EFA. Para os jovens em situação de institucionalização em centros educativos, cumprindo MTE, é através dos cursos EFA que lhes é dada a possibilidade de continuação da sua trajetória escolar. É nesta modalidade de diferenciação curricular que a obtenção da escolaridade e a sua progressão é associada a uma qualificação profissional, sendo, para além da aprendizagem, a premissa para uma melhor (re)inserção social.

## CAPÍTULO 3 - ORIENTAÇÃO E TRANSIÇÃO *SOCIOLABORAL*

### **Introdução**

Fruto das transformações socioeconômicas, nomeadamente no aumento das opções profissionais, associado a estereótipos de ascensão social, a relação do indivíduo com uma ocupação ou trabalho é determinante no desenvolvimento da sua identidade pessoal e social. É, sobretudo, a partir do século XX que se formaliza a importância da orientação vocacional para auxiliar os indivíduos a encontrar um trabalho ajustado às suas competências e interesses.

Sendo os jovens um grupo social, alvo da adolescência, que passam por um período de desenvolvimento caracterizado por tensões, inseguranças e (des)ajustes, a orientação vocacional assume-se como uma estratégia pedagógica para o processo de escolha e de tomada de decisão para um futuro profissional. Educar os jovens para a transição *sociolaboral* é uma missão que atualmente a escola veicula através da oferta educativa e diversificada de cursos vocacionais<sup>3</sup>. Neste sentido, a escola consolida a aquisição de saberes e competências, numa perspectiva inclusiva e de igualdade de oportunidades, para enfrentar os desafios colocados pelo mundo do trabalho (Paixão, 2013).

A importância da orientação vocacional integra-se nas estratégias educativas em contexto escolar. Para muitos jovens a escola ou formação, que nela recebem, é o único cenário possível para o desenvolvimento de coordenadas vocacionais, que os possibilitem refletir e elaborar planos futuros viáveis, que atendam aos seus interesses pessoais e profissionais. Neste sentido, cabe aos agentes educativos, nomeadamente aos professores, a articulação dos conhecimentos científicos com as características pessoais e de vivência dos seus alunos, no desenvolvimento de um programa curricular diferenciado com vista à orientação vocacional (Santana, 2013).

Nas palavras de Santos (2013) a orientação vocacional pode ser entendida como a “(...) a bússola necessária para saber para onde e como temos de caminhar” (p.11). A orientação vocacional em contexto educativo é um desafio curricular essencial no processo de ensino e aprendizagem, que embora se desenhe numa estratégia de flexibilização educativa, por vezes complexa e não consensual, é essencial pela oportunidade que confere aos jovens na atribuição de sentidos pessoais para o que é a

---

<sup>3</sup> Ver Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho



aprendizagem e para que serve o conhecimento (Carvalho et al., 2008; Mouta & Nascimento, 2008).

### **3.1. Adolescência: uma fase de transição**

É durante o período da adolescência que o desenvolvimento humano é marcadamente vivido numa fase de transição entre a infância e a vida adulta. Segundo Eccles, Templeton, Barber, Stone e Bornstein (2003), o período de vida mais marcado por mudanças e (re)organizações situa-se entre os 10 e os 25 anos de idade. As mudanças que os indivíduos enfrentam neste período de vida, para além de serem mudanças biológicas associadas à puberdade (e.g., aumento dos interesses sexuais, mudanças nas capacidades cognitivas e físicas) são igualmente mudanças associadas à vida social. É designadamente um período de desenvolvimento marcado por mudanças psicológicas associadas ao aumento da maturidade cognitiva e social, onde a maioria das mudanças sociais se caracterizam pelos papéis que os indivíduos têm de desempenhar nas suas trajetórias de vida de acordo com o contexto escolar e do trabalho em que se inserem (Eccles et al., 2003).

Segundo Gimeno (1996), as mudanças que ocorrem nos indivíduos nas fases de transição escolar, caracterizam-se por “novas realidades” que se conhecem em etapas de crises ou indefinições (p.17). Pelo que, segundo o autor, estas transições podem ser bipolares, ou seja, podem ter efeitos progressivos ou regressivos. No decurso de desenvolvimento do indivíduo, as transições progressivas referem-se a processos de conquistas pessoais e sociais (e.g., passagem de ano letivo), sendo as regressivas oriundas de processos de perda de condições e/ou possibilidades (e.g., ter de frequentar uma escola mais longe de casa, mais disciplinas para estudar) (Gimeno, 1996).

Qualquer transição requer processos de transformação e adaptação que compromete o desenvolvimento do indivíduo. De acordo com Guichard (2007), as transições marcam a vida dos indivíduos e geralmente resultam na conduta das suas vidas. Ainda segundo este autor, as transições sugerem a passagem de uma etapa a outra de existência ou de carreira profissional, as quais podem representar uma mudança no modo de vida dos sujeitos, como é por exemplo a transição da escola para a vida ativa. Para Vygotsky (2009), o momento central que leva ao desenvolvimento do indivíduo são as mudanças cognitiva e social.

É durante o período de mudança(s) que os indivíduos, em especial os jovens, começam a desejar experienciar situações da vida adulta, começando por (re)pensar o que irão ser ou fazer. Pelo que, é igualmente durante a fase da adolescência, no decurso das trajetórias escolares, que os indivíduos começam a revelar maior interesse com o seu futuro profissional, no qual educação e profissão se evidenciam como algo importante nas suas vidas (Nurmi, 1991). Se por um lado, é uma altura de alguma ambivalência e conflito entre "as exigências instintivas e as da sociedade" (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2003, p. 971), por outro, é uma fase de vida em que é possível experienciar situações em interação com os outros, resultando na aquisição de aprendizagens e perceção de autoeficácia, bem como de adoção de comportamentos, nomeadamente por autorregulação como por modelagem (Bandura, 1977).

De acordo com a teoria do construtivismo pessoal de Kelly (1955), os indivíduos constroem e desenvolvem o seu Eu de acordo com o sistema social onde se encontram, estabelecendo relações interpessoais significativas, as quais, por sua vez, influenciam as experiências de vida esperadas, tornando as relações interpessoais vivenciadas em oportunidade de modificação do Eu durante as suas experiências de vida. É a partir deste sistema social de inter-relações que os indivíduos dão sentido às diferentes experiências e fazem previsões, isto é, antecipam, vivem e projetam a sua existência (Silva, Taveira & Ribeiro, 2011). Outras perspetivas teóricas construtivistas mais recentes do desenvolvimento da identidade (e.g., Brown, & Lent, 2013; Lent, Brown, & Hackett, 2002; Marcia, 2009) tendem a reforçar a linha teórica desenvolvida por Kelly (1955), no que diz respeito à (trans)formação do Eu quando em interação com os outros e com os contextos sociais de vida, nomeadamente os contextos educativos.

Face à realidade social, económica, familiar e educativa, atualmente vive-se um momento em que se verifica a urgente necessidade de adaptação da educação escolar em todos os setores de ensino, de modo a preparar os jovens para o processo de transição entre a vida escolar e a laboral. Nomeadamente, no que concerne preparar os jovens para o tempo que decorre entre a saída da escola ou da formação para o mundo do trabalho, bem como para os eventuais períodos de desemprego entre ocupações laborais (Santana, 2009, 2013). A transição para a vida ativa é comumente vivida e partilhada pelos agentes educativos (e.g., pais, professores, psicólogos) como uma preocupação pedagógica.

No estudo de Garrett e Eccles (2009), os autores indicam que as trajetórias estabelecidas pelos jovens na escola influenciam as escolhas de vida durante a transição para a vida adulta. Segundo Santana (2013), uma das transições mais drásticas é a transição da vida académica para a vida ativa e, conseqüentemente, é a que tem mais impacto no desenvolvimento do indivíduo face às suas perspectivas de futuro pessoal e profissional. Neste processo de (des)envolvimento na mudança, um dos requisitos fundamentais na preparação dos jovens para a vida individual e social reside na orientação vocacional.

### **3.2. Orientação vocacional entre o seu início e a sua finalidade atual**

É especialmente através de Frank Parsons, que no princípio do século XX as preocupações educativas englobam a orientação vocacional, como método pedagógico no envolvimento dos jovens num determinado programa de formação com vista à sua preparação para a entrada no mundo do trabalho (Guichard, 2007). A preocupação de Frank Parsons com questões de orientação e desenvolvimento vocacional, considerando a escolha profissional como uma forma de eficiência e afirmação individual e social, foi indubitavelmente uma ideia progressiva numa América económica e industrialmente de produção massiva, onde a maioria da sociedade urbana era imigrante e sem acesso à educação (Baker, 2009).

Na prática, Parsons (1909) considerou três fatores no processo de apoio às escolhas vocacionais, nomeadamente:

1) uma clara compreensão de si mesmo, das suas aptidões, capacidades, interesses, ambições, recursos, limites e causas; (2) um conhecimento dos requisitos e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, remuneração, oportunidades e das perspectivas nos diferentes tipos de trabalho; (3) uma resultante verdadeira das relações entre estes dois grupos de fatores.

Todo o jovem precisa de ajuda em todos estes três pontos. Ele precisa de todas as informações e assistência que ele pode obter. Ele precisa de conselho. Ele precisa de um conselheiro profissional. Ele precisa de ajuda cuidadosa e sistemática por mentes experientes para fazer esta grande decisão de vida. (p.5)

Deste modo, a obra de Parsons permitiu: (a) criar a possibilidade do indivíduo se posicionar no seu Eu em termos de atitudes, capacidades e interesses; (b) adquirir o conhecimento necessário sobre oportunidades de trabalho, nomeadamente os requisitos e as condições para alcançar esse conhecimento; (c) refletir como as características do

Eu se adaptam e relacionam com as oportunidades de trabalho que se esperam ou que se encontram (Macdaniels, 1994). De acordo com Cardoso (2011), "Neste modelo, a escolha vocacional é entendida com a escolha da pessoa certa para o lugar certo através do ajustamento pessoa/profissão" (p. 2)

Da conjugação em apoiar uma economia em desenvolvimento, em fornecer formação e orientação adequadas na tentativa de colmatar necessidades sentidas, quer a nível dos indivíduos trabalhadores como das entidades empregadoras, em adaptarem-se às mudanças, surgiram as primeiras práticas de orientação vocacional nalgumas escolas e serviços de apoio aos emigrantes, especialmente focadas na informação sobre oportunidades de emprego e na ajuda à colocação profissional (Savickas, 2005).

Desde o início da orientação vocacional, através de Parsons, até hoje, a importância de programas educativos, articulando-se com estratégias e recursos para orientação vocacional promove:

(...) o desenvolvimento de aprendizagens, competências, saberes, ou a formação de interesses, gostos ou valores - um e outra ocorrendo cada vez mais no contexto da escola - vão progressivamente moldando o adolescente e o jovem no sentido da construção da sua identidade pessoal e da sua orientação para a vida (que não apenas a denominada vida activa). (Coimbra, 1995, p. 26)

No decurso do desenvolvimento dos jovens é necessário ajudá-los a aprender a lidar com os problemas de aprendizagem, problemas interpessoais e tomar decisões apropriadas (Santana & Alvarez, 1996). Mas mais do que isso, consciencializá-los de que as decisões são desafios que exigem flexibilidade e adaptabilidade face às constantes mudanças a que, atualmente, se está sujeito no percurso de vida. Segundo Mouta e Nascimento (2008):

Trabalhar o desenvolvimento vocacional em contextos de incerteza poderá ser, afinal, um princípio fundamental para a mobilização imediata dos afectos na ponderação de quem se quer e pode ser. Estes, por sua vez, podem ser veículos de exploração de conteúdos identitários relevantes para os alunos. (p. 99)

As características dos jovens face à aprendizagem e à situação de incerteza do processo de tomada de decisões, perante si próprios e a sociedade a que pertencem, revelam a importância de criar planos de orientação encaminhados para potenciar a autoanálise, através de oportunidades de desenvolver projetos de vida baseados em opções mais responsáveis e firmes, indo ao encontro das preferências individuais, bem como do mundo laboral (Santana, Feliciano, & Santana, 2012). Por exemplo,

considerando as metas pessoais, acadêmicas e profissionais que são priorizadas pelos jovens no seu projeto de vida, incluindo as diferenças que possam existir entre as metas do projeto de vida em função da etapa educativa e em função do gênero (Santana, Feliciano, & Santana, 2012). Por outras palavras, Barros (2011) refere que as intervenções vocacionais num contexto de mudança e imprevisibilidade deverão:

mais do que ajudar os jovens nas tomadas de decisão ou na procura de informação sobre si próprios e sobre o meio, é fundamental ajuda-los a desenvolver competências, crenças e atitudes que lhes permitam manter opções em aberto partir para a acção, aceitar correr riscos, integrar o erro nas suas experiências de aprendizagem, (...) e aproveitar criar oportunidades a partir de acontecimentos inesperados ou causais. (p. 151)

Na opinião de Santana (2009), “a educação, entendida num sentido amplo, prepara os jovens para o processo de transição *sociolaboral* e também para o período de tempo que o antecede” (p. 272). Neste sentido, a orientação educativa, nomeadamente a vocacional, contribui não somente para a formação dos jovens e desenvolvimento identitário, bem como para preparar a transição entre o mundo académico e o mundo laboral, permitindo aos jovens a busca de sentido para a tomada de decisões (Santana, 2009).

### **3.3. Orientação vocacional em contexto educativo: um reto para a transição *sociolaboral***

De acordo com a literatura da psicologia vocacional (e.g., Savickas, 2005, 2012; Savickas et al., 2009) os conceitos de orientação educativa e vocacional foram, respetivamente, no passado baseados entre as opções para as escolhas de cursos e as escolhas profissionais. Atualmente, fruto das mudanças no mundo do trabalho, em que os indivíduos experimentam várias mudanças de carreira, no decurso das suas vidas, o atual paradigma de construção de vida associa a aprendizagem e o trabalho à orientação de carreira numa base de construção, de desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Pelo que, a orientação vocacional é hoje entendida como um apoio no desenvolvimento de carreira e de vida. De acordo com Watts (1998), o uso do termo "carreira" refere-se, à progressão do indivíduo ao longo da vida na aprendizagem e no trabalho. É neste sentido que é abordado no decorrer deste estudo o uso do termo

“carreira”, como estratégia e recurso que engloba a orientação educativa e vocacional para a transição sociolaboral.

As tendências da orientação vocacional têm sido identificadas e definidas por documentação europeia (e.g., OCDE, 2004), na qual a orientação para a carreira foi designada como serviço de apoio para ajudar os indivíduos, independentemente da idade, a fazer formação, escolhas e gerir as suas carreiras. De acordo com a definição dada pela OCDE (2004):

A orientação para a carreira ajuda as pessoas a reflectir sobre as suas ambições, interesses, qualificações e capacidades. Ajuda-os a entender o mercado de trabalho e os sistemas de ensino, e relacioná-los com o que eles sabem sobre si mesmos. A orientação para a carreira abrangente tenta ensinar as pessoas a planear e tomar decisões sobre o trabalho e a aprendizagem. A orientação para a carreira torna a informação sobre o mercado de trabalho e sobre as oportunidades educacionais mais acessíveis, organizando-as, sistematizando-as e tornando-as disponíveis quando e onde as pessoas precisam. (p. 19)

Atualmente, de acordo com o paradigma de Construção de Vida, o desenvolvimento de carreira dos indivíduos insere-se num contexto económico e social de incertezas em relação ao futuro (Guichard, 2012) e por isso, como Watts (2013) refere, a orientação educativa e vocacional deverá “(...)estar disponível ao longo da vida, para apoiar a aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento de carreira.” (p. 253). Bem como:

- Deve ser vista como uma experiência de aprendizagem, abrangendo uma série de intervenções de aprendizagem.
- Deve promover a autonomia do indivíduo, ajudando-o a desenvolver as competências e conhecimento que eles precisam, a fim de gerir as suas decisões de carreira e transições.” (Watts, 2013, p. 253).

Na opinião de Santana (2013), para orientar não bastam os conhecimentos curriculares e psicopedagógicos, “é necessário saber as coordenadas vitais que rodeiam a vida das pessoas” (p. 19), como por exemplo, as circunstâncias políticas, socioeconómicas e culturais que caracterizam as trajetórias de vida individuais. Em pleno século XXI, as coordenadas da orientação devem ter em conta a agenda europeia, na qual se propõe um modelo abaixo apresentado (Figura 3). Um modelo aberto ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos aprendentes, com o fim de estimular a autonomia e o espírito de iniciativa ou empreendedor (Santana, 2013).

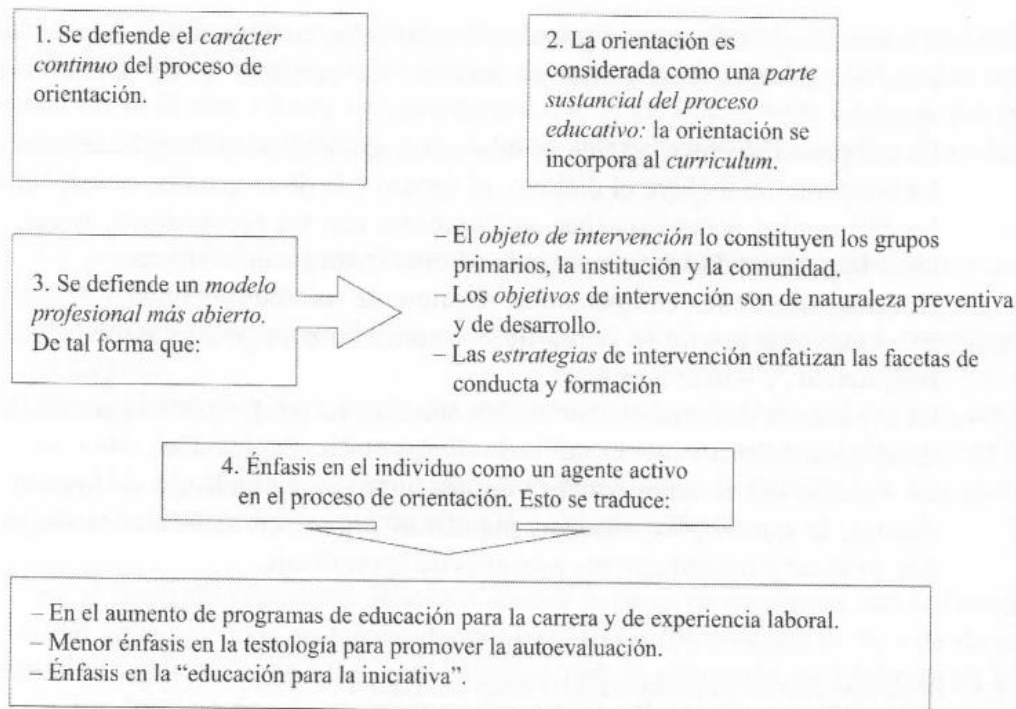


Figura 3. Tendências da orientação na Europa. Retirado de Santana, 2013, p. 44.

Seguindo ainda a opinião de Watts (2013), o paradigma atual de orientação denota um movimento de uma abordagem psicológica para uma abordagem pedagógica no sentido “*testing to tasting*” (p. 254), centrando os indivíduos no desenvolvimento das suas competências de construção, desenvolvimento e gestão de carreira. Consequentemente o autor destaca três elementos principais para os serviços de orientação em contexto educativo:

- informações de carreira, abrangendo informações sobre cursos, profissões e carreiras, o que inclui informações sobre o mercado de trabalho (...);
- aconselhamento de carreira, realizada individualmente ou em pequenos grupos, em que a atenção está focada nas questões de carreira que os indivíduos vivenciam;
- educação de carreira, como parte do currículo escolar, em que o objetivo é ajudar grupos de indivíduos a desenvolver as competências para o gerir o seu desenvolvimento de carreira. (Watts, 2013, p. 242)

Estes pontos sugerem que a orientação vocacional, para o desenvolvimento de carreira e de vida, preocupa-se em ajudar os indivíduos na informação e na escolha entre a gama completa de oportunidades disponíveis, em relação às suas capacidades, interesses e valores. O que vai ao encontro da opinião de Savickas (2012), o qual descreve o paradigma da orientação vocacional para a construção de vida e carreira em

três etapas: (a) aumentar o conhecimento do Eu, (b) aumentar a informação ocupacional e (c) fazer corresponder o Eu à ocupação a desenvolver. Neste sentido, Santana e Feliciano (2009), são da opinião de que:

o sistema educativo deve enfrentar o desafio de que a orientação académica e profissional contribua para a educação dos alunos, aumente os seus conhecimentos sobre si próprios, melhore as tomadas de decisões e os ajude a fazer uma planificação racional dos vários itinerários de formação para alcançar as suas metas profissionais. (p. 325)

Por outras palavras, o processo de orientação vocacional em contexto educativo permite uma maior perceção do Eu que, como se sabe, se constroi em relação com os outros. É um processo através do qual os indivíduos conseguem conhecer melhor as suas características individuais, percebendo as suas identificações, ampliando a consciência de si mesmos para fazer planos e escolhas profissionais mais firmes (Andrade, Meira, & Vasconcelos, 2002).

Sendo na realidade portuguesa o contexto escolar, onde os jovens constituem um largo período das suas trajetórias de vida, é por isso esperado que o percurso escolar promova a construção e o desenvolvimento de identidades, nomeadamente no domínio vocacional (Carita & Diniz, 1995). Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em conta que as intervenções de orientação vocacional podem e até deveriam começar nos primeiros anos de escolaridade (Taveira, Chaves, & Araújo, 2011), a escola deverá potenciar aos alunos atividades de autoconhecimento ao longo do seu crescimento e de como a escola os pode ajudar na escolha de um projeto de vida e, conseqüentemente, na transição *sociolaboral*. No decurso desse conhecimento, é esperado que os alunos aprendam a “assumir responsabilidades pelas suas decisões e ações, para compreender a relação entre os estudos, as profissões e os empregos” (Taveira, 1999, p. 179).

De acordo com as palavras de Guichard (2012), a oportunidade de “definição e redefinição dos principais objetivos requer uma atividade reflexiva que é essencial à vida e construção de carreira.” (p. 301). Segundo o autor, esta oportunidade é fornecida através de intervenções de orientação vocacional, cujo objetivo principal reside em ajudar os jovens a:

criar ou desenvolver maneiras específicas de se relacionar com eles mesmos e com as suas experiências no propósito de construir um autoconceito vocacional que coincida com as atuais normas sociais de empregabilidade. Isto significa que um autoconceito adaptável feito de diversos tipos de competências



profissionais que fazem parte de uma identidade capital abrangente. (Guichard, 2012, p. 307)

Com a complexificação e imprevisibilidade de quotidiano e a necessidade de adaptação às mudanças, estas intervenções assumem um carácter prioritário para todos os jovens, mas em particular para os jovens que se encontram em grupos de risco ou em situações sociais de desvantagem, como é por exemplo a situação dos jovens institucionalizados em centros educativos portugueses, a que alguns estão sujeitos. De acordo com as referências fornecidas pela OCDE (2004):

Os programas de educação e formação projectados para estes grupos em risco devem incluir uma forte componente de Orientação Escolar e Profissional, de forma a promover o reingresso na aprendizagem e a conclusão dos cursos e a garantir uma transição com sucesso para um emprego sustentável. (p.48)

De um modo geral, reconhece-se que a ausência de uma educação de qualidade é sinónimo de reduzidas oportunidades quer no desenvolvimento de competências no domínio do conhecimento, como no domínio de formação pessoal e social dos jovens, com reflexos no futuro profissional (Carvalho et al., 2008). Em sequência, Santana (2009) refere que o processo de transição *sociolaboral*, a transição que decorre da vida académica para a vida ativa, tem sido pautado por estratégias pouco esclarecedoras e clarificadoras do processo em si mesmo, muitas vezes, através de programas ocasionais que têm fornecido algumas informações para apoio a professores e orientadores (e.g., psicólogos, técnicos de educação) e que se têm evidenciado ser insuficientes.

Santana em alguns dos seus trabalhos (e.g., Santana & Alvarez, 1996; Santana, 2009, 2013; Santana, Feliciano, & Santana, 2012), refere que o processo de transição ou a elaboração de um projeto de vida pode ser feito de duas maneiras muito diferentes. Uma precipitadamente e sem elementos suficientes de reflexão para adequada tomada de decisões. Outra, pausadamente, através da avaliação de possibilidades e do contexto em que os indivíduos se inserem e, a partir daí, decidirem o que querem e o que podem ser/fazer, tendo em conta as atuais circunstâncias socioeconómicas. Assim, “se queremos oferecer uma orientação académica e vocacional de qualidade é necessária integrá-la nas distintas áreas curriculares (...)” (Santana, 2009a, p. 7). Neste sentido, a autora defende que para os jovens terem acesso a uma eficaz transição *sociolaboral* para a vida ativa, têm de complementar as informações vocacionais recebidas, de preferência durante o processo educativo em contexto escolar, com outros apoios, tais como a

formação básica ou profissional, saber comunicar em mais do que um idioma, estar à vontade com as novas tecnologias da informação e da comunicação, entre outros.

Com os fatores acima descritos, os jovens poderão vir a ter acesso a uma transição *sociolaboral* mediada e aconselhada por profissionais experientes. Santana e Alvarez (1996), acreditam que o plano educativo de orientação vocacional deverá estar infuso no *currículum* de cada escola ou instituição educativa, de forma a constituir pré-requisitos necessários e adequados “para que a orientação dos alunos chegue a ser parte relevante do processo formativo, com entidade e significado próprio (...)” evitando que seja algo pontual no final de um ano letivo (Santana & Alvarez, 1996, p. 78).

### **3.3.1. Orientação vocacional e currículo: um programa exemplo para a transição *sociolaboral***

De acordo com Santana e Alvarez (1996), uma das inovações trazidas pelo movimento de educação para carreira, iniciada nos Estados Unidos da América na década de 70, foi estreitar a ligação na transição entre a escola e o mundo do trabalho, através da perspectiva educativa de orientação vocacional ser infusa no *currículum* escolar. Esta perspectiva permitiu criar pré-requisitos para desenvolver a orientação vocacional em meio escolar, fazendo-a oportuna e acessível a todos os alunos, como parte relevante do processo formativo.

A infusão curricular é um conceito trabalhado e desenvolvido por alguns autores (e.g., Alvarez, Fernandez, Fernandez, Flaquer, Moncosi, & Sulla, 1992; Black, 1981; Popper & McClain, 1978; Raymond, 1978; Rebelo, Taveira & Silva, 2008) que o definem como uma articulação dos agentes educativos (e.g., professores), escola ou sistema educativo para organizar um *currículum* que combine os objetivos e conteúdos específicos de cada disciplina com objetivos e conteúdos vocacionais, para educar os alunos num processo colaborativo. Segundo Taveira e Silva (2008):

(...) infusão existe quando os conceitos de educação para a carreira profissional se entrelaçam com o que se ensina nos temas convencionais do *currículum*, ou quando uma experiência do mundo real se utiliza para demonstrar a relevância de um tópico curricular relacionado com o mundo do trabalho e com a condição para a cidadania. (p. 46)

Taveira e Silva (2008), sublinham que a infusão curricular “não se trata de acrescentos, mas antes de inclusões entrelaçadas com todas as áreas de ensino com o

objectivo de facilitar” (pp.46-47) a orientação e educação *sociolaboral* (Santana & Alvarez, 1996).

Sabendo que a estratégia pedagógica de infusão curricular se caracteriza na transversalidade do currículo (Roldão, 1999) e que “os discursos e as práticas curriculares são realidades alicerçadas nas dinâmicas culturais, educacionais, políticas e económicas que fazem parte de um processo complexo de tomada de decisões sobre três aspectos fundamentais: o conteúdo, a forma e a avaliação” (Pacheco, 2000, p. 71), a infusão curricular de conteúdos vocacionais revela-se, neste caso, como uma flexibilização da gestão curricular a ser implementada pelos professores nas dinâmicas pedagógicas planeadas (Pacheco 2000).

Para Santana (2009, 2013), existem distintas modalidades de integração da educação *sociolaboral* para a transição para a vida ativa nas dinâmicas escolares. Aquele que se destaca no seu trabalho de investigação é o *modelo mixto*, que engloba “a possibilidade de trabalhar os aspetos sociais e laborais através de programas específicos com implicações curriculares nas diferentes áreas disciplinares” (Santana, 2009, p. 195). Este modelo, testado e experimentado, constituiu o *Programa de Orientación Educativa e Sociolaboral* (POES), dinamizado pelo grupo de investigação de Santana<sup>4</sup>, tendo sido financiado pela *Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias (PI2001/069)*, o qual recebeu um prémio de mérito na investigação educativa.

Sumariamente, o programa POES foi assumido por um grupo de profissionais (e.g., professores do ensino superior e do ensino regular, tutores) e alunos inseridos na escolaridade obrigatória, que trabalharam colaborativamente, numa sequência didática, sobre conteúdos desde o conhecimento de si próprio até à tomada de decisões e o projeto pessoal de vida do aluno (Figura 4).

---

<sup>4</sup> Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna

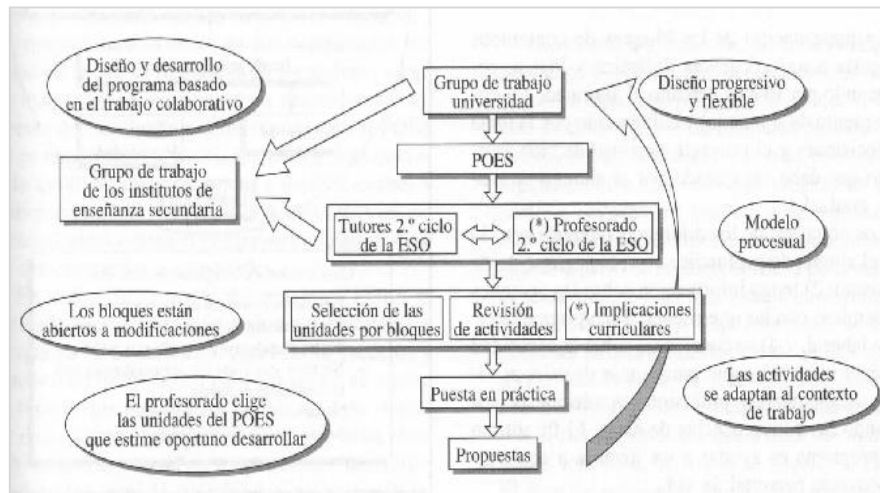


Figura 4. Fases do processo de criação do programa POES. Retirado de Santana, 2009, p. 195.

Especificamente, neste projeto foram trabalhados cinco conteúdos: “(1) Conhecimento de si mesmo; (2) Conhecimento do sistema educativo; (3) Conhecimento do mercado laboral; (4) Conhecimento das estratégias de transição *sociolaboral*; (5) Conhecimento da tomada de decisões e o projeto pessoal de vida” (Santana, 2009, p. 196). Desta forma, as unidades didáticas tiveram em conta uma estrutura comum em termos de objetivos, conteúdos, procedimentos, tempo para implementação e avaliação (através de um questionário a professores e alunos- Figura 5).

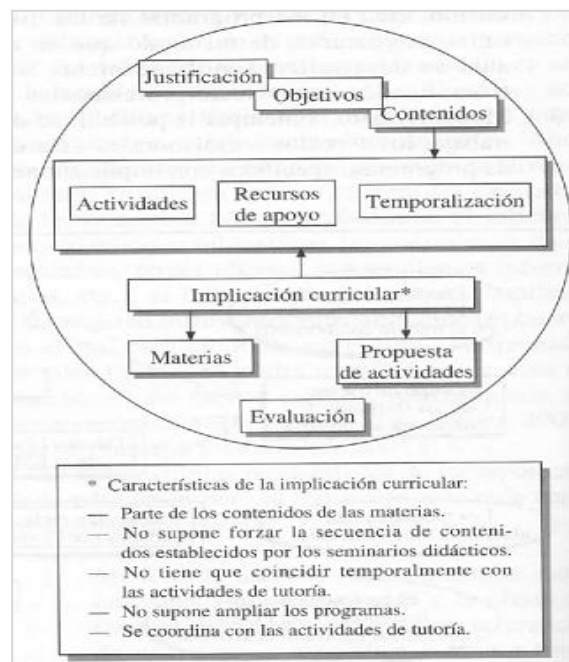


Figura 5. Esquema do programa POES. Retirado de Santana, 2009, p.196

De acordo com Santana (2009), a filosofia do programa POES põe de lado a ideia de um programa prescritivo, pelo que a sua aplicação teve em consideração as características dos alunos e das instituições educativas.

Santana e investigadores colaboradores (e.g., Santana, Feliciano, & Cruz, 2010) declaram que as propostas do programa POES dinamizadas revelaram ser verdadeiros desafios para os professores e para as instituições educativas. Desde a integração curricular, ao trabalho colaborativo entre os professores, para relacionar os conteúdos do programa com os conteúdos curriculares nas diferentes disciplinas. Desta forma, foi igualmente possível que os professores pudessem colaborativamente partilhar, analisar e ajustar as suas práticas pedagógicas de modo a proporcionar aos seus alunos a atenção e o apoio necessários, garantido uma verdadeira educação/orientação *sociolaboral* para a transição para a vida ativa.

Com efeito, na opinião de Santana (2009, p. 197) o programa POES pretende tornar alunos e professores conscientes de que já não é suficiente apenas falar-se de vocação, obtendo ou fornecendo informação de como conseguir um posto de trabalho que proporcione a felicidade de “trabalhar no que cada um gosta”, mas sim alertar para a complexidade do mercado de trabalho e na dificuldade que este implementa aos jovens na hora da transição para a vida ativa.

Em corroboração, o trabalho de Mouta e Nascimento (2008), refere que a integração curricular de objetivos vocacionais é percebida pelos professores como:

(...) um desafio essencial no processo de ensino-aprendizagem a médio e a longo prazo (...), como uma estratégia eficaz nessa complicada tarefa de motivar os alunos para aprendizagens académicas que, despersonalizadas, nem sempre logram conquistar o seu interesse. Essa motivação passa, em grande medida, pela oportunidade e capacidade de “atribuir um sentido pessoal àquilo que se aprende. (p. 100)

De acordo com o trabalho de Santana, Feliciano e Cruz (2010), a aplicação do programa POES na opinião dos alunos participantes foi “uma descoberta”, uma vez que se tratou de um programa “com conteúdos próprios que os podia ajudar a clarificar a tomada de decisões, a sua identidade e o seu projecto de vida” (p. 89). Deste trabalho, resultou a proposta de que a integração curricular dos conteúdos da educação para a transição para a vida ativa, a qual contribui para que os jovens recebam, numa

perspetiva de cidadania democrática, de forma adequada, um apoio abrangente em matéria de transição para a vida ativa no atual mundo do trabalho.

Neste caso, conforme o modelo colaborativo do programa POES, apresentado na Figura 6, o importante não se centrou no número de conteúdos a lecionar, mas sim em dinamizá-los de forma colaborativa e transversal, promovendo orientação educativa e vocacional como parte da experiência formativa e académica dos alunos, incentivando trajetórias de qualidade para a construção e desenvolvimento de projetos de vida (Santana, 2009).

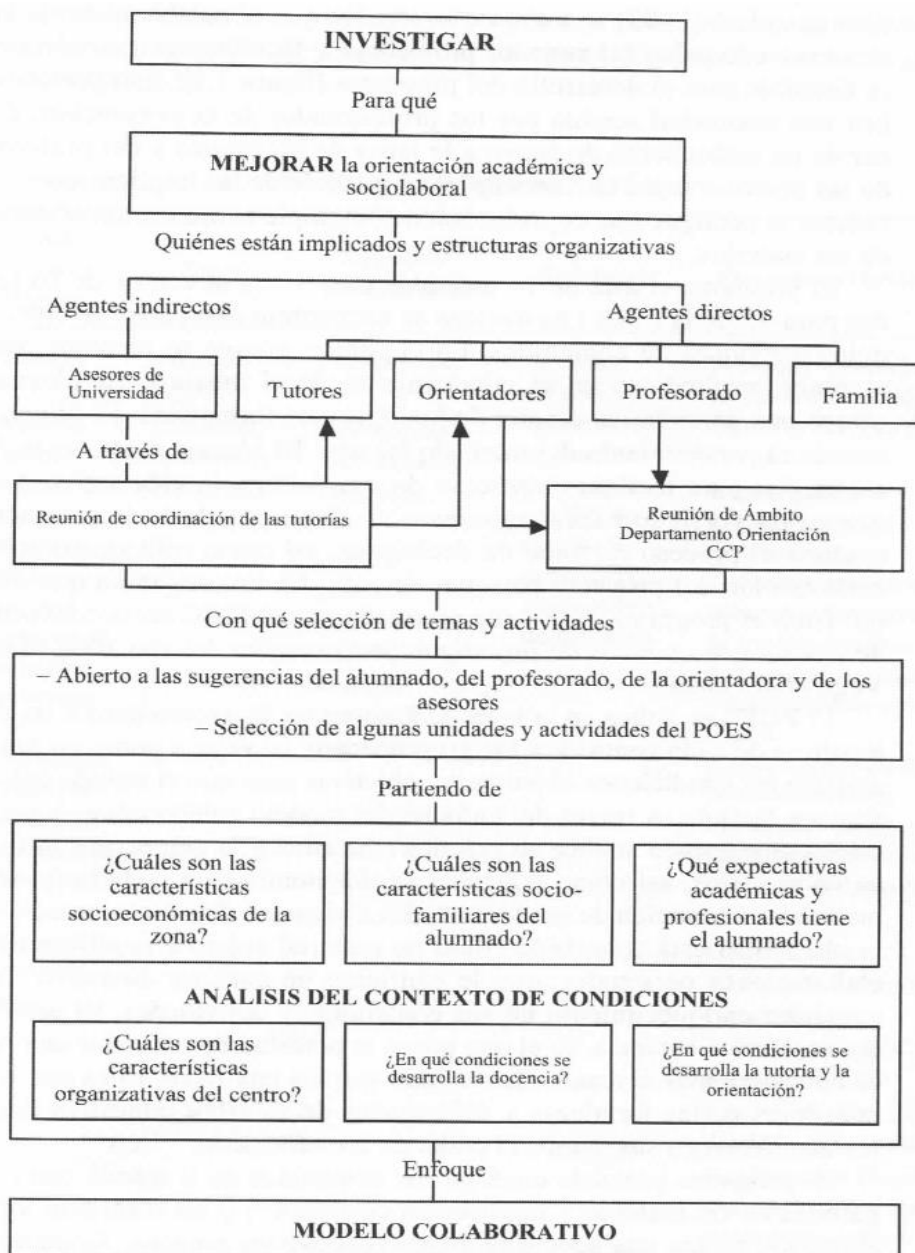


Figura 6. Modelo Colaborativo do programa POES. Retirado de Santana, 2013, p. 122

### **3.3.2 Professor: um mediador na orientação vocacional**

Numa sociedade caracterizada pela diversidade e em constante mudança, os professores têm uma forte influência no desenvolvimento pessoal, social e vocacional dos seus alunos (Martins & Carvalho, 2013a). O discurso orientador do professor constitui-se como um processo pedagógico de apoio e de promoção do desenvolvimento de identidades vocacionais dos jovens (Mouta & Nascimento, 2008). Sendo a orientação vocacional uma função da escola, os professores assumem o papel preponderante de criar um conjunto de experiências facilitadoras à aprendizagem e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional (Andrade, Meira, & Vasconcelos, 2002; Santana, 2009, 2013).

Na opinião de Marcia (2009), a interação que se gera em ambiente escolar entre os jovens e os adultos socializadores, tais como os professores, promove um dos grandes estádios psicossociais, o senso de identidade. No processo de inter-relações os jovens vão adquirindo o sentido de pertença ao contexto escolar e de identificação os outros e com a aprendizagem, no sentido em que estabelecem o significado das relações e das aprendizagens e a sua importância para o desenvolvimento das suas trajetórias de vida. Mas estas inter-relações não é unívoca, pois os adultos também recebem (trans)formação nestas relações, desenvolvendo “o senso de generatividade”, o qual se refere à qualidade de cuidar que os adultos oferecem às pessoas mais jovens (...)” (Marcia, 2009, p. 671). Para além de outros domínios (e.g., estilos parentais, o papel da fratria e dos pares), é no espaço das relações professor-aluno e aluno-professor que se criam potenciais fontes de atuação para a orientação vocacional.

A orientação vocacional em contexto escolar possui inúmeras vantagens, na formação pessoal e social dos jovens, uma vez que para muitos a escola pode ser uma oportunidade única de apoio ao processo de construção e desenvolvimento da identidade vocacional, possibilitando-lhes acesso à formação profissional e consequentemente facilitando-lhes a transição para a vida ativa. Esta transição entre a escola e um futuro profissional, para além de ajudar os jovens nas suas escolhas vocacionais e de os inserir no mercado de trabalho, reduz a exclusão social, auxiliando os jovens a evitar essa mesma exclusão (Almeida, 2008; Santana, 2009, 2013; Taveira, 2000, 2004).

Uma das competências dos professores centra-se em criar um conjunto de experiências, não só para facilitar a apropriação de conhecimentos, mas também para promover situações de aprendizagem de uma cidadania responsável e de transição para a vida ativa de forma consciente. Neste sentido, cabe ao professor proporcionar atividades de orientação vocacional com vista à “criação de oportunidades de relação/interacção com o mundo das formações e com o mundo do trabalho” (Coimbra, 1995, p. 28).

De acordo com o estudo de Rebelo, Taveira e Fernandes (2003), o papel dos professores no desenvolvimento académico dos seus alunos, influencia o desenvolvimento vocacional dos mesmos. Os professores são protagonistas na promoção das experiências escolares dos seus alunos, nas quais o papel do professor e a influência deste como pessoa que é, determinam a relação e o processo pedagógico. Concretamente, as autoras, referem que:

o processo afectivo que tende a associar pessoas e conteúdos curriculares (...) se insere num quadro mais amplo do processo de ensino/aprendizagem, ao longo da vida e em sede escolar, e na sua relação com áreas de actividade formativa e produtiva. Por outro lado, a centralidade da figura do professor neste processo, a sua presença frequente junto dos estudantes, a sua eleição como figura significativa, amigável ou hostil, constituem elementos potenciadores dessa influência que os educadores reconhecem, sem muitas vezes a compreender. (Rebelo, Taveira, & Fernandes, p. 38)

Considerando os contextos educativos, particularmente o escolar, os jovens e os professores envolvem-se claramente num processo de mutualismo de desenvolvimento psicossocial em que ambos, embora em posições diferentes, se beneficiam reciprocamente numa resolução psicossocial. Neste propósito, o professor tem para além do papel de ensinar o de orientar, através de um processo pedagógico de aprendizagem partilhado, explorando ideias, emoções e desenvolvendo competências pessoais relevantes (Marcia, 2009). O processo de partilha que se desenvolve na ação pedagógica, segundo Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), possibilita a partilha de crenças sobre as capacidades e aspirações, comunmente como uma espécie de auto-eficácia coletiva, tornando-a numa influência efetiva que se expressa na realização de aprendizagem, quer pessoal, quer social.

Os professores assumem-se como mediadores no desenvolvimento vocacional dos jovens, “podem enquadrar as aprendizagens escolares numa perspectiva ecológica e



reconstrutiva, como a que preside o desenvolvimento vocacional (...)” (Mouta & Nascimento, 2008, p.100), levando o discurso orientador a estreitar as relações entre os professores-alunos e vice-versa. Conseqüentemente, o professor nas suas práticas pedagógicas promover a construção de significados pessoais e sociais necessários ao desenvolvimento de uma identidade vocacional (Martins & Carvalho, 2012a).

No âmbito da Psicologia Vocacional, o tema do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos seus alunos tem-se perspectivado (a) na análise das implicações das políticas educativas, no que concerne a características e funcionamento dos sistemas educativos no desenvolvimento vocacional; (b) no desenvolvimento curricular, concretamente no recurso a estratégias de infusão curricular; (c) em estratégias aditivas de colaboração dos professores com outros agentes educativos em atividades de educação para a carreira (Rebelo, Taveira & Fernandes, 2003). Da mesma forma, o ramo da investigação educacional tem contribuído no tecer de explicações sobre como os contextos educativos e as práticas pedagógicas dos professores se manifestam no comprometimento escolar dos alunos. Nomeadamente, no que concerne ao papel dos professores nas práticas de *feedback* e nas suas conseqüências na construção e desenvolvimento da identidade dos alunos (Carvalho, 2010).

Sabendo que a de aprendizagem influência o desenvolvimento vocacional e que o *feedback* do professor pode contribuir para a melhoria das aprendizagens, traduzindo-se no comprometimento presente e futuro do aluno com formas de educação (Carvalho, Martins, Santana, & Feliciano, 2014), em seguida, abordar-se a temática do *feedback* do professor como componente pedagógica para a orientação vocacional.

### ***3.3.2.1. Feedback do professor como componente pedagógica para a orientação vocacional***

De acordo com a literatura educacional, o *feedback* revela-se como um aspeto importante na relação entre professor e aluno (Black & Wiliam, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2002; Hattie, 2009). O *feedback* na sua dimensão cognitiva pode ser entendido como a prestação de informações por um indivíduo agente em aspetos do conhecimento ou do desempenho de outro indivíduo (Hattie & Timperley, 2007). Nesse sentido, em termos do processo pedagógico, com um impacto sobre o

desempenho dos estudantes e de autorregulação da aprendizagem (Kluger & DeNisi, 1996, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001, 2007).

Hattie e Timperley (2007), no modelo de teoria do *feedback* reconheceram que há diferentes níveis de efeitos, incluindo "o nível de desempenho da tarefa, o nível do processo de compreensão de como fazer uma tarefa, o nível do processo de regulação ou metacognitivo, e/ou o nível pessoal (não relacionado com as especificidades das atividades)" (p. 86).

O tema decorrente deste modelo centrado nos principais quatro níveis pode ser compreendido e utilizado como uma estratégia de sequência para a realização de aprendizagem e autoavaliação dos alunos. É importante "garantir que o *feedback* é direcionado a alunos, no nível apropriado, porque algum *feedback* é eficaz em reduzir a discrepância entre o que é entendido e o que é desejado ser entendido, e algum é ineficaz" (Hattie & Timperley, 2007, p. 86). Como exemplo de *feedback* ineficaz, os autores referem o *feedback* sobre a pessoa, aquele que é direcionado para o Eu, é o menos eficaz. O *feedback* do processo (compreensão de como fazer uma tarefa) e o *feedback* regulador "são poderosos em termos de processamento profundo e domínio de atividades" (Hattie & Timperley, 2007, p. 90). Finalmente, o *feedback* de desempenho da tarefa "é poderoso quando as informações são posteriores à tarefa, é útil para melhorar o processamento de estratégia ou melhorar a autorregulação" (Hattie & Timperley, 2007, p.91 ).

Hattie (2009) considera que o *feedback* não é só para os professores fornecerem informações sobre o desempenho dos alunos. Os alunos também fornecem *feedback* aos professores (e.g., nos seus erros, nos equívocos que revelam, na motivação que mostram). O *feedback* que os alunos dão aos professores ajuda a tornar a aprendizagem visível. Por outras palavras, o *feedback* é o resultado de um desempenho e numa sala de aula não são apenas os alunos que apresentam performances. Por outro lado, a dimensão afetiva do *feedback* também é muito importante, na medida em que parece ter um papel importante na construção da identidade do aluno, no fornecimento de informações que permite aos alunos criar interpretações sobre eles mesmos, incluindo a identidade vocacional, sobre os outros e sobre a escola.

Os modos de ser, de agir e de se relacionar com os agentes educativos levam o aluno a apropriar uma identidade, onde as práticas de sala de aula não só têm influência nas

decisões que toma (Freire, Carvalho, Freire, Oliveira, & Azevedo 2009), como a posição que pode ocupar na comunidade escolar (Hand, 2006; Holand, Lachiotte, Skinner, & Cain, 1998). Deste modo, práticas de *feedback* dos professores contribuem para a qualidade do ambiente de sala de aula (OECD, 2013b) e também para o compromisso académico dos alunos nos seus percursos vocacionais (Martins & Carvalho, 2012a, 2014). Por sua vez, as práticas de *feedback* dos professores que não contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos e competências, ou que não estabeleçam uma relação professor-aluno baseada no respeito e na segurança, podem prejudicar o compromisso académico e as decisões vocacionais dos alunos (Schussler, 2009).

O compromisso académico do aluno resulta da possibilidade de satisfazer algumas necessidades psicológicas básicas, como o sentimento de competência, o estabelecer de relações de segurança e o sentimento de autonomia (Verkuyten & Thijs, 2009). De facto, na opinião de Coimbra (1995), a ação de professores em práticas pedagógicas de orientação escolar, como o *feedback*, é a chave para o desenvolvimento da identidade vocacional dos alunos, particularmente em relação à criação de oportunidades para a exploração, relacionamento e interação com a formação e o trabalho. É neste sentido que o campo educacional do *feedback* orientador do professor adquire um papel fundamental no desenvolvimento da prática da orientação vocacional e na construção e desenvolvimento da identidade vocacional, particularmente no que respeita à promoção de escolhas e tomada de decisão para o emprego ou profissão futura (Savickas, 1997/1998). Em geral, a orientação vocacional e, em particular o *feedback* dos professores, é uma forma de preparar a construção e desenvolvimento de opções vocacionais e planos de vida durante as trajetórias académicas dos jovens (Carvalho et al., 2014; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014; Rebelo, Taveira & Fernandes, 2003; Santana, 2009, 2009a; Santana, Feliciano, & Santana, 2012).

Alguns dos estudos internacionais sobre o *feedback* considerados neste trabalho (e.g., Hattie, 2003, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Fisher & Frey, 2012; Kluger & DeNisi, 1996, 2004), referem a importância do *feedback* como ferramenta em ambas as valências pedagógicas, no ensino e na aprendizagem. Concretamente, é o professor que no processo pedagógico, é considerado mais capaz para monitorizar, entender e interpretar os alunos com mais conhecimento (Martins & Carvalho, 2014). O processo

de *feedback* e acompanhamento regular é muito poderoso para a realização da aprendizagem (Hattie, 2003). Com efeito, o *feedback* do professor “providencia informação aos alunos sobre o seu desempenho” (Fisher & Frey, 2012, p. 42), bem como ajuda os alunos a identificar capacidades individuais, fornecendo suporte para o desenvolvimento da percepção de um futuro profissional (Brookhart, 2008).

De acordo com Hattie (2003, p. 3), os professores fazem a diferença, uma vez que eles "têm efeitos poderosos e sensacionalmente positivos" na realização da aprendizagem dos alunos. Para o autor, os professores são especialistas e profissionais experientes, promovem condições adequadas para a aprendizagem e também dão informação útil através do *feedback* que fornecem aos alunos. São conhecedores dos alunos enquanto pessoas e nas trajetórias escolares que os caracterizam, pelo que em relação aos aspetos vocacionais, sabem aconselhar e orientar os alunos nas áreas ou cursos de formação profissional que possam participar, tendo em conta as características que os alunos apresentam, como estudantes ou como indivíduos.

Nas intervenções pedagógicas em sala de aula, o *feedback* tem efeitos globalmente positivos (Hattie, 2009) e como componente de orientação vocacional pode promover o desenvolvimento de planos e perspetivas vocacionais (Martins & Carvalho, 2013a, 2014). Esta prática de orientação em contexto escolar tem inúmeras vantagens, na formação pessoal e social dos alunos, uma vez que, para muitos deles, a escola configura-se como oportunidade única para apoiar o processo de construção e desenvolvimento de uma identidade vocacional (Taveira, 2004).

Em Portugal, no âmbito do projeto *Feedback, Identidade e Trajetórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (FITE, PTDC/CPE-PEC/121238/2010), no qual se integra este trabalho de doutoramento, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos nesta temática do *feedback* como componente pedagógica para a orientação vocacional (e.g., Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014; Carvalho et al., 2014).

No decorrer do projeto, especificamente através dos trabalhos que têm sido desenvolvidos e publicados, é possível compreender a importância que o *feedback* adquire, como componente de prática pedagógica para a orientação vocacional, aos olhos dos principais recetores, os alunos. Esta prática pedagógica é direcionada como promotora de trajetórias escolares positivas, quer no que respeita ao processo de auto-eficácia sobre a aprendizagem, quer no que concerne à organização e construção de

projetos vocacionais dos jovens (Carvalho, et al., 2014; Carvalho, Santos, Conboy, & Martins, 2014). Os professores são percebidos como profissionais experientes e conhecedores das trajetórias escolares de seus alunos. Como tal, os comentários de *feedback* são entendidos como motivadores e clarificadores de realização da aprendizagem, assim como importantes para desenvolver planos vocacionais e de construção de vida (Carvalho, 2014; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014).

O valor aparente do *feedback* do professor está ligado ao modo como os alunos percebem a maneira como os professores conseguem supervisionar alguns problemas relevantes, fornecendo informações importantes e úteis sobre o seu trabalho e desempenho acadêmico. Deste modo, o *feedback* do professor revela-se como uma prática pedagógica de orientação importante para o compromisso escolar do aluno, ajudando a identificar melhor capacidades individuais dos alunos (Martins & Carvalho, 2012a, 2012b) e a evitar os riscos de abandono escolar precoce (Carvalho et al., 2014). Bem como, incentivando os alunos a perceber melhor as oportunidades e a estabelecer planos vocacionais ajustados às características individuais e à sociedade em que se inserem (Carvalho et al., 2014; Rebelo, Taveira, & Fernandes, 2003).

## **Síntese**

No decorrer deste capítulo teórico aborda-se a importância da orientação vocacional na transição *sociolaboral*, uma das temáticas que se afigura no seio do contexto educativo como motriz quer para a aprendizagem formal, quer no desenvolvimento da identidade vocacional. A temática da orientação vocacional tem percorrido um caminho longo e metamorfósico, desde o seu início, através de Frank Parsons até à atualidade. Em grande medida, as reformulações que foram acontecendo deveram-se às transições sócioeconómicas e políticas que, ao longo do tempo, marcaram as adaptações dos indivíduos ao mundo do trabalho.

A adolescência é marcadamente uma das fases de transição da vida dos indivíduos, sendo esta pautada por mudanças biológicas e sociais, que decorre com algumas transformações e que exigem processos de adaptação. Com efeito, é durante esta trajetória de vida que os indivíduos jovens são confrontados com situações de incerteza e com a necessidade de tomada de decisões. É, neste sentido, que a orientação vocacional se revela importante, na medida que permite criar planos, potenciar a

autoanálise e desmistificar oportunidades para desenvolver projetos de vida, de acordo com as preferências individuais e o mundo laboral.

Sendo o contexto educativo, um espaço promissor para desenvolver as experiências de aprendizagem, com vista à autonomia dos indivíduos, onde os jovens passam grande parte do tempo das suas vidas, espera-se que a trajetória da vida escolar promova o desenvolvimento de identidades vocacionais. É, igualmente, através do contexto educativo que muitos jovens têm a oportunidade única de se familiarizarem com o processo de orientação vocacional, bem como com o conhecimento dos conteúdos vocacionais, antevendo uma possível e futura ocupação profissional.

Durante o percurso escolar ou de formação dos jovens, é nas relações pedagógicas de professor-aluno e aluno-professor que se criam potenciais fontes de atuação para a orientação vocacional. O discurso orientador do professor potencia um conjunto de experiências facilitadoras à aprendizagem, à exploração e ao envolvimento em assuntos vocacionais (Martins & Carvalho, 2012a). É, portanto, através do *feedback* do professor que o aluno tem a oportunidade de explorar ideias e emoções, concretizando a aprendizagem. Deste modo, o *feedback* do professor revela-se como uma componente pedagógica, na realização de aprendizagem, bem como na orientação vocacional dos alunos, ajudando-os a identificar as oportunidades e a estabelecer planos vocacionais, à medida das características individuais e de acordo com o mundo *sociolaboral* em que se inserem.

## CAPÍTULO 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

### Introdução

Neste capítulo descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas deste trabalho de investigação. Apresenta-se o contexto do estudo, os participantes, bem como se caracteriza o *design* da investigação e se descreve os métodos de recolha, tratamento e análise dos dados.

O capítulo da metodologia é o coração de qualquer estudo empírico. É em rigor o estudo minucioso e detalhado das etapas ou caminhos para resolver um problema, que se deve seguir num trabalho de investigação, tendo em consideração a “importância e a necessidade das regras do método” (Deshaies, 1992, p. 134). A escolha do método tem de (1) estar relacionado com o problema de estudo, (2) com o tipo de dados que se pretende recolher e (3) com os participantes a estudar. Assim como com as características pessoais do investigador, tendo em particular atenção a forma como este se posiciona no contexto da investigação empírica. A escolha do método pode ser de foro qualitativo ou quantitativo, estando respetivamente inscrito num paradigma.

Um paradigma apresenta-se como uma forma de criar condições para ampliar o conhecimento e deste modo responder a um problema de investigação. De acordo com Mertens (1998) é a maneira de situar a investigação de índole educacional, pelo que a escolha de um determinado paradigma é uma tarefa importante que pode tornar-se árdua e bastante complexa, uma vez que quando se pretende dissecar um problema, com o intuito de encontrar respostas que tornem os processos mais fáceis ou mais adequados, a prioridade é escolher os métodos e depois os instrumentos que possibilitem a operação. Segundo Cohen (2000), o valor da investigação científica na educação é tornar possível que os investigadores e os educadores desenvolvam um tipo de conhecimento base que caracteriza outras profissões e disciplinas, sendo aquele que permite assegurar a maturidade da educação e o senso de progressão. Desta maneira, na metodologia para além da escolha do método, dos instrumentos de recolha de dados que nele se utilizam, também se resolve a forma de tratamento dos mesmos, tendo em conta as características dos participantes e o contexto sócioeconómico e cultural que estes ocupam.

A metodologia é uma via prioritária que oferece o veículo adequado ao percurso de um caminho de pesquisa e investigação rumo à resolução de um problema que inquieta o(s) investigador(es).

#### **4.1. Opções Metodológicas: abordagem à investigação mista**

Com o desenvolvimento metodológico de estudos empíricos nas Ciências Sociais e Humanas, há na história da investigação educacional o registo bem assente de um confronto entre dois modelos de paradigmas (Coutinho, 2011). Por um lado, o paradigma Positivista ou Empiricista, por outro, o paradigma Interpretativo, igualmente conhecido por Fenomenológico (Deshaies, 1992). Em linhas gerais, na opinião de Mertens (1998), o paradigma interpretativo visa a inter-relação do investigador com o conhecimento adquirido, fazendo com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático, a partir da interpretação da informação dada no terreno à medida que os dados empíricos emergem. Deste modo, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...) que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 47-49).

O paradigma positivista, de uma forma geral, permite ao investigador descobrir factos que interpreta e procura generalizar. Segundo Tuckman (2012), o objetivo principal é desenvolver um modelo sistémico que identifique as variáveis relevantes e levante todas as hipóteses sobre a relação das mesmas. Este paradigma baseia-se no método experimental dedutivo-positivista que permite ao investigador descobrir, compreender, explicar, prever e controlar factos através da formulação de hipóteses e da relação de variáveis.

Apesar da convivência entre os seguidores destes dois pressupostos epistemológicos nem sempre ser harmoniosa, cada vez mais são utilizados os dois paradigmas e a aceitação de que ambos possam estar em concordância numa mesma investigação educativa, dada a sua característica de ser uma “investigação do porquê” (Pacheco, 1995). Esta relação de simbiose entre os dois paradigmas surge, essencialmente, pela necessidade de articular abordagens de tipo quantitativo com outras de carácter mais qualitativo, tendo em vista a procura de interpretações dinâmicas que se adequam ao problema de estudo.

Sabemos que a abordagem quantitativa e a qualitativa têm metodologias distintas e que ambas têm vantagens e limitações, “a questão não é colocar a pesquisa qualitativa *versus* a pesquisa quantitativa, não é decidir-se pela pesquisa qualitativa ou pela



pesquisa quantitativa” (Günther, 2006, p. 207). Trata-se de uma decisão com implicações de natureza prática, empírica e técnica de estilo teórico-metodológica que permita, em determinado espaço de tempo, geralmente curto, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do problema em estudo.

Na opinião Tashakkori e Teddlie (1998), ambas as abordagens metodológicas acima referidas dispõem de diferentes métodos, sendo as quantitativas mais voltadas para a análise de dados estatísticos, geralmente através de questionários de resposta fechada. As abordagens qualitativas têm um papel mais interpretativo e como tal recorrem preferencialmente a um menor número de participantes, onde a observação direta, entrevistas ou questionários em formato de resposta aberta são privilegiados (Creswell & Clark, 2007). Com efeito, o conceito da metodologia mista tem vindo a ser utilizado e aperfeiçoado por vários autores (e.g., Creswell, 2003; Johnson, 2006; Teddlie & Tashakkori, 2006), sendo esta a designação que se utilizará ao longo deste trabalho, no sentido de combinar as duas abordagens, a quantitativa e a qualitativa.

Trata-se de uma opção metodológica exigente, uma vez que a utilização de metodologia mista requer um domínio sobre as técnicas e uma experiência considerável para analisar em simultâneo as duas componentes metodológicas (Teddlie & Tashakkori, 2006). Na opinião de Coutinho (2011) “os métodos quantitativos e qualitativos podem aplicar-se conjuntamente dependendo das exigências da situação a investigar. A ciência vale-se de todos os métodos, porque lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade” (p. 31).

Segundo Creswell e Clark (2007) é uma solução bastante viável e oportuna, uma vez que consegue conciliar as vantagens de ambos os métodos, enriquecendo desta forma o conteúdo teórico e prático de um trabalho de investigação. Para estes autores, a investigação através da combinação de dados quantitativos e qualitativos num único estudo é a melhor forma para se compreender o problema de estudo. É um *design* metodológico cujo propósito principal é de que a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa pode fornecer uma melhor compreensão do problema do que cada uma das abordagens por si só. Desta maneira, o trabalho segue a opinião de Creswell e Clark (2007).

De facto, a metodologia mista requer um domínio sobre as técnicas e uma prática considerável para analisar em simultâneo ambas as abordagens, a quantitativa e a

qualitativa. Os autores Teddlie e Tashakkori (2006) reconhecem estas especificidades e recomendam que “o trabalho seja conduzido por uma equipa de investigadores, em que cada membro colabore no desenvolvimento das diferentes fases” (p. 21). Uma vez que este estudo faz parte do projeto de investigação FITE (PTDC/CPE-PEC/121238/2010), o qual conta com uma equipa de dez membros, investigadores integrados, considera-se que os obstáculos que surjam possam ser minimizados pelo diálogo e troca de experiências que caracterizam um trabalho desta natureza.

A presente investigação conjuga técnicas de recolha de dados quantitativos e qualitativos numa lógica de complementaridade que visa, essencialmente, conseguir uma visão holística do problema em estudo, o qual pretende aprofundar de que modo a institucionalização de jovens, influencia o desenvolvimento da identidade vocacional, mediante a oferta de educação e formação dos cursos profissionalizantes EFA. Deste modo, a opção metodológica será marcada pelo paradigma interpretativo, onde através da categorização das variáveis quantitativas e qualitativas fornecidas pelos dados, se procurará chegar a uma análise do problema em estudo. Na Figura 7 apresenta-se o *design* do estudo metodológico em função das questões de investigação.

O *design* do estudo caracteriza-se por dois Estudos com duas vertentes metodológicas complementares e sequenciais. O Estudo 1, a vertente quantitativa de recolha e análise de dados através da aplicação de (a) uma ficha de recolha de dados sociodemográficos, para a caracterização dos jovens participantes e de (b) aplicação da escala de avaliação do conteúdo de identidade vocacional, a escala *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O).

O Estudo 2, a vertente qualitativa, decorrente da primeira vertente, desenvolve-se através de entrevistas semiestruturadas e da recolha documental. Os sujeitos participantes na segunda vertente do estudo serão selecionados tendo em conta as informações e resultados emergentes da primeira vertente empírica.

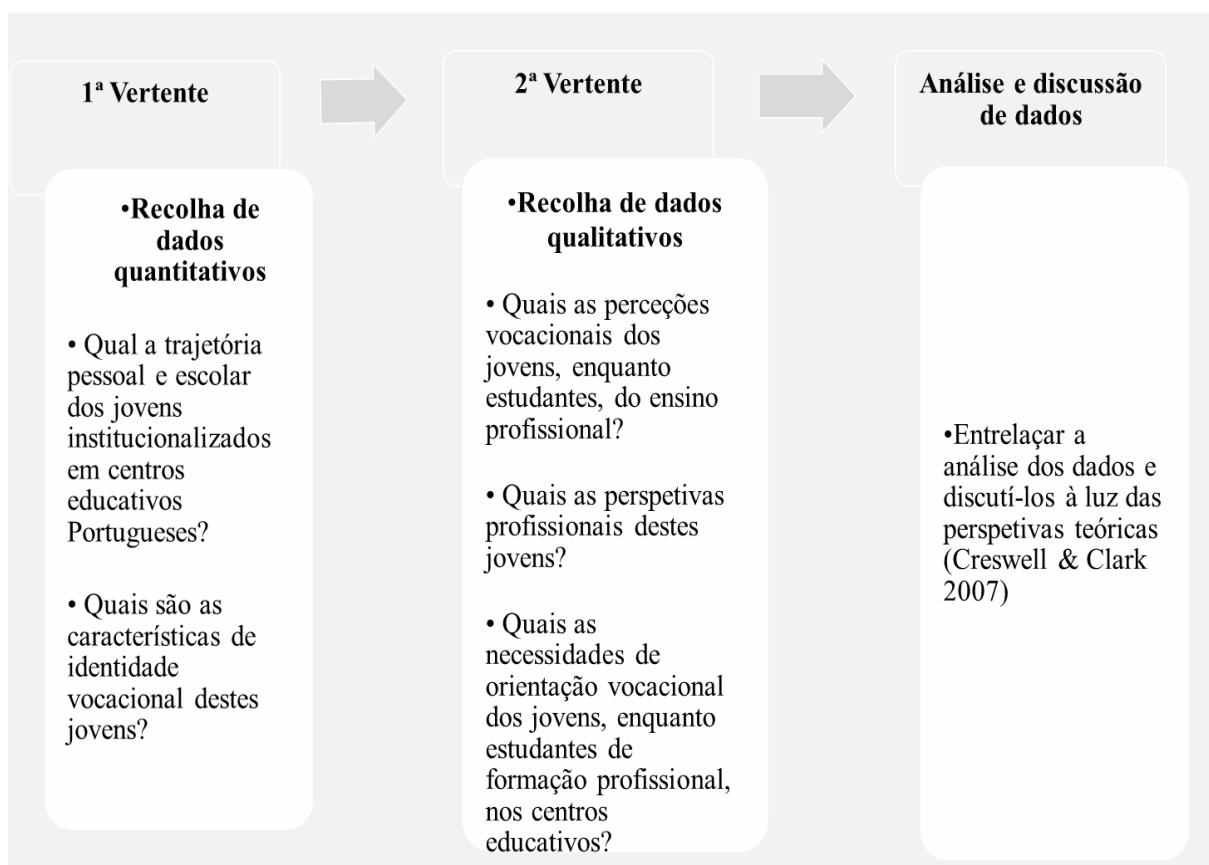


Figura 7. Design do estudo metodológico

A articulação entre as duas vertentes é pertinente, pois ambas têm em comum o objetivo de contribuírem com elementos para as questões da investigação. Apesar de serem vertentes com métodos distintos, será certamente possível identificar aspetos comuns entre ambas ao nível das opiniões e dos conhecimentos dos sujeitos participantes. Além disso, uma vez que estes métodos serão realizados sequencialmente, primeiro o Estudo 1 e depois o Estudo 2, espera-se que os resultados do primeiro contribuam para uma melhor compreensão da temática em análise, auxiliando a preparação da segunda vertente de estudo (Creswell & Clark, 2007).

Existem assim duas vertentes sequenciais que caracterizam o *design* deste estudo metodológico. Estas vertentes apresentam abordagens metodológicas distintas, mas ambas contribuem para encontrar respostas às questões de estudo, permitindo estudar com rigor a questão central: *Como é que os jovens institucionalizados em centros*

*educativos, (re)construem a sua identidade vocacional em função da oferta de educação e formação existente nesses centros?*

#### **4.1.1. Aspetos éticos do estudo**

O procedimento científico e metodológico em qualquer uma das vertentes deste estudo, quer da vertente quantitativa, quer da qualitativa, será seguramente garantida de confidencialidade e anonimato dos jovens participantes. Este é um dos pressupostos do trabalho, o de utilizar e direcionar o conhecimento obtido nesta investigação para a comunidade educativa e científica. Em particular, para o bem-estar futuro dos jovens institucionalizados em centros educativos, respeitando a dignidade e os direitos enquanto seres humanos, assim como dos contextos que eles ocupam, tendo a plena consciência da responsabilidade social inerente à presente investigação, com respeito às gerações presentes e futuras destes jovens (UNESCO, 2000).

A realização de um trabalho de investigação deve ser assente em valores éticos, que incluem o equilíbrio entre os direitos e a privacidade dos indivíduos, bem como a satisfação geral da sociedade que integra os indivíduos, quer investigadores ou sujeitos participantes da investigação, assume-se o compromisso de ter sempre em consideração os princípios gerais propostos pela *American Psychological Association* (APA, 2010), a qual se segue como normativo, tendo presentes os seguintes princípios e valores:

(a) competência científica; (b) integridade pessoal, científica e profissional, (c) fidelidade e responsabilidade científica e profissional; (d) respeito pelos direitos e dignidade dos sujeitos participantes; (e) preocupação pelo bem-estar de todos os indivíduos envolvidos nesta investigação; (f) responsabilidade social na correta divulgação dos dados perante a comunidade educativa e científica.

De acordo com os princípios éticos enunciados apresentou-se aos jovens participantes do estudo e às instituições que os acolhem um compromisso escrito, que incluiu os objetivos principais da investigação e a garantia de confidencialidade e anonimato de todo o material de investigação cedido e recolhido (Anexos C e D).

## **4.2. Estudo 1**

O Estudo 1, a vertente quantitativa, da presente investigação centra-se na descrição dos sujeitos participantes e na análise das suas características de identidade vocacional. Mais especificamente, este estudo serve para: (a) caracterização sociodemográfica dos jovens institucionalizados nos regimes aberto, semiaberto e fechado, em termos de idade e percurso escolar (e.g., nível de escolaridade, número de retenções), situação familiar, tipo de MTE; (b) compreender os modos de resolução de identidade vocacional dos jovens institucionalizados, através da aplicação da escala DISI-O, nos três regimes de internamento.

Os dados usados na aplicação deste estudo são obtidos através de uma ficha de recolha de dados, criada pela investigadora, para caracterização dos jovens participantes do estudo e da escala de avaliação do conteúdo da identidade vocacional, a escala DISI-O na versão adaptada por Taveira (1986) às características da população portuguesa. A aplicação de ambos os instrumentos de investigação, nesta vertente quantitativa, foram autorizados pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP)<sup>5</sup>, e da disponibilidade dos centros educativos e dos jovens participantes para colaborar nesta investigação.

A opção metodológica na utilização da escala DISI-O, baseia-se nos estudos nacionais (e.g., Taveira, 1986, 2000; Taveira & Campos, 1987) e internacionais (e.g., Meeus, 1993; Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012) encontrados que revelam a qualidade do instrumento e a taxinomia utilizada como útil e atual para estudar o desenvolvimento da identidade vocacional nos jovens. O enquadramento teórico e a descrição da escala DISI-O são feitos no ponto **4.2.2.2**.

### **4.2.1. Participantes**

Identificar e definir os indivíduos participantes é, em qualquer estudo empírico, um processo de seleção muito importante. É através dos participantes que se recolhe os dados e se estuda as características possíveis de um grupo de indivíduos muito

---

<sup>5</sup> Extinta Direção-Geral de Reinserção Social, tendo sido a atual criada pelo Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro

específico (Coutinho, 2011), como são os jovens institucionalizados em centros educativos portugueses.

Num primeiro momento, recorre-se aos indicadores estatísticos disponíveis na página eletrónica da DGRSP e à data de preparação do estudo estavam institucionalizados 254 jovens nos três regimes existentes, aberto, semiaberto e fechado, nos sete centros educativos portugueses existentes (Figura 1). A Figura 8, apresentada em seguida, representa a localização e classificação dos sete centros por regime de internamento.

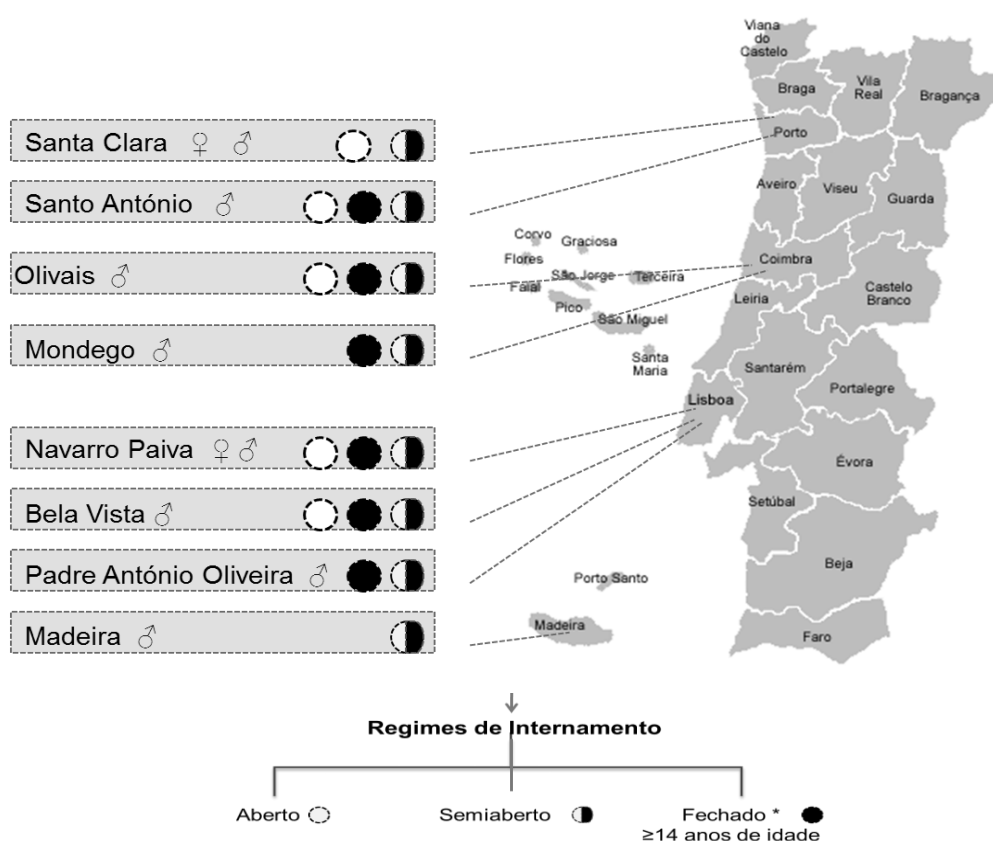
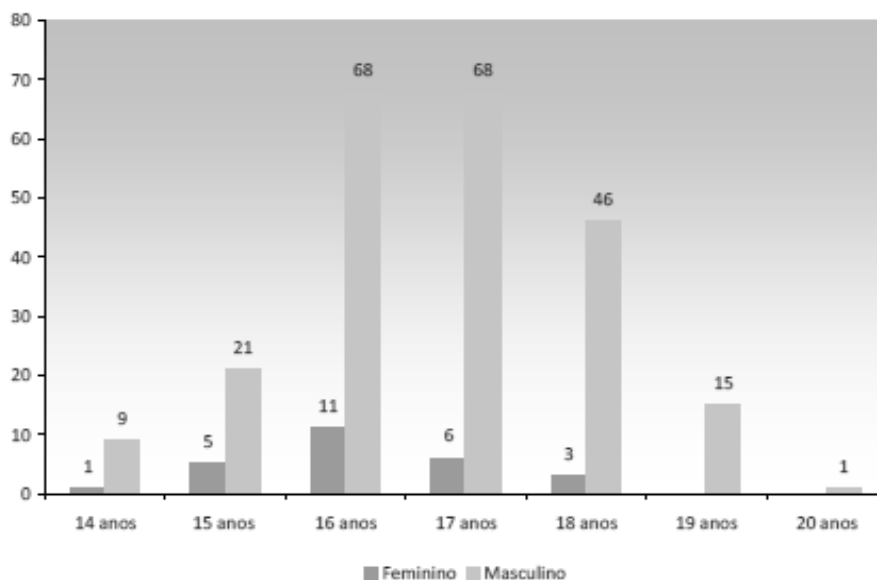


Figura 8. Localização e classificação, por regime de execução das MTE, dos centros educativos portugueses. Adaptado dos dados provisórios retirados do Sistema Estatístico da DGRS a 31 de Março de 2011 (<http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>)

Conforme a Figura 8, cada um dos sete centros com os diferentes regimes tem capacidade de internamento de jovens rapazes e raparigas, existindo apenas dois de internamento misto.

A Figura 9 revela o número de jovens internados nos setes centros educativos portugueses existentes.



*Figura 9.* Distribuição dos jovens internados em centro educativo segundo a idade e género. Retirado dos Indicadores Estatísticos da DGRS a 31 de Março de 2011, p. 8 (<http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>)

Através da leitura da Figura 9 verificou-se que dos 254 jovens internados em centros educativos, 26 jovens são do género feminino e 228 jovens do género masculino, com as idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos de idade, tendo a maioria dos jovens idades superiores a 16 anos. Todos os jovens institucionalizados, possíveis participantes, frequentavam modalidades de educação e formação, como por exemplo, cursos EFA de tipologia B2 e B3.

Apesar das diferenças entre o número de rapazes e raparigas interessa realizar o estudo com participantes de ambos os sexos, abrangendo a totalidade dos jovens (N= 254) com medidas de internamento nos sete centros educativos existentes em Portugal.

#### **4.2.2. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos metodológicos que caracterizam o Estudo 1 são (a) a ficha de recolha de dados sociodemográficos (Anexo F) e (b) a escala DISI-O (Anexo G). De seguida, explica-se a opção inerente ao seu uso, bem como a sua caracterização.

#### ***4.2.2.1. Ficha de recolha de dados sociodemográficos***

A ficha de recolha de dados sociodemográficos (Anexo E), com a finalidade de caracterizar os participantes da vertente quantitativa, constitui-se de quatro pontos que abordam:

- 1) Caracterização genérica do jovem participante;
- 2) Percurso escolar do jovem participante;
- 3) Caracterização do regime de execução da MTE;
- 4) Caracterização familiar do jovem participante.

De um modo geral, os aspetos referidos caracterizam os participantes em termos de: (a) idade (em anos); (b) sexo; (c) nacionalidade; (d) percurso escolar (anos escolares de frequência e retenções); (e) regime de execução MTE (regime, duração e atividades extracurriculares no exterior dos centros) ; (f) estado civil dos pais ou representante legal; (g) número de irmãos; (h) ordem de fratria; (i) ter amigos/familiares que frequentam ou frequentaram os centros e regimes de execução; (j) a idade (em anos), as habilitações académicas e a profissão/ocupação atual dos pais ou representante legal.

#### ***4.2.2.2. Escala Dellas Identity Status Inventory-Occupation***

De forma a corroborar pesquisas anteriores no domínio do desenvolvimento da identidade vocacional de jovens em contexto educativo (e.g., Taveira, 1986; Taveira & Campos, 1987; Taveira, 2000), estuda-se o desenvolvimento vocacional dos jovens institucionalizados, em centros educativos portugueses. Recorrendo ao uso da versão adaptada da escala *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (Dellas & Jerningan, 1981- DISI-O) (Anexo G) por Taveira (1986) para jovens portugueses, apresenta-se e descreve-se a escala em seguida.

O método inicial de avaliação do conteúdo vocacional foi operacionalizado por Marcia (1966). Este autor baseado no trabalho de Erikson (1956, 1963) reelaborou o modelo de Erikson, centrando-o no desenvolvimento dos adolescentes, através de entrevistas semiestruturadas, posteriormente adotado por diversos investigadores, tais como o próprio Erikson.

Abordando a noção de crise de identidade de Erikson, postulou que a fase adolescente não consiste nem da resolução de identidade, nem da confusão de identidade, mas sim do grau de exploração e comprometimento a que cada indivíduo se



expõe com uma identidade, de vários domínios da vida, tais como a vocação, religião, escolhas relacionais e papéis de género. Neste sentido, a teoria de Marcia (1966) argumenta que há duas partes distintas que formam a identidade de um adolescente: crise e compromisso. Este autor definiu uma crise como um momento de turbulência, onde valores antigos ou escolhas estão a ser (re)avaliados. O resultado final de uma crise leva a um compromisso assumido para uma determinada função ou valor.

Depois de desenvolver a entrevista semiestruturada como método para o estudo da identidade, Marcia (1996) delineou quatro estatutos de identidade a serem considerados na psicologia, em particular no desenvolvimento da identidade vocacional, em indivíduos adolescentes, que são definidos pelas experiências autodeclaradas de crise e de compromisso. De acordo com Marcia (1966) os estatutos designam-se:

*Identity Diffusion*, estado em que o indivíduo não tem uma perceção de que tem de fazer escolhas, ele ou ela ainda não fez (nem está disposto a fazer) um compromisso que altere este estatuto;

*Identity Foreclosure*, estado em que o indivíduo parece disposto a comprometer-se com algumas funções e valores para o futuro. Nesta fase ainda não foi experienciada uma crise de identidade, mas o indivíduo tende a estar em conformidade com as expectativas dos outros sobre seu futuro. É um estado em que os “valores como a obediência, liderança forte, e respeito pela autoridade” são apreciados (e.g., permitindo que um pai determine uma perspectiva de carreira) como tal, esses indivíduos ainda não exploraram uma variedade de opções ou escolhas (Marcia, 1966, p. 557);

*Identity Moratorium*, estado em que o indivíduo está a viver uma crise, explorando vários compromissos e está pronto para fazer escolhas, mas ainda não assumiu um compromisso efetivo;

*Identity Achievement*, estado no qual o indivíduo passou por uma crise de identidade e assumiu o compromisso para uma perceção de identidade, ou seja, assumiu certos papéis ou valores que ele próprio escolheu.

A ideia principal exposta na teoria de Marcia (1966) é a de que qualquer indivíduo adquire uma perceção de identidade, determinadamente em função das escolhas e dos compromissos assumidos pessoal e socialmente.

Apesar das entrevistas semiestruturadas terem sido utilizadas e contribuído largamente para o estudo da identidade, houve necessidade de começar a investigar esta

temática através do uso dos questionários, metodologia que se mantém atualmente. Esta opção deveu-se ao facto das entrevistas apresentarem algumas limitações (e.g., custos elevados na passagem do instrumento, complexidade na cotação dos protocolos e dificuldades na categorização dos sujeitos) e ao facto “dos questionários oferecerem maior possibilidade de validade de constructo, de consistência interna e de estabilidade. Permitem ainda uma avaliação mais objectiva da identidade e o uso de amostras mais alargadas”, assim como possibilitam uma redução significativa de tempo na sua aplicação (Taveira & Campos, 1987, p. 55).

Tendo em consideração a opção da aplicação de questionários ao invés das entrevistas semiestruturadas, surge uma escala específica para o estudo da identidade vocacional. Esta escala foi proposta por Dellas (1979), designada de DISI-O e validada por Dellas e Jernigan (1981), a qual, por sua vez, foi adaptada à população de jovens portugueses por Taveira (1986).

A escala DISI-O é uma escala de escolha forçada que oferece uma medida de avaliação da identidade vocacional. De acordo com Taveira e Campos (1987):

A escala DISI-O pretende avaliar a identidade vocacional dos indivíduos em cinco estatutos designados por *Achiever*, *Moratória*, *Foreclosure*, *Difusão-Difusão* e *Difusão-Sorte*. Os estatutos são definidos (Dellas & Jernigan, 1981) de um modo semelhante aos que Marcia utiliza para definir os quatro estatutos do seu modelo (*Identity Achievement*, *Moratorium*, *Foreclosure* e *Identity Diffusion*) (pp. 55).

A DISI-O tem sido usada para avaliar os modos de resolução da identidade vocacional dos indivíduos em cinco estatutos da identidade vocacional, originalmente designados como *Achievement*, *Moratorium*, *Foreclosure*, *Diffusion-Diffusion* e *Diffusion-Luck*. Em Portugal foram designados por Realização da Identidade, Identidade em Moratória, Adopção de Identidade, Difusão-Difusão e Difusão-Sorte, respetivamente (Taveira, 1986; Taveira & Campos, 1987).

A formulação dos cinco estatutos definidos na escala DISI-O (Dellas & Jernigan, 1981) é feita de um modo semelhante ao que Marcia (1966) usou para definir os quatro estatutos de identidade na sua teoria. Por conseguinte, cada estatuto caracteriza-se pela presença ou pela ausência, grau de exploração de alternativas e pelo grau de compromisso efetivo e de ação em questões de identidade vocacional.

Os estudos feitos com a escala DISI-O (Dellas & Jernigan, 1981), na sua versão original, a um conjunto de alunos norte-americanos do ensino secundário e do ensino

universitário (N = 354) para testar a fidelidade e validade da escala revelaram o seguinte:

(...) valores de fidelidade (coeficientes alfa) satisfatórios para as subescalas *Foreclosure* (.92), *Achiever* (.91) e *Moratória* (.84) e valores inferiores para as subescalas de *Difusão* (.71 e .64). O estudo de validade dos resultados, a de uma análise factorial e de uma análise discriminativa, parece ter confirmado a existência de cinco dimensões distintas na escala, apesar de terem sido verificadas correlações significativas entre itens das subescalas de *Difusão*. (Taveira & Campos, 1987, p. 56)

Os resultados obtidos apresentam uma organização composta por cinco fatores, em que a consistência interna da escala revela coeficientes alpha satisfatórios.

À semelhança da teoria de Marcia (1966), seguindo Dellas e Jernigan (1981), Taveira e Campos (1987) e Taveira (2000), o estatuto de Realização da Identidade permite caracterizar os indivíduos que experienciaram um período de exploração e que estão a prosseguir objetivos de identidade determinados pessoalmente. O estatuto de Identidade em Moratória caracteriza os indivíduos que estão a viver um período de exploração das questões da identidade, manifestando dificuldade em fazer escolhas. O estatuto de Adopção de Identidade descreve os indivíduos, que já exploraram e que já estabeleceram um compromisso efetivo e firme com opções de identidade, embora estas tenham provavelmente sido influenciadas pelos pais ou outros grupos sociais, não sendo *per si* uma escolha individual. Trata-se de um estatuto que revela a existência de pouco ou nenhum envolvimento na exploração e que implica uma tomada de decisão pouco refletida. O estatuto de Difusão-Difusão designa-se aos indivíduos que ainda não definiram uma orientação da sua identidade, embora possam já ter iniciado alguma atividade exploratória nesse sentido. Por último, o estatuto Difusão-Sorte descreve a ausência de investimentos e a decisão vocacional é dependente do acaso do destino ser marcado pelo fator sorte.

Em Portugal a adaptação da escala DISI-O, por Taveira (Taveira, 1986; Taveira & Campos, 1987) foi feita com alunos de ambos os sexos (N= 600) do ensino Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos, de estabelecimentos de ensino público e particulares do distrito do Porto. Este estudo de adaptação da escala DISI-O incluiu abordagens metodológicas mistas, em que a versão da escala adaptada é composta por 35 itens, com resposta tipo *Likert Response*, permitindo cinco alternativas de resposta a cada item da seguinte forma: Totalmente de Acordo Comigo (A), De

Acordo Comigo (B), Nem de Acordo nem em Desacordo Comigo (C), Em Desacordo Comigo (D) e Totalmente em Desacordo Comigo (E). Cada resposta pode ser cotada numa escala de cinco pontos, em que A corresponde a cinco pontos, B quatro, C três, D dois e E corresponde a um ponto. O resultado para cada estatuto de identidade obtém-se pela soma dos itens que a constituem.

A versão portuguesa da escala DISI-O apresenta resultados satisfatórios, conforme Figura 10 e bastante aproximados da versão original de Dellas e Jernigan (1981), pelo que asseguram a qualidade do instrumento para avaliar a identidade no domínio vocacional. De acordo com Taveira (1986) e Taveira e Campos (1987), os valores encontrados para as subescalas *Difusão* na amostra portuguesa, apresentam uma consistência interna elevada em comparação com os valores da escala original com a amostra norte-americana.

SUBESCALAS	TESTE-RETESTE (N = 485)	K. R.20 (N = 609)
ACHIEVER	.51	.89
MORATÓRIA	.46	.74
FORECLOSURE	.58	.85
DIF.-DIFUSÃO	.53	.82
DIF.-SORTE	.54	.62

Figura 10. Coeficientes de estabilidade e de consistência interna da versão portuguesa da escala DISI-O. Retirado de Taveira e Campos (1987, p.58).

A análise da validade fatorial, presente na Figura 11, a seguir apresentada, também foi ao encontro dos resultados que Dellas fez no seu estudo, sendo que os resultados da análise evidenciaram um modelo dimensional de cinco fatores, quatro distintos e um quinto mais difuso.

Variáveis	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
ACHIEVER					
2	0.729				
10	0.782				
15	0.735				
16	0.756				
23	0.765				
29	0.737				
32	0.612				
MORATÓRIA					
1					
9			0.551		
13			0.665		
17			0.669		
24			0.548		
30			0.694		
33			0.673		
FORECLOSURE					
4		0.590			
8		0.750			
11		0.750			
20		0.592			
22		0.686			
26		0.778			
35		0.755			
DIFUSÃO-DIFUSÃO					
3				0.634	
6				0.474	
14				0.556	
18				0.600	
25				0.412	
27	-0.427				
34				0.435	
DIFUSÃO-SORTE					
5				0.473	
7					
12				0.498	
19	-0.418			0.456	0.608
21				0.543	
28				0.590	0.510
31				0.570	
Eigenvalue	8.61512	3.94904	2.86204	1.41961	1.02818
% de Variância	24.6	11.3	8.2	4.1	2.9
% de Variância acumulada	2.6	35.9	44.1	28.1	51.1

Figura 11. Matriz fatorial da versão portuguesa da escala DISI-O. Retirado de Taveira e Campos, 1987, p. 58.

Os fatores foram designados como Realização da Identidade (*Achiever*-composto pelos itens 2, 10, 15, 16, 23, 29, 32), Identidade em Moratória (composto pelos itens 1, 9, 17, 13, 24, 30, 33), Adopção de Identidade (*Foreclosure*-composto pelos itens 4, 8, 11, 20, 22, 26, 35), Difusão-Difusão (composto pelos itens 3, 6, 14, 18, 25, 27, 34) e Difusão-Sorte (composto pelos itens 5, 7, 12, 19, 21, 28, 31) e a análise de consistência interna do modelo fatorial da DISI-O (Figura 11) revelou resultados igualmente satisfatórios, com 51% da variância total e com coeficientes alpha de *Cronbach* iguais ou superiores a .40, exceto para 2 dos 14 itens da Difusão.

Em relação à análise validade diferencial dos resultados em função do ano de escolaridade, da idade e do género dos alunos participantes das amostras consideradas, tanto no estudo de adaptação à população portuguesa (Taveira, 1986) como no estudo Americano (Dellas & Jernigan, 1981) e até num outro estudo Holandês de adaptação da escala DISI-O (Meeus, 1993), revelaram que os jovens adolescentes “utilizam modos de resolução de identidade semelhantes e que à medida que se avança na escolaridade e na idade, verifica-se uma progressão rumo a formas mais adequadas de identidade (Moratória ou Realização)” (Taveira, 2000, p. 198).

Em suma, os resultados dos estudos de adaptação da DISI-O à população portuguesa (Taveira, 1986; Taveira & Campos, 1987) evidenciam que os coeficientes de estabilidade e consistência interna, assim como a análise fatorial, apresentaram resultados satisfatórios e aproximados da versão original de Dellas e Jernigan (1981), pelo que se considera que a qualidade do instrumento é bastante útil para a avaliação da identidade no domínio vocacional.

Tendo em conta a natureza do estudo convém especificar que no Estudo 1, à exceção da informação sociodemográfica, pretende-se avaliar as dimensões dos constructos psicológicos da identidade vocacional de acordo com o trabalho desenvolvido por Taveira (e.g., 1986, 2000), considerando as seguintes dimensões: Realização de Identidade (RI), Adopção de Identidade (AI), Identidade em Moratória IM, Difusão de Identidade. Esta última dimensão subdivide-se em Difusão-Difusão (DD) e Difusão-Sorte (DS).

#### **4.2.3. Procedimento**

Sendo a vertente quantitativa o primeiro momento de investigação empírica do estudo, o método adotado para a recolha de dados centrou-se na seguinte ordem: (a) autorização solicitada à Direção Geral da Reinserção Social, presentemente Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) para a realização do estudo nos centros educativos (Anexo A); (b) compromisso ético com os centros educativos que aceitaram colaborar (Anexo C); (c) compromisso ético com os jovens participantes (Anexo D); (d) solicitação de autorização para utilização da escala DISI-O à autora da versão adaptada à população portuguesa (Anexo E).

Neste sentido, após a autorização da DGRSP, contataram-se os centros e no total dos sete centros existentes em Portugal, cinco aceitaram colaborar no estudo. Em seguida, a investigadora deslocou-se aos centros e foi contactando com os jovens institucionalizados para colaborarem no estudo. Salienta-se que o pedido de colaboração dos jovens institucionalizados foi feito mediante consentimento informado, quer ao diretores dos centros, quer aos próprios jovens.

Nesta primeira vertente metodológica do estudo, a vertente quantitativa, foram utilizados como instrumentos de recolha de dados uma ficha de recolha de dados sociodemográficos (Anexo E), para melhor caracterizar os participantes, bem como a escala DISI-O (Dellas & Jernigan, 1981), adaptada à população Portuguesa (Anexo F) por Taveira (1986), a fim de avaliar os modos de resolução da identidade vocacional dos jovens institucionalizados.

A aplicação e o preenchimento de ambos os instrumentos decorreram entre fevereiro a junho de 2012 e foram supervisionados pela investigadora. Esta tarefa teve lugar durante, aproximadamente, 30 a 40 minutos, no decorrer das atividades escolares e formativas com o consentimento dos agentes educativos dos centros educativos (e.g., diretores, professores, formadores), responsáveis pelas atividades de formação dos cursos EFA que os jovens frequentavam. Os jovens participantes colaboraram voluntariamente e em casos de dificuldade de leitura e interpretação dos jovens participantes, a escala foi lida e assinalada pela investigadora de acordo com as respostas escolhidas pelos jovens.

A apresentação e análise de resultados são provenientes da interpretação do conjunto de variáveis envolvidas nesta primeira vertente, através de análise estatística de testes paramétricos e não paramétricos, dependendo dos participantes envolvidos, recorrendo aos programas informáticos Excell e ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na versão 20.0, ambos para *Windows* 8. No capítulo 5, passa-se a explicar as opções, bem como os resultados alcançados através das análises estatísticas realizadas.

### 4.3. Estudo 2

O Estudo 2 é caracterizado pela vertente qualitativa deste trabalho de investigação. De acordo com Ludke e André (1986), a metodologia qualitativa decorre em contexto natural de trabalho, existindo uma preocupação privilegiada com os processos e com os significados atribuídos, sendo a investigação designada de descritiva. Bogdan e Biklen (1994) defendem que a metodologia qualitativa enfatiza a descrição, a intuição, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Ainda de acordo com estes autores (1994):

(...) a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (...). Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. (p. 49)

Na opinião de Coutinho (2008), a abordagem qualitativa pretende compreender “o significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p. 7). Esta vertente decorre da vertente quantitativa, onde se identificaram os modos de resolução de identidade vocacional dos jovens participantes e da qual se deram os primeiros passos para a seleção dos jovens participantes para as entrevistas.

Em relação às características da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco aspetos a ter em consideração, quando se opta por seguir uma abordagem qualitativa, nomeadamente: (a) a recolha de dados; (b) o tipo de dados relevantes; (c) a ênfase no processo; (d) a análise indutiva dos dados; (e) a procura dos significados atribuídos pelos participantes.

O investigador qualitativo veicula-se a si próprio para a recolha de dados, observando, ouvindo e recolhendo a informação pretendida através do contato direto com os indivíduos participantes. Pelo que, o tipo de dados que considera mais relevantes são a palavra, a imagem e os documentos escritos, com o intuito de interpretar a realidade e os significados atribuídos pelos participantes para compreender a realidade estudada. Com efeito, justifica-se o recurso a esta opção metodológica, através da recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas e de recolha documental dos processos institucionais (e.g., Processo Educativo Pessoal e Processo Tutelar Educativo) dos jovens participantes, pelo facto de se pretender compreender a



complexidade das questões de investigação formuladas e os resultados obtidos na vertente quantitativa, de forma mais profunda e indutiva.

De acordo com a opinião de Mertens (1998) pretende-se, assim, “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p. 11). Isto é, compreender as perceções dos jovens participantes acerca do desenvolvimento da identidade vocacional, enquanto formandos de cursos EFA, em centros educativos.

#### **4.3.1. Participantes**

A identificação e escolha dos jovens participantes são à semelhança da vertente quantitativa, um processo importante na realização e condução desta vertente de estudo qualitativa (Merriam, 1988). Assim, nesta vertente do estudo, alguns jovens participantes foram intencionalmente selecionados do Estudo 1, a primeira vertente metodológica deste trabalho de investigação.

A seleção dos participantes quer para a constituição das entrevistas, quer na necessidade de recolha documental acerca dos mesmos, foi pensada segundo os seguintes critérios: (a) apresentarem valores superiores ou inferiores nas subescalas DISI-O, em relação à média dos participantes por centro, em função do curso frequentado; (b) manifestarem interesse e disponibilidade em participar no estudo; (c) frequentarem os centros educativos, nos diferentes regimes de internamento, há pelo menos um ano letivo. Com efeito, apresenta-se, em seguida, a seleção feita na Tabela 1.

Tabela 1.

*Seleção dos jovens participantes através da identificação dos modos de resolução de identidade vocacional (Estudo 1)*

Jovem/Centro (M = valor médio/centro)	Dimensões DISI-O					Curso EFA Frequentado
	RI	IM	AI	DD	DS	
4/A	35	25	20	10	10	Cozinha
31/A	12	18	14	22	20	Cozinha
5/A	28	28	24	24	25	EM
8/A	14	28	9	22	22	EM
22/A	20	25	18	25	26	OMH
23/A	34	35	30	20	14	OMH
(M)	(24)	(26)	(21)	(23)	(22)	
3/B	25	22	22	19	18	Marcenaria
7/B	22	23	24	29	19	Marcenaria
10/B	29	31	29	30	31	JEV
14/B	27	27	20	30	29	JEV
16/B	15	23	19	20	22	OPI
17/B	27	31	21	26	25	OPI
(M)	(23)	(25)	(23)	(25)	(23)	
1/C	18	25	13	26	24	PCC
23/C	28	20	19	20	22	PCC
4C	20	25	24	28	27	EI
15/C	23	28	13	25	23	EI
5/C	24	28	22	24	23	Carpintaria
17/C	18	25	19	27	26	Carpintaria
20/C	22	25	19	21	24	SC
23/C	28	20	19	20	22	SC
(M)	(19)	(24)	(19)	(24)	(22)	
7/D	30	28	31	26	28	EI
29/D	20	16	19	20	19	EI
4/D	15	12	26	20	25	Marcenaria
12/D	30	27	27	23	29	Marcenaria
15/D	26	21	23	17	15	PCC
16/D	20	24	25	28	27	PCC
(M)	(24)	(20)	(26)	(24)	(24)	
9/E	25	23	25	22	25	JEV
13/E	19	21	23	19	20	JEV
8/E	30	29	24	22	21	OMH
16/E	7	10	19	25	23	OMH
27/E	21	18	21	20	21	IRC
29/E	35	19	33	24	14	IRC
11/E	19	15	29	26	18	Marcenaria
21/E	29	22	32	15	14	Marcenaria
3/E	21	19	24	21	18	EM
22/E	23	19	23	15	14	EM
(M)	(24)	(20)	(25)	(21)	(20)	

Legenda:

RI- realização da Identidade; IM- Identidade em Moratória; AI- Adopção de Identidade; DD- Difusão-Difusão; DS- Difusão-Sorte

Conforme a Tabela 1, a seleção primeiramente efetuada na operacionalização da vertente quantitativa do estudo contempla dois jovens por curso com valores superiores

ou inferiores à média encontrada por centro educativo, em cada um dos cursos EFA que os jovens participantes frequentavam. A opção de selecionar dois jovens por curso, baseou-se nos diferentes valores encontrados em cada uma das dimensões DISI-O, na tentativa de identificar as razões das diferenças, nos cursos frequentados, quer nos estatutos de identidade que indicam maior grau vocacional de exploração e de compromisso efetivo (e.g., RI, IM), quer nos que indicam menor (e.g., DD, DS). O valor médio do centro é o valor global que nos fornece um valor base para uma melhor perceção e identificação dos jovens que possam estar mais ou menos envolvidos e/ou comprometidos em termos vocacionais.

Assim, a seleção inicial de jovens participantes para a vertente qualitativa contava com a participação de 36 jovens institucionalizados.

### **4.3.2. Instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos que permitiram a recolha de dados do Estudo 2 foram (a) o guião das entrevistas semiestruturadas (Anexo H) e (b) os documentos oficiais consultados nos centros educativos (tabelas de recolha documental- Anexos O, P, Q, R). De seguida, passa-se à sua abordagem.

#### **4.3.2.1. Entrevistas semiestruturadas**

Relativamente ao tipo de entrevista que decidiu-se realizar, consideraram-se as opiniões e designações de alguns investigadores (e.g., Bogdan & Bilken, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1992), tendo-se optado por usar a terminologia de Patton (1990). Deste modo, englobaram-se dois modelos: (a) a entrevista-padrão, em que as questões foram especificadas num esquema geral ou num guião, onde a sequência e enunciado foram decididos no decorrer da entrevista e (b) entrevista estruturada de final aberto, em que a formulação exata e a sequência das questões são determinadas previamente, sendo que as mesmas questões foram aplicadas a todos os entrevistados, na mesma ordem.

No sentido de facilitar o processo de recolha de informação, elaborou-se um guião para a realização das entrevistas semiestruturadas (Anexo H), em torno das seguintes questões do estudo: (a) Quais as perspetivas profissionais dos jovens enquanto

estudantes de cursos educação e formação nos centros?; (b) Quais são as necessidades de orientação vocacional destes jovens nos centros educativos?

Como tentativa de resposta as estas questões de estudo procedeu-se às entrevistas semiestruturadas para entender as perceções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados. Concretamente, as entrevistas semiestruturadas centraram-se nos seguintes objetivos:

- (a) Conhecer e caraterizar os jovens participantes;
- (b) Entender as perceções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados, em centros educativos, enquanto estudantes do ensino profissional;
- (c) Conhecer o valor atribuído pelos jovens institucionalizados em centros educativos à educação e formação profissional que recebem;
- (d) Conhecer os objetivos de vida profissional destes jovens no plano real e ideal;
- (e) Identificar as perceções dos jovens sobre a importância dos professores na orientação vocacional.

Para a construção do guião das entrevistas semiestruturadas, utilizáram-se as seguintes fontes: (a) alguma literatura disponível, (b) conversas informais com os diretores e técnicos dos centros educativos, no decorrer da vertente quantitativa, sobre as características destes jovens participantes, assim como as especificidades de institucionalização e (b) a experiência prática obtida no decurso do percurso profissional e de investigação em centros educativos portugueses.

#### **4.3.2.2. Recolha documental**

De modo a fazer emergir dados complementares às entrevistas levou-se a cabo a recolha documental (Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, & Saint-Georges, 1997; Merriam, 1988; Patton, 1990). Concretamente, a recolha documental foi operacionalizada tendo em conta um dos objetivos das entrevistas, (a) conhecer a trajetória dos jovens participantes antes e durante a institucionalização. Esta pesquisa baseou-se no dossiê tutelar individual para onde confluem todos os outros documentos oficiais relativos a cada caso. Nomeadamente, foi possibilitado acesso a: (a) Relatórios Periódicos (RP, artigo 154.º, LTE); (b) Processos Educativo Pessoal (PEP, artigo 164.º, LTE) e (c) Processos Tutelares Educativos (PTE, artigo 41.º, LTE); (d) Relatórios de

Perícia sobre a Personalidade (RPP, artigo 68.º e 69.º, LTE); (e) Projeto de Intervenção Educativa (PIE, artigo 162.º, LTE) e (f) Relatórios Sociais com Avaliação Psicológica (RSAP, artigo 71.º, n.º 5, LTE).

### **4.3.3. Procedimento**

A vertente qualitativa deste estudo iniciou-se com as entrevistas e a pesquisa documental. Numa investigação que engloba a vertente qualitativa, a recolha de documentos escritos é um dos procedimentos enriquecedores do trabalho empírico, uma vez que muitos dos documentos contêm informação importante e rica, que de outra forma se perderia o seu conteúdo (Merriam, 1988).

De acordo com alguns autores (e.g., Albarello et al., 1997; Maykut & Morehouse, 1994), esta recolha documental pode ser utilizada em simultâneo com outros procedimentos. Em sequência à vertente quantitativa, a vertente qualitativa foi pensada para a aplicação das entrevistas semiestruturadas e da recolha documental. Esta última, por sua vez, por questões éticas da investigadora, foi levada a cabo após a realização das entrevistas, não só por uma questão de ordem de complementaridade, mas, essencialmente, pelo facto de que os jovens participantes tinham cometido variados crimes, e, desta forma, procura-se ter uma postura isenta de valores pessoais, bem como de salvaguardar o direito à privacidade dos jovens participantes. Deste modo, todos os documentos foram consultados nos centros educativos nas versões originais. A informação recolhida dos documentos, junta-se à análise de conteúdo com o objetivo de enriquecer a informação discursiva dos jovens relativa à sua caracterização.

A opção de realizar as entrevistas num formato semiestruturado decorreu do interesse em permitir que os jovens entrevistados pudessem estruturar o pensamento mais livremente, focalizando a entrevista no campo de interesse. Neste sentido, sempre que necessário, durante as entrevistas foi solicitado aos jovens participantes o aprofundamento de ideias, que de outro modo estes não teriam espontaneamente explicitado (Albarello et al., 1997).

Antes da realização das entrevistas os jovens participantes foram informados da importância da sua participação e das condições necessárias para a realização das mesmas. Neste processo, procura-se assegurar um conjunto de procedimentos éticos face aos participantes, tal como o consentimento informado, o direito à privacidade e à

proteção do dano (Bogdan & Bilken, 1994). A proteção do dano ficou salvaguardada perante qualquer sinal de desconforto manifestado pelos participantes. Optou-se em todas as ocasiões reforçar o facto da não obrigatoriedade de resposta. Com efeito, perante o esclarecimento dos pormenores éticos, a autorização de participação foi concedida pelos participantes de forma escrita, através de um compromisso assinado pelos participantes e pela investigadora (Anexo I).

Deste modo, as entrevistas foram realizadas entre os meses de julho 2012 e março de 2013. Tentou-se sempre que decorressem em locais mais reservados e calmos, assegurando o sigilo das informações. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra (Anexos J, K, L, M, N).

Após a leitura atenta das respostas às questões das entrevistas semiestruturadas, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados com segmentação e posterior categorização (Bardin, 2011). Deste modo, um dos aspetos que se privilegiou foi a organização das informações recolhidas com vista à orientação da análise dos dados recolhidos, tendo presente os pressupostos que orientaram o estudo e o quadro teórico que o envolve. De acordo com a opinião de Bogdan e Bilken (1994):

os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (...) Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (p. 48)

Deste modo, como já referido, a análise dos dados, nesta vertente, foi realizada numa perspetiva interpretativa (Patton, 1990) e de um modo indutivo (Merriam, 1988), baseado na análise de conteúdo, uma vez que não se tentaram testar hipóteses pré-construídas, mas sim a compreender as questões de estudo.

De acordo com Bardin (2011), o processo da análise de conteúdo organiza-se em três fases sequências: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 121). Sucintamente, de acordo com a autora a fase da pré-análise, consagra “a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar ideias iniciais (...). Recorrendo ou não ao computador (...)” (p. 127). A fase da exploração de material refere-se à “aplicação sistemática das decisões tomadas.”, a qual é caracterizada como uma fase “longa e fastidiosa, consiste

essencialmente em operações de codificação (...)” (Bardin, 2011, p. 127). A terceira e última fase, a fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação, corresponde a fazer emergir os dados “falantes” que são significativos e válidos, “condensam e põem em relevo as informações fornecidas”, através de operações estatísticas simples, como por exemplo as frequências ou percentagens (Bardin, 2011, p. 127).

Os dados obtidos decorrentes das entrevistas serão indubitavelmente “descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A análise de conteúdo conduzida indutivamente traduz-se num método adequado à produção de descoberta a partir dos significados expressos pelos jovens participantes. Assim, o processo de codificação decorrerá através das unidades de registo, às respostas dos jovens, das quais se encontraram as categorias emergentes. Neste processo, adotou-se um critério semântico, de semelhança de conteúdo, para a identificação das unidades de registo, tomando como unidade de contexto a entrevista individual de cada participante (Bardin, 2011).

A unidade de enumeração foi a frequência de ocorrências, isto é, a contagem do número de unidades de registo, por semelhança de conteúdo, para o agrupamento em categorias. Este processo foi, numa primeira fase, realizado através do recurso ao programa informático Nvivo na versão 10. Apesar das potencialidades reconhecidas a este, entre outros programas, para o tratamento de dados de natureza qualitativa, admite-se que não se explorou todas as suas possibilidades<sup>6</sup>. De acordo com a opinião de alguns autores (e.g., Azevedo, 1998; Valles, 1997) optou-se apenas por recorrer ao programa para auxílio na organização dos dados conseguidos nas entrevistas semiestruturadas.

---

<sup>6</sup> Em relação às potencialidades e limitações dos programas informáticos para tratamento qualitativo de dados salienta-se a partilha de informação nas conversas com equipas de investigação no decurso do estudo, nomeadamente no âmbito do projeto FITE e do programa ERASMUS, que a investigadora desenvolveu, bem como, no recurso de alguma literatura sobre este assunto. Neste sentido, com base na opinião de Valles (1997) e Azevedo (1998) há algumas vantagens na utilização de programas informáticos, especialmente nas análises de dados qualitativos, como por exemplo: (a) no auxílio na segmentação de texto e consequente codificação, permitindo maior facilidade no registo de ideias e conceitos emergentes; (b) facilitação na interação entre diferentes documentos; (c) darem acesso no ecrã do computador a todos os segmentos de texto codificados na mesma categoria, facilitando a sua visualização e análise. Contudo, os mesmos autores referem que os investigadores deverão ter em consideração que um programa informático não pode substituir o trabalho intelectual do investigador na análise de dados, constituindo apenas uma análise mecanizada e simplista e contrariando “as tendências pós-estruturalistas e pós-modernistas actuais que enfatizam a celebração da diversidade.” (Azevedo, 1998, p. 153).

Em termos gerais, a análise de conteúdo foi organizada de acordo com um conjunto de categorias, algumas delas subdivididas em subcategorias que foram emergindo ao longo da análise dos dados. Conjuntamente, com o método de seleção dos participantes e a informação documental recolhida, caracteriza-se o procedimento utilizado nesta vertente qualitativa como triangulação de fonte de dados, tentando almejar a melhor resposta à principal questão de estudo (Coutinho, 2008).

A identificação dos jovens, tal como referido anteriormente, é feita de acordo com o código que a investigadora lhes atribuiu, tendo em conta o centro frequentado.

### **Síntese**

Neste capítulo, enquadra-se teoricamente o paradigma de investigação e os métodos que se abordam no processo metodológico, tendo em consideração os aspetos éticos de garantia, nomeadamente da confidencialidade e anonimato dos jovens participantes, bem como dos centros educativos que os acolham. De acordo com o problema de investigação e com as questões de estudo, considera-se pertinente seguir um paradigma de investigação interpretativo com recurso a uma metodologia mista. Por outras palavras, o *design* da investigação constituiu-se de duas vertentes empíricas distintas, sendo num primeiro momento realizada a vertente quantitativa e em seguida a qualitativa. Embora constituindo dois campos de análise diferentes, as vertentes metodológicas estão intrinsecamente relacionadas e as metodologias de investigação escolhidas são complementares (Coutinho, 2011).

Com efeito, a vertente quantitativa, ou seja o Estudo 1 deste trabalho de investigação, foi pensada para caracterizar os jovens participantes e avaliar os modos de resolução de identidade vocacional dos mesmos. Recorre-se à utilização da escala DISI-O adaptada à população portuguesa (Taveira, 1986) para a seleção dos 36 jovens participantes na segunda vertente empírica, a vertente qualitativa.

Na vertente qualitativa, isto é o Estudo 2, pretende-se recolher dados através de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa aos documentos oficiais de institucionalização dos jovens participantes selecionados. As fases de tratamento e análise dos dados foram realizadas como previstas (4.3.3), de forma descritiva e interpretativa, através de um sistema de categorias e subcategorias emergentes do discurso dos jovens e dos documentos consultados (Bardin, 2011).



## **CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**

### **Introdução**

Neste capítulo apresentam-se os dados recolhidos ao longo do estudo e as respetivas análises, realizadas em função dos objetivos propostos. Começa-se por apresentar os resultados obtidos na sequência de realização dos estudos empíricos. Em primeiro lugar, apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos no Estudo 1, com recurso a análises estatísticas paramétricas e não paramétricas. Em segundo lugar, surgem os dados recolhidos no Estudo 2 relativos às análises de conteúdo conseguidos na realização das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental. Nesta segunda vertente metodológica, para uma melhor apresentação dos dados, recorre-se à estatística descritiva através de tabelas de frequências (Bardin, 2011).

### **5.1. Estudo 1**

Nesta vertente quantitativa, a apresentação e análise de resultados baseia-se nos dados recolhidos com os instrumentos metodológicos que serviram para caracterizar os jovens rapazes institucionalizados e para compreender os modos de resolução de identidade vocacional destes jovens. Assim, com a aplicação dos instrumentos metodológicos descreve-se a caracterização e os modos de resolução de identidade vocacional identificados dos jovens participantes que se disponibilizaram a colaborar no estudo.

#### **5.1.1. Jovens, rapazes e institucionalizados**

No universo de sete centros educativos portugueses, a realização do estudo foi autorizada em cinco centros educativos, nos quais só estavam internados rapazes. Dos 254 jovens previstos, à data de preparação do estudo, foi possível a colaboração de 136 jovens institucionalizados, entre os 13 e os 20 anos ( $M = 16,48$ ;  $DP = 1,241$ ), conforme a distribuição na Figura 12. Os jovens que compõem o estudo são do sexo masculino e todos estavam a frequentar atividades de educação e formação em cursos EFA.

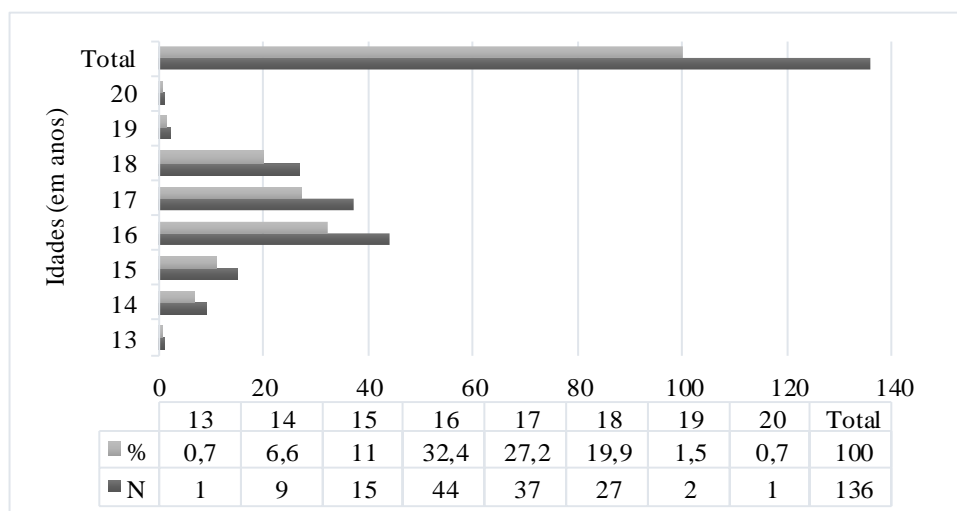


Figura 12. Distribuição dos jovens por idades

Na leitura dos dados de caracterização sociodemográfica recolhidos, a maioria dos jovens participantes revelaram ser de nacionalidade portuguesa ( $n = 110$ ; 81%), entre os quais se encontravam alguns jovens Brasileiros ( $n = 5$ ; 4%), Cabo-verdianos ( $n = 8$ ; 6%), Guineenses ( $n = 4$ ; 3%), um jovem Ucraniano e um de nacionalidade Angolana.

Os 136 jovens participantes deste estudo estavam institucionalizados em cinco centros educativos portugueses, conforme Figura 13, integrando os três regimes de internamento previsto na LTE.

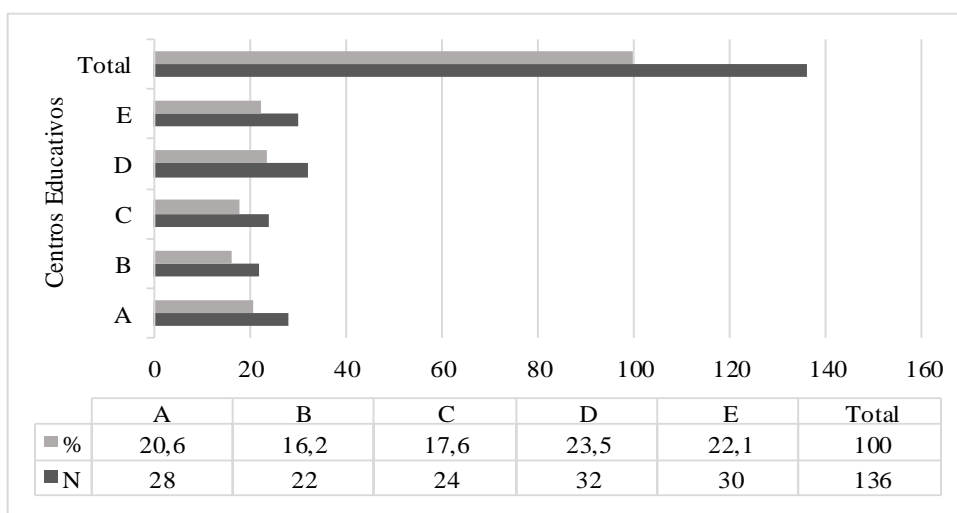


Figura 13. Distribuição dos jovens participantes por Centro Educativo

Conforme Figura 14, os regimes ocupados eram o regime aberto, semiaberto e fechado, sendo o regime semiaberto o mais frequentado pelos jovens participantes.

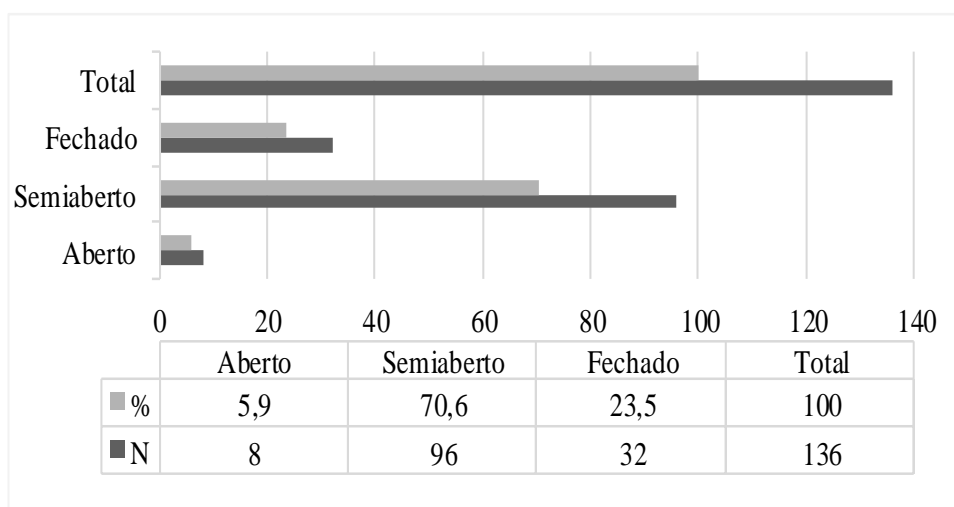


Figura 14. Distribuição dos jovens por regime de internamento

De acordo com Regulamento Geral e Disciplinar dos Centros Educativos (Decreto-Lei n.º 323-D/2000, de 20 de Dezembro) nos regimes aberto e semiaberto há ocasiões autorizadas para sair dos centros (e.g., atividades educativas de formação, desportivas), nomeadamente para passar férias e os fins de semana, sendo estas estabelecidas de acordo com a evolução que o jovem revela no cumprimento do seu Projeto Educativo Pessoal durante o seu internamento (artigo 13º, n.º 3; artigo 14º, n.º 3).

Dos jovens participantes recolheram-se dados sobre as saídas relativas às férias e aos fins de semana, conforme a Figura 15 a seguir apresentada.

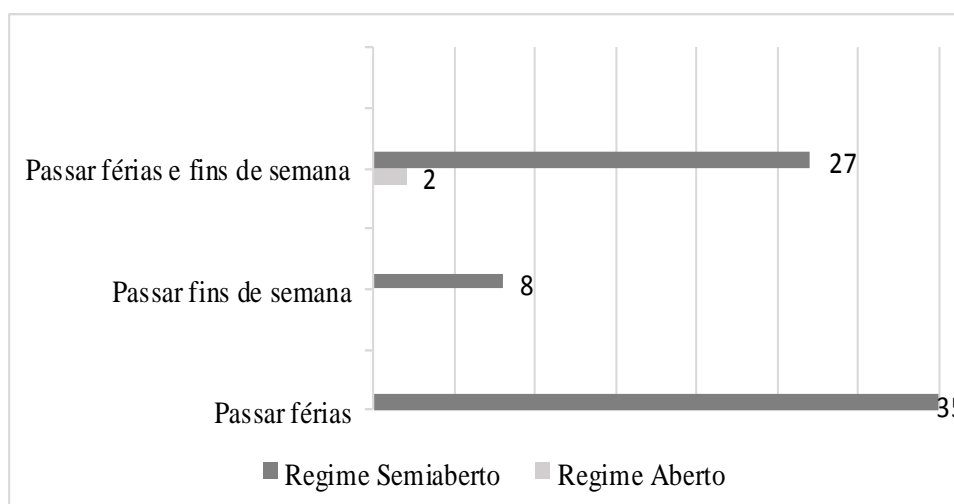


Figura 15. Tipos de saídas autorizadas nos regimes Aberto e Semiaberto

Na Figura 15 lê-se que é no regime semiaberto que se registou maior contacto com o exterior, especificamente em saídas para férias. Em relação às saídas para realização de atividades formativas e/ou desportivas, um dos jovens registou poder sair para jogar futsal e outros dois jovens disseram poder sair dos centros para realizarem formação, não especificando a sua designação ou tipologia.

Os 136 jovens rapazes participantes em cumprimento de MTE, nos diferentes tempos de duração (Tabela 2) e tipos de regimes de internamento (Figura 14), frequentavam 11 cursos profissionais EFA (B2 e B3) que conferiam equivalência ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Concretamente, de acordo com a informação presente na Tabela 2, dois dos cursos eram de tipologia B2 (cursos PCC e JEV) equivalentes ao 2º Ciclo e os restantes nove eram de tipologia B3 e, por isso, conferiam equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 2.

*Duração das Medidas Tutelares Educativas (em meses)*

Duração (em meses)	<i>n</i>
[3-6[	8
[6-12[	4
[12-24[	39
[24-36]	60
Não respondentes	25
N	136

De acordo com os dados da Tabela 2 a maioria dos jovens participantes registaram estar a cumprir medida de internamento entre os 24 e os 36 meses.

A Tabela 3, a seguir apresentada, revela a distribuição dos jovens nos cursos e as suas médias de idades. Nesta Tabela, verifica-se que os jovens participantes frequentavam 11 cursos EFA, em que dois deles (PCC e JEV), eram de tipologia B2 e os restantes nove de tipologia B3, sendo que alguns destes cursos eram ministrados em vários centros, nomeadamente os cursos de PCC, JEV, OMH, OPI, Marcenaria e EI.

Através da leitura da Tabela 3 verificou-se, igualmente, que os jovens institucionalizados e participantes no estudo, nos cursos frequentados, tinham médias de idades compreendidas nos 16 anos de idade.

Tabela 3.

*Distribuição dos jovens nos cursos EFA e média de idade*

Tipologia do Curso EFA	Centro(s)	Designação do Curso EFA	Idade		n (%)
			M	DP	
B2	C , D	Pintura e Construção Civil (PCC)	15.93	1.43	14 (10.3)
	B, E	Jardinagem e Espaços Verdes (JEV)	16.08	1.78	12 (8.8)
	A, E	Operador de Manutenção Hoteleira (OMH)	17.24	.97	17 (12.5)
	A	Cozinha	16.44	1.13	9 (6.6)
	B, D, E	Marcenaria	16.38	1.09	26 (19.1)
B3	B	Operador de Pré Impressão (OPI)	17.00	1.06	8 (5.9)
	A, E	Empregado Mesa (EM)	16.55	1.12	11 (8.1)
	C, D	Eletricidade de Instalações (EI)	16.48	1.07	21 (15.4)
	C	Carpintaria	17.00	1.22	5 (3.7)
	C	Serralharia Civil (SC)	17.00	1.26	6 (4.4)
	E	Instalador e Reparador de Computadores (IRC)	15.57	1.39	7 (5.1)
	N				

O curso de Marcenaria, existente em três centros, é o que regista maior frequência de jovens. Logo em seguida, por ordem decrescente, existentes em dois centros educativos, os de EI, OMH, PCC, JEV e EM. Como cursos menos frequentados, cada um deles existente em apenas um centro educativo, registaram-se os de Cozinha, OPI, IRC, SC e Carpintaria. Os jovens participantes mais novos incluíram-se nos cursos IRC e PCC e mais velhos nos cursos OMH, OPI, Carpintaria e SC.

A informação sobre o percurso escolar dos jovens participantes, que foi possível recolher, revela que os níveis de ensino que os jovens mais frequentaram foram o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico, conforme Figura 16.

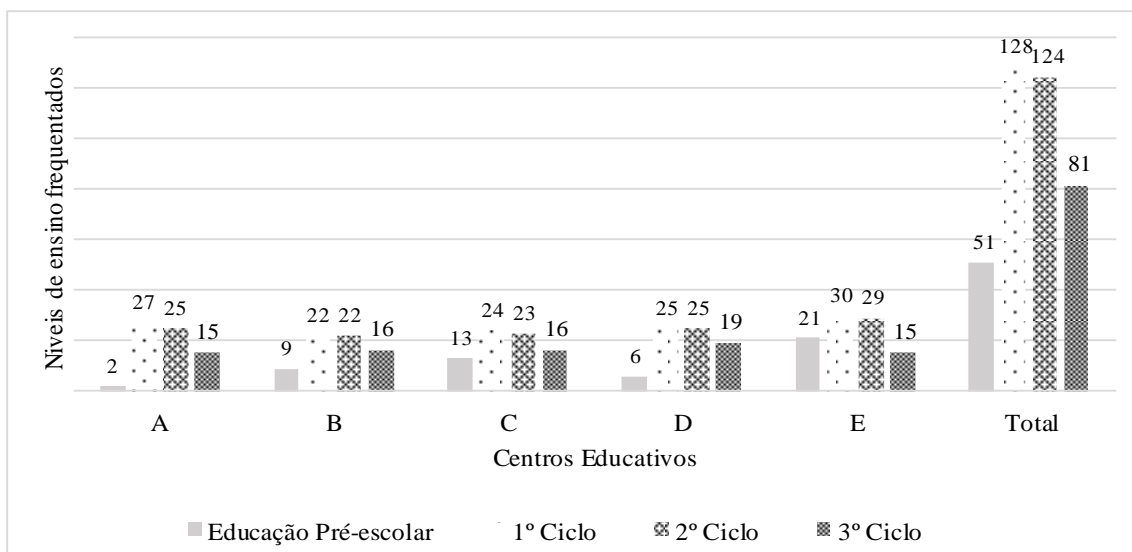


Figura 16. Níveis de ensino frequentados pelos jovens participantes no seu percurso escolar

A distribuição dos jovens para frequência nos cursos EFA teve em conta o percurso escolar destes jovens. Concretamente em termos de frequência e aprovação a maioria dos jovens tinham concluído o 6º ano de escolaridade ( $n = 110$ ; 81%), havendo apenas um jovem que tinha concluído o 9º ano de escolaridade. Por isso, a maioria dos cursos ( $n = 9$ ) eram de tipologia B3, equivalentes ao 3º Ciclo. Nestes dados foi, ainda, possível apurar que o percurso escolar da maioria dos jovens ( $n = 108$ ) foi marcado, em média, entre duas a três retenções, sendo os 5º e 6º anos, os anos de escolaridade com maior número de retenções.

Em termos de caracterização familiar, a maioria dos participantes respondentes ( $n = 129$ ) conseguiram registar a informação relativa aos pais. Um jovem registou que tinha como representante legal a assistente social, outro a tia e um outro que registou estar à guarda dos avós. Contudo, dos 136 participantes respondentes, apenas 100 conseguiram registar a idade de ambos os progenitores, estando as idades compreendidas entre os 39 e os 46 anos. Um participante disse não conhecer a idade dos pais e outro disse que o pai tinha falecido, os restantes ( $n = 36$ ) não responderam.

Em relação ao estado civil dos pais dos jovens participantes foram registadas as informações que constam na Figura 17, a seguir apresentada.

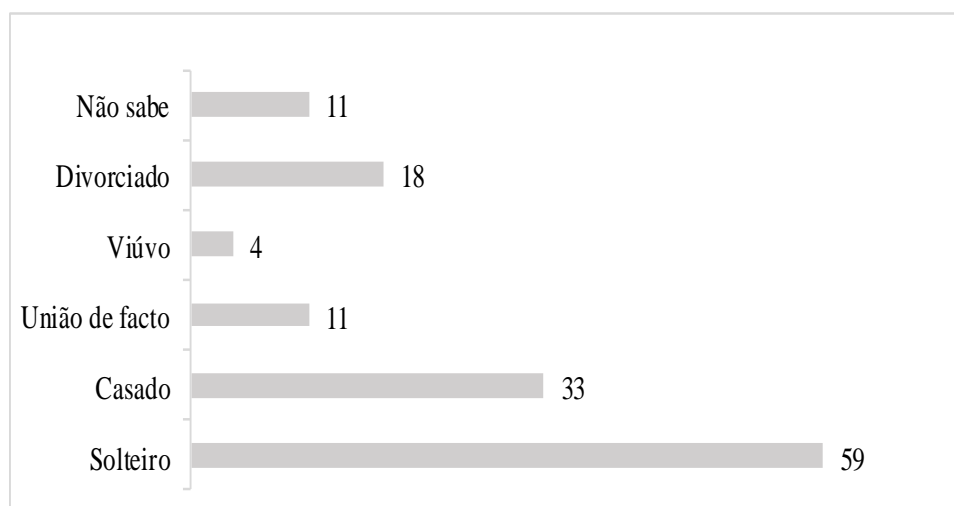


Figura 17. Estado civil dos pais dos jovens participantes

Através da informação da Figura 17, a maioria dos jovens registou ser filho de pais solteiros.

Em relação às habilitações académicas e profissões dos pais dos participantes foi conseguida a informação presente na Tabela 4. A informação que apresentada foi a possível de ser recolhida junto dos jovens participantes, uma vez que alguns deles não responderam ( $n = 48$ ) e outros deram respostas incompletas ou de apenas um dos progenitores.

Tabela 4.

*Distribuição dos grupos profissionais pelos níveis de escolaridade*

Grupo Profissional	Habilitações Académicas						Total
	Ensino Básico 1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino pós Secundário não Superior	Ensino Superior	
1. Profissões das Forças Armadas	0	0	0	0	0	0	0
2. Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	0	0	0	0	0	0	0
3. Especialistas das atividades intelectuais e científicas	0	0	0	0	0	3	3
4. Técnicos e profissões de nível intermédio		1		6			7
5. Pessoal administrativo	0	1	0	2	0	0	3
6. Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	24	10	11	10	0	0	55
7. Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	3	0	0	0	0	0	3
8. Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	16	8	4	3	0	0	31
9. Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	4	0	1	2	0	0	7
10. Trabalhadores não qualificados	21	9	8	4	0	0	42
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>151</b>

A distribuição conjunta das profissões e habilitações académicas baseia-se nos grupos profissionais da Classificação Portuguesa de Profissões 2010 (CPP2010), integrada no mais recente quadro internacional (CITP/ISCO/2008), realizada pelo Instituto Nacional de Estatística e publicada em 2011. Nos dados recolhidos, conforme a Tabela 4, os grupos profissionais mais frequentes, por ordem decrescente foram: Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (e.g., comerciais, seguranças, auxiliares de serviços); Trabalhadores não qualificados (e.g.,

empregadas de limpeza); Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (e.g., pedreiros, mecânicos).

As habilitações académicas foram classificadas em quatro níveis: Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino pós Secundário não Superior e Ensino Superior. De acordo com a Tabela 4 houve, ainda, a possibilidade de recolher a informação de que 11 indivíduos eram detentores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sete do 2º Ciclo, oito do 3º Ciclo e dois com o Ensino Secundário, enfrentavam uma situação de desemprego. E, ainda, três com o 1º Ciclo e outros três com o 2º Ciclo estavam reformados.

Em termos dos dados sociodemográficos recolhidos foi igualmente possível identificar que, em média, os jovens participantes tinham entre quatro a cinco irmãos e a ordem entre os irmãos estava para o participante como terceiro ou quarto irmão.

A maioria dos jovens participantes ( $n = 123$ , 90%) afirmou ter conhecido ou conhecido alguém, das suas relações de amizade e até familiares (e.g., primos, irmãos mais velhos), que já estiveram ou estavam institucionalizados em centros educativos.

### **5.1.2. Modos de resolução de identidade vocacional dos jovens institucionalizados**

Nesta vertente metodológica indagou-se de que modo as variáveis idade, curso e regime da MTE (regime aberto, semiaberto e fechado) dos jovens participantes, se relacionam com as cinco dimensões da escala DISI-O: Realização da Identidade (RI), Identidade em Moratória (IM), Adopção de Identidade (AI), Difusão- Difusão (DD) e Difusão-Sorte (DS), nos jovens institucionalizados em cinco centros educativos portugueses, num universo de 11 cursos profissionais EFA.

Numa primeira fase de resultados e baseados nos pressupostos dos estudos anteriores com a escala DISI-O (e.g., Taveira, 1986; Taveira & Campos, 1987; Taveira, 2000), procedeu-se à análise de consistência interna das subescalas que constituem a escala DISI-O, recorrendo ao índice alpha Cronbach, o qual segundo Cortina (1993) oferece uma medida estável de fiabilidade.

Os valores de alpha encontrados, para cada dimensão da escala, são apresentados na Tabela 5.



Tabela 5.

*Valores alpha Cronbach nas cinco dimensões DISI-O*

Dimensões DISI-O	alpha Cronbach
Realização da Identidade (RI)	.83
Identidade em Moratória (IM)	.73
Adopção de Identidade (AI)	.73
Difusão-Difusão (DD)	.74
Difusão-Sorte (DS)	.72

Sabe-se que qualquer análise está sujeita a erros e, como tal, só o uso repetido do instrumento e a obtenção dos mesmos resultados, com grupos de participantes diferentes, possibilita maior convicção sobre a sua fiabilidade. Isto é, "um instrumento que repetidamente gera dados fiáveis pode dizer-se, com maior confiança, fiável" (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Neste caso, os valores de alfa que foram obtidos na aplicação da escala aos jovens participantes deste estudo (Tabela 5) vão ao encontro de estudos anteriores realizados em Portugal e que resultaram na adaptação da escala à população portuguesa (e.g., Taveira & Campos, 1987). Estes estudos revelaram valores de alpha muito satisfatórios para a existência de cinco dimensões RI, IM, AI, DD e DS (.89, .74, .85, .82, .62, respetivamente). Deste modo, de acordo com os valores anteriores e os obtidos através dos participantes, as subescalas da DISI-O revelaram-se fiáveis para avaliar os modos de resolução de identidade vocacional, uma vez que os valores alpha se situaram acima de .70 (Nunnally, 1978).

Nas restantes análises estatísticas, consideraram-se as técnicas estatísticas paramétricas e não paramétricas. Optou-se por recorrer ao teste paramétrico teste *t* de *Student* para averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos etários dos participantes em relação às dimensões da escala DISI-O. Esta opção revela-se ajustada uma vez que os subgrupos que compõem os dois grupos etários são semelhantes em número de indivíduos, um menor ou igual a 16 anos ( $n = 69$ ) e outro maior ou igual a 17 anos de idade ( $n = 67$ ), não havendo a necessidade de analisar a normalidade da sua distribuição uma vez que o número de participantes em ambos os grupos é superior a 30 indivíduos (Burns & Burns, 2009; Kerr, Hall, & Kozub, 2002; Maroco, 2010).

Na Tabela 6, pode-se verificar os valores médios obtidos na aplicação da escala DISI-O indicam que os jovens participantes do estudo percecionavam a sua identidade vocacional na dimensão IM. Pode-se, igualmente, ler uma tendência para os jovens se percecionarem difusos (DD), bem como definidos (RI), em assuntos que envolvem opções ou escolhas vocacionais.

Tabela 6.

*Distribuição dos valores médios das dimensões DISI-O por grupo etário*

Dimensões DISI-O	Grupos etários	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Realização da Identidade (RI)	≤16	69	24.13	5.69
	≥17	62	23.64	5.21
Identidade em moratória (IM)	≤16	68	26.01	4.55
	≥17	63	26.33	3.75
Adopção de Identidade (AI)	≤16	67	20.79	5.74
	≥17	62	20.77	4.78
Difusão-Difusão (DD)	≤16	67	23.25	4.80
	≥17	62	24.61	4.59
Difusão-Sorte (DS)	≤16	69	22.28	4.94
	≥17	63	22.71	4.93

Apesar destas tendências observadas na Tabela anterior, o teste *t* de *Student* revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios dos dois grupos etários em relação às dimensões da escala DISI-O. Pelo que, relativamente às dimensões RI, IM, AI, DD e DS da escala DISI-O o teste *t*, respetivamente, revelou:  $t(129) = .51, p = .61$ ,  $t(129) = -.43, p = .66$ ,  $t(127) = .02, p = .99$ ,  $t(127) = -1.64, p = .10$ ;  $t(130) = -.49, p = .62$ .

No que concerne à análise das médias registadas de acordo com o curso frequentado e regime da MTE, não foi possível analisar a existência de diferenças significativas através da realização da ANOVA, uma vez que não se verificou o pressuposto da normalidade, relativamente à distribuição das médias nos diferentes grupos (Burns & Burns, 2009; Kerr, Hall, & Kozub, 2002; Maroco, 2010). Assim, recorreu-se à sua alternativa não paramétrica, através do teste *Kruskal-Wallis*.

A realização do teste *Kruskal-Wallis* revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios registados pelos diferentes cursos em relação às dimensões DISI-O. Isto é, o curso frequentado parece não influenciar os modos de resolução de identidade dos jovens participantes.

Acerca da variável regime da MTE em relação às subescalas DISI-O, o teste *Kruskal-Wallis* revelou existirem diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ), entre os valores médios registados pelos regimes aberto ( $M = 28.33$ ,  $DP = 1.61$ ), semiaberto ( $M = 23.33$ ,  $DP = .59$ ) e fechado ( $M = 25.14$ ,  $DP = 1.06$ ), relativamente à dimensão RI. Os resultados do teste *Kruskal-Wallis*, relativamente à dimensão IM, também revelaram existência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios registados pelos regimes aberto ( $M = 30.50$ ,  $DP = 1.38$ ), semiaberto ( $M = 25.75$ ,  $DP = .43$ ) e fechado ( $M = 26.25$ ,  $DP = .78$ ). Relativamente às restantes dimensões DISI-O, o teste *Kruskal-Wallis* não identificou nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os regimes de cumprimento das MTE.

No resultados encontrados parece haver uma tendência dos jovens que estão em regimes abertos se percecionarem nos modos de resolução de identidade de realização e moratória.

### **5.3 Estudo 2**

No Estudo 2 a análise de dados parte da seleção dos participantes realizada no Estudo 1 (ponto 4.3.1). Baseia-se nos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e da pesquisa documental realizada nos centros educativos.

Descrevem-se neste ponto os jovens que aceitaram e se disponibilizaram participar nesta vertente qualitativa do estudo, de acordo com os critérios de seleção abordados anteriormente (ponto 4.3.1). Igualmente, apresenta-se a análise de conteúdo, através de um sistema de categorias e subcategorias emergentes da análise do discurso dos jovens e dos dados conseguidos através da recolha documental.

Os dados complementares conseguidos através da recolha documental encontram-se infusos na caracterização dos participantes (5.2.1), uma vez que são elementares à descrição da trajetória de vida dos jovens e que descrevem com maior exatidão as atitudes dos participantes face ao processo da institucionalização.

#### **5.2.1. Jovens participantes na primeira pessoa**

Apesar dos critérios de seleção dos participantes terem sido pensados antecipadamente, de acordo com as questões e os objetivos de investigação, no decurso

da operacionalização das entrevistas semiestruturadas aos 36 jovens selecionados, registaram-se alguns jovens que não se encontravam disponíveis para colaborar e outros já não se encontravam nos centros educativos. Concretamente, para alguns as MTE tinham terminado ( $n = 2$ ), outros tinham sido transferidos para outro centro ( $n = 1$ ), mas também porque alguns jovens no dia da entrevista tinham tido um imprevisto de saúde ( $n = 2$ ) ou por terem de estar no tribunal ( $n = 1$ ). Também porque alguns jovens ( $n = 2$ ) cumpriam medida de isolamento do grupo por transgressão de normas do centro e houve alguns ( $n = 3$ ) que não se mostraram disponíveis para serem entrevistados.

A realidade encontrada condicionou o cumprimento da seleção final dos participantes segundo os critérios previstos. Pelo que, a recolha final de dados da vertente qualitativa ficou condicionada à disponibilidade dos jovens, bem como de deslocação da investigadora aos centros.

Na sequência da Tabela 1 (4.3.1), apresenta-se a Tabela 7 com a seleção final de jovens participantes, identificando os seus modos de resolução de identidade vocacional.

Tabela 7.

*Identificação dos modos de resolução de identidade vocacional dos jovens entrevistados (Estudo 2)*

Jovem/Centro ( $M =$ Valor médio/centro)	Dimensões DISI-O					Curso Frequentado
	RI	IM	AI	DD	DS	
4/A	35	25	20	10	10	Cozinha
5/A	28	28	24	24	25	EM
8/A	14	28	9	22	22	EM
31/A	12	18	14	22	20	Cozinha
( $M$ )	(24)	(26)	(21)	(23)	(22)	
3/B	25	22	22	19	18	Marcenaria
10/B	29	31	29	30	31	JEV
( $M$ )	(23)	(25)	(23)	(25)	(23)	
1/C	18	25	13	26	24	PCC
4C	20	25	24	28	27	EI
7/C	15	26	20	32	24	EI
( $M$ )	(19)	(24)	(19)	(24)	(22)	
7/D	30	28	31	26	28	EI
12/D	30	27	27	23	29	Marcenaria
29/D	20	16	19	20	19	EI
( $M$ )	(24)	(20)	(26)	(24)	(24)	
9/E	25	23	25	22	25	JEV
16/E	7	10	19	25	23	OMH
29/E	35	19	33	24	14	IRC
( $M$ )	(24)	(20)	(25)	(21)	(20)	

Na leitura à Tabela 7 é visível que foi possível levar a cabo o Estudo 2 com o total de 15 jovens. Os valores nos estatutos de identidade vocacional dos jovens participantes registados assemelham-se aos valores inicialmente previstos na seleção dos jovens (Tabela 1). Isto é, revelam valores superiores ou inferiores ao valor da média para cada um dos estatutos de identidade por centro frequentado.

É a partir desta primeira análise, decorrente da vertente quantitativa, que nos é possível começar a caracterizar os participantes nesta vertente qualitativa. Contudo, com a intenção de almejar uma melhor caracterização dos jovens participantes recorreu-se à pesquisa documental (Anexos O, P, Q, R), sobre as trajetórias de vida, nomeadamente percurso escolar e trajetória institucional dos jovens, salienta-se que os jovens participantes tinham entre os 16 e os 18 anos de idade ( $M = 16.5$ ,  $DP = 1.06$ ), sendo a maioria de nacionalidade portuguesa ( $n = 11$ ; 73.3%), três nascidos em Cabo Verde e um na Roménia. Seis jovens estavam em cumprimento da MTE de internamento em regime semiaberto, outros cinco em regime fechado, havendo apenas um em regime aberto.

Todos os jovens participantes estavam integrados em cursos EFA de tipologia B2 e B3 e cumpriam MTE com uma duração entre os oito e os 36 meses. Os motivos que levaram ao seu internamento em centro educativo foram crimes puníveis por lei, designadamente: (a) crimes por ofensa à integridade física; (b) por furto ou roubo; (c) por violação e (d) homicídio qualificado.

A maioria dos jovens participantes ( $n = 8$ ; 53.3%) apresentavam MTE anteriores às medidas que estavam a cumprir, à data de recolha de dados. Como por exemplo medidas cautelares de guarda e medidas de acolhimento noutras instituições.

Para além dos programas de formação profissional, em todos os documentos consultados (e.g., PEP, RP), estava referido que os centros proporcionavam aos jovens participantes acompanhamento com programas de educação para a saúde, de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (e.g., avaliação diária, GPS-25), de aconselhamento e tutoria e de consultas periódicas no centro e saúde, bem como de acompanhamento psicológico.

## 5.2.2. Percepções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens e institucionalização

Os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas, têm em primordial conta a opinião expressa no discurso dos jovens participantes. As fases de tratamento e análise dos dados foram realizadas como previstas anteriormente (ver 4.3.4), de forma descritiva e interpretativa, através de um sistema de categorias e subcategorias emergentes do discurso dos jovens e dos documentos consultados (Bardin, 2011). Na Figura 18, apresenta-se as percepções dos jovens entrevistados, organizadas em três categorias principais, integrando cada uma delas diversas subcategorias.

Conhecimento do jovem		Envolvimento vocacional			Trajetória vocacional		
Antes da institucionalização	Após a institucionalização	Orientação vocacional	Desenvolvimento vocacional	Exploração vocacional	Avaliação dos Cursos EFA	Os Professores na orientação vocacional	Objetivos vocacionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Contexto familiar</li> <li>•Percurso escolar</li> <li>•Atitudes face à escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Percurso escolar</li> <li>•Atitudes face à institucionalização</li> <li>•Atitudes face à formação EFA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pertinência</li> <li>•Percepções sobre as palavras escolha/objetivo vocacional</li> <li>•Orientação para integrar o(s) curso(s)</li> <li>•Conhecimento do(s) curso(s)</li> <li>•Percepções para a orientação vocacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Interesse no curso</li> <li>•Utilidade do curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecimento de outros cursos</li> <li>•Prosseguir estudos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Valorização</li> <li>•Interesse vocacional</li> <li>•Compromisso vocacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Profissionais próximos</li> <li>•Profissionais apreciados</li> <li>•Importância do <i>feedback</i></li> <li>•Influência do <i>feedback</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Concretos</li> <li>•Futuros</li> </ul>

Figura 18. Categorização emergente das percepções dos jovens institucionalizados sobre o desenvolvimento da identidade vocacional em centros educativos

De acordo com a Figura 18, os conceitos emergentes do discurso dos jovens participantes têm como primeira categoria o *conhecimento do jovem*, que corresponde à caracterização da trajetória de vida, incluindo o contexto familiar, o percurso escolar, antes e durante a institucionalização, assim como as atitudes face à escola e à institucionalização. Diga-se que esta primeira categoria é resultado de uma abordagem

mais centrada na figura do jovem, permitindo entender melhor algumas características de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens participantes (Anexo J).

Para além da pesquisa documental, já abordada na caracterização dos participantes, sobre as trajetórias de vida dos mesmos, antes e durante a institucionalização nos centros educativos, foi possível na consulta aos vários documentos (e.g., PEP, RP) recolher informações sobre as atitudes dos jovens face ao seu internamento em centro educativo. Deste modo, as informações encontradas apresentam-se esquematicamente (Figura 19).

A segunda categoria designada de *envolvimento vocacional* corresponde às práticas de orientação vocacional percebidas pelos jovens quando foram institucionalizados para integrarem os cursos que frequentam, bem como durante o processo de internamento, em relação ao desenvolvimento e exploração vocacional nos centros educativos (Anexo K)). Assim, esta categoria engloba a *orientação vocacional*, em particular na pertinência para os jovens de pensarem num futuro emprego ou profissão, no conhecimento dos cursos em termos de possibilidade de escolha para os frequentar, tendo, assim, em conta o interesse e utilidade dos mesmos para os jovens como possibilidade de uma futura profissão. Engloba, ainda, a exploração vocacional, a qual se relaciona com a perceção dos jovens acerca das necessidades de conhecerem outros cursos nos centros educativos e a necessidade de prosseguimento de estudos para realizarem as opções ou escolhas vocacionais.

A terceira categoria *Trajectoria vocacional* corresponde às perceções que os jovens participantes têm das experiências vocacionais vividas, em contexto institucional, nos cursos EFA. Concretamente, esta categoria engloba a *avaliação do(s) curso(s) EFA*, no que respeita ao valor que os jovens participantes atribuíram à formação que recebiam nos cursos EFA que frequentavam e de que forma esta se traduz ou não numa via de interesse e de compromisso vocacional (Anexo L). Igualmente, contempla as perceções sobre *os professores na orientação vocacional*, no que diz respeito à importância atribuída aos professores como agentes educativos e profissionais próximos, em termos de práticas letivas e/ou formativas, e ao *feedback* que estes proporcionam (Anexo N). Ainda na *Trajectoria vocacional* foi possível conhecer as perceções dos jovens participantes sobre os *objetivos vocacionais*, referentes aos projetos concretos e futuros (Anexo M).

Partindo da análise do discurso dos jovens participantes, constituíram-se as unidades de registo e, por sua vez, os conceitos emergentes para o processo de categorização. Com efeito, apresenta-se as Tabelas 8, 9, 10, 11 e 12, onde por semelhança de conteúdo se estabeleceram as frequências das ocorrências. Recorrendo a esta organização da análise de conteúdo do discurso dos jovens participantes, procedeu-se à apresentação das suas percepções e, sempre que oportuno, complementando-as com informações da recolha documental nas categorias e subcategorias encontradas.

Com o intuito de conhecer a trajetória dos jovens participantes antes e durante a institucionalização, durante as entrevistas pediu-se aos jovens que falassem um pouco sobre o seu percurso de vida. Concretamente, em relação ao contexto familiar antes da institucionalização, ao percurso escolar e às atitudes enquanto aluno e perante a escola, o processo de institucionalização e sobre a formação. As categorias e subcategorias emergentes das respostas dos jovens participantes estão presentes na Tabela 8, a seguir apresentada.

Tabela 8.

*Percepções dos jovens sobre as suas trajetórias de vida: categorias e subcategorias emergentes*

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das ocorrências (%)
Conhecimento do jovem	Contexto familiar	•“(…) vivia com os meus pais e irmãos”	4 (26.7)
		•“(…) vivia com a minha mãe”	5 (33.3)
		•“(…) vivia com os pais”	2 (13.3)
	Percurso escolar	• Não respondentes	4 (26.7)
		•“Frequentei até ao 5º ano, chumbei várias vezes (…)	4 (26.7)
		•“Até ao 6º ano (…)	4 (26.7)
		•“Até ao 7º ano, com algumas retenções, (…)”	5 (33.3)
		•“Até ao 9º ano sem retenções”	1 (6.7)
		• Não respondentes	1 (6.7)
		•“(…) não gostava de ir à escola”	4 (26.7)
	Atitudes face à escola	•“(…) faltava as aulas era agressivo para os professores.”	5 (33.3)
		• Não respondentes	6 (40.0)
	Após a institucionalização	Atitudes face à institucionalização	•“(…), senti-me preso”
•“Triste (…)”			5 (33.3)
•“(…) arrependido (…)”			6 (40.0)
Percurso escolar		•“Estou no Curso B2 (…)”	2 (13.3)
		•“Frequento o Curso B3 (…)”	13 (86.7)



Atitudes face à formação EFA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(...) a única forma de me valorizar (...)”</li> <li>• Não respondentes</li> </ul>	<p>12 (80.0)</p> <p>3 (20.0)</p>
------------------------------	---	----------------------------------

De acordo com as categorias e subcategorias presentes na Tabela 8, em relação ao *contexto familiar*, quatro jovens disseram estar a viver, antes da institucionalização, com os pais e os irmãos. O jovem 31/A disse que “vivia com a minha mãe, meu padrasto e irmãos”. Dos restantes participantes, que aceitaram responder a estas questões de caracterização pessoal, quatro jovens disseram viver em monoparentalidade apenas com a mãe, entre os quais o 10/B especificou, dizendo: “vivia com a minha mãe e a minha irmã mais nova”. Os jovens 4/A e 29/E referiram estar viver com os pais, antes de serem institucionalizados.

De forma mais concreta através da recolha documental (e.g., PEP, PTE, RSAP), as trajetórias de vida biográfica dos jovens participantes acusam vivências familiares instáveis e destruídas, quer a nível emocional como económico, na maioria monoparentais ( $n = 10$ , 66.7%), nas quais os pais dos jovens são caracterizados com dificuldades de orientar e supervisionar os filhos (Anexos O, P, Q, R).

Em oposto, registou-se o caso de um jovem (29/E) que disse estar a viver com os pais, mas na consulta documental ao seu PEP é referido que apesar de os pais estarem divorciados, estes são referidos como tendo condições socioeconómicas satisfatórias para manterem a educação do(s) filho(s) (Anexos O, P, Q, R).

Dos 15 jovens entrevistados, 11 disseram estar a viver na região metropolitana de Lisboa. Dos restantes respondentes, o 29/D referiu “Nasci na Roménia vivi lá até aos 14 anos com os meus pais e irmãos e depois viemos para o Porto”. Da mesma forma, o 7/D respondeu “Nasci perto de Espinho e vivia por lá (...)” e o 10/B “Nasci em Cabo Verde, e vivi lá algum tempo com a minha avó. Depois vim para Lisboa e fiquei a viver com a minha Mãe”.

Através da recolha documental foi possível confirmar a informação biográfica dos jovens participantes, em particular sobre alguns jovens que não quiseram responder a questões mais pessoais. Concretamente, o jovem 4/C o qual em relação à sua origem e *contexto familiar* referiu “Desculpe, mas prefiro não responder a isso.... Por favor desligue o gravador.”, o jovem nasceu em Lisboa e residiu com os pais e com a avó paterna até aos quatro anos. Nesta altura, o pai faleceu e ficou a viver com a mãe e a avó. Daí em diante a sua vida sofreu desvios. De igual forma, o jovem 12/D, o qual em

relação à sua origem e contexto familiar referiu “Não quero dizer nada sobre isso”, nasceu em Cabo Verde, ficou à guarda do avô materno, do qual sofreu maus tratos, tendo vindo para Lisboa aos nove anos de idade para viver com a mãe. Igualmente, em relação ao jovem 9/E que disse “Nasci na Amadora e vivia por lá” foi possível perceber que o jovem nasceu em Cabo Verde e depois do pai ter falecido, o jovem reúne-se à família monoparental materna, com duas irmãs num contexto habitacional conotado com problemáticas desviantes.

Em relação ao *percurso escolar antes da institucionalização*, os jovens participantes revelaram ter uma trajetória irregular, aquém do esperado para as suas de idades ( $M = 16.5$ ). As razões apontadas centram-se nas várias retenções e indicam a outra subcategoria emergente as *atitudes face à escola*. Neste sentido, por exemplo:

- “Frequentei até ao 5º ano, chumbei 5 vezes por faltas (...) portei-me muito mal sempre, faltava às aulas era um menino que chamavam hiperativo, fiz muita asneira, estou arrependido se fosse hoje tudo seria diferente.” (8/A, 18 anos);

- “Frequentei até o 7º ano, mas não o completei. Chumbei para aí umas três ou quatro vezes. Faltava às aulas, era agressivo para os professores” (7/D, 16 anos);

- “Fiz até 6º ano, não completei. Chumbei duas vezes por mau comportamento” (9/E, 16 anos);

- “Fiz até ao 5º ano, com algumas retenções, por faltas, não gostava de ir à escola e quando ia só obrigado é que ia às aulas, porque não gosto.” (31/A, 16 anos);

- “Frequentei até ao 7º ano Com algumas retenções, por faltas, mau comportamento, não gostava de ir á escola, comecei a fumar e a roubar. Estive a morar no Bairro X, foi aí que com os amigos comecei a variar, fumar e roubar” (3/B, 17 anos);

- “Frequentei até ao 6º ano, mas nunca completei porque não gostava das aulas, sem interesse, faltava às aulas” (10/B, 16 anos);

- “Frequentei até ao 5º Ano. Chumbei várias vezes por faltas, não gostava da escola” (1/C, 18 anos).

Contudo, houve um jovem participante que revelou ter uma trajetória escolar regular para a sua faixa etária, afirmando “Frequentei até ao 9º ano, sem retenções” (29/E, 17 anos). Para ilustrar esta situação e a *atitude face à escola* enquanto aluno envolvido, este jovem referiu: “Lembro-me de uma situação em que tive uma negativa com 49.9 e a professora não a levantou. Fiquei super zangado com ela.”

Em consonância com a informação prestada pelos jovens, a recolha documental (e.g., PEP, PTE, RSAP) reforça que a maioria dos jovens participantes ( $n = 14$ , 93.3%) apresenta uma trajetória escolar de insucesso académico, devido ao elevado absentismo, a retenções sucessivas e percurso escolar caracterizado por comportamentos desviantes. Apenas o jovem 29/E regista um percurso escolar regular, tendo concluído o 9º ano, antes da institucionalização.

Em relação ao *conhecimento do jovem*, na sua trajetória *após a institucionalização*, a maioria disse ter-se sentido “triste” ou “preso” quando teve que enfrentar o internamento em centro educativo. Nas vozes dos participantes:

- “Foi um choque, senti-me preso” (5/A);
- “Julguei que era uma prisão, isto é muito agressivo ao princípio” (8/A);
- “Senti tristeza, medo, pensava que era pior, que ia ficar aqui para sempre” (7/D);
- “(…) a falta dos amigos” (16/E).

Contudo, houve alguns jovens que revelaram outras *atitudes face à institucionalização*, como por exemplo:

- “Estava triste, mas com alguma esperança de conseguir algo melhor para mim” (1/C);
- “Foi uma missão para mim” (9/E);
- “Senti-me arrependido, não devia ter roubado” (3/B);
- “Senti que tinha que mudar”(7/C).

Os dados relativos às *atitudes face à institucionalização* conseguidos através da recolha documental são apresentados na Figura 19. No esquema que se adotou para apresentação da informação documental recolhida lê-se que a maioria dos jovens são referenciados com atitudes que caracterizam comportamentos de fraca aceitação das razões do internamento e adaptação ao ambiente institucional. Neste sentido, os jovens percecionam a sua institucionalização como punição, desvalorizando os comportamentos antissociais e ilícitos praticados.

A fase de progressão, que à data da recolha da informação os jovens se encontravam, é a fase de aquisição, a qual indica que, minimamente, o jovem compreende as razões que levaram ao seu internamento em centro educativo e segue as regras institucionais, mas necessita adquirir competências pessoais e sociais para a apropriação de atitudes prossociais.

O *percurso escolar*, dos jovens participantes, *após a institucionalização*, é marcado por cursos EFA de tipologia B2 e B3, estando a maioria ( $n = 13$ , 86.7%) dos participantes entrevistados a frequentar cursos EFA B3, para obter equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

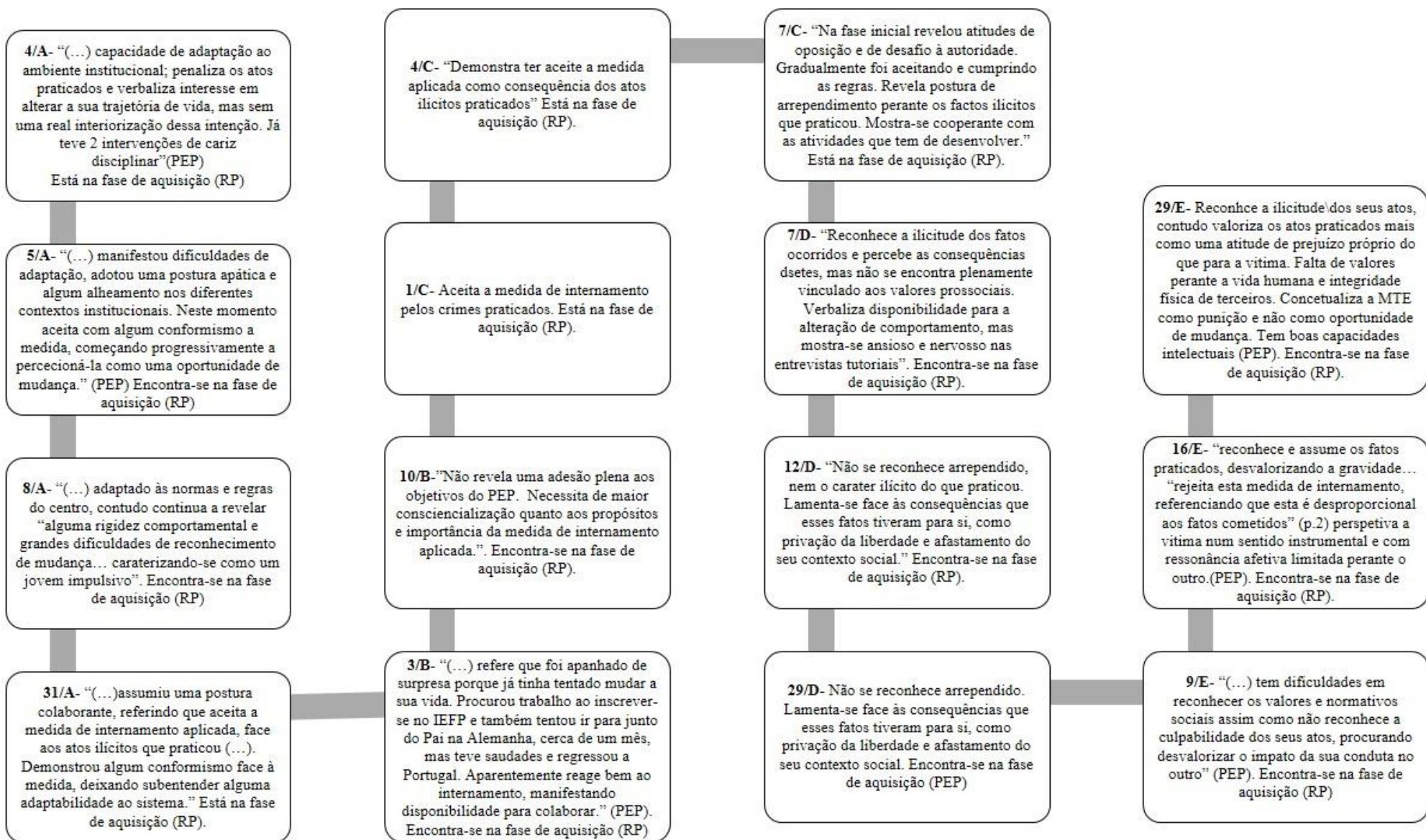


Figura 19. Atitudes dos jovens participantes face à institucionalização em centro educativo

Do discurso dos jovens participantes (Anexo K), emergiu a categoria designada de *envolvimento vocacional*, que se ramificou em orientação vocacional, desenvolvimento vocacional e exploração vocacional, integrando as subcategorias presentes na Tabela 9, a seguir apresentada.

De acordo com as categorias e subcategorias reunidas na Tabela 9, em relação à *pertinência da orientação vocacional*, a maioria dos jovens ( $n = 10$ , 66.7%) consideraram ser pertinente pensar no futuro em termos profissionais, uma vez que “(...) com a minha idade já tenho que pensar em trabalhar” (4/A, 14 anos), e “(...) quando sair tenho que ir trabalhar” (7/C, 18 anos), “(...), porque eu não quero voltar à vida que eu fazia lá fora” (10/B, 16 anos) e, ainda, porque “(...) sei que gosto da informática” (29/E, 17 anos).

Neste sentido, perguntou-se aos jovens participantes se conheciam as palavras *objetivo ou escolha vocacional*. A maioria dos jovens ( $n = 9$ , 60.0%) afirmou saber que se tratava do “(...) que eu quero fazer um dia” (10/B), designadamente “Uma coisa que se quer concretizar, que se tem jeito e se pretende fazer” (16/E). Contudo, a palavra vocacional ainda era desconhecida para alguns ( $n = 5$ , 33.3%), os quais, por exemplo, disseram: “Objetivo é algo de concreto, uma meta a atingir. O resto, isso de vocacional não sei o que é.” (9/E).

Em relação ao *conhecimento dos cursos EFA* que estavam a frequentar, a maioria ( $n = 10$ ) referiu não conhecer ou saber nada acerca do curso que estavam a frequentar. Nas palavras dos jovens: “Nada” (10/B, 12/D, 29/D), “Não sabia nada, ninguém me explicou” (7/C, curso Serralharia), “(...), aqui ninguém explica, vai-se para onde há vaga e pronto!” (4/C, curso EI). “No início nada, agora sei que se faz comida, dão-nos matéria normal, posso tirar o 9º ano mais rápido” (4/A, curso Cozinha), “Sei que é um bom curso com muitas saídas” (8/A, curso EM). Outros referiram, ainda, que conheciam minimamente o curso que frequentavam porque “(...) o meu pai trabalhava nisto” (16/E, curso OMH), “o que sabia era o que via o meu pai fazer (...)” (29/E, curso IRC).

Tabela 9.

*Percepções dos jovens sobre o envolvimento vocacional em centros educativos:  
categorias e subcategorias emergentes*

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das ocorrências (%)	
Envolvimento vocacional	Orientação vocacional	• “Acho que não, não é nada cedo, tenho mesmo que pensar o que fazer quando sair daqui”	10 (66.7)	
		• “ Não sei bem, não penso muito nisso”	5 (33.3)	
		• “Algo que se quer atingir que se quer seguir na vida, uma profissão”	9 (60.0)	
	Percepções sobre as palavras escolha/objetivo vocacional	• “Qualquer coisa que eu quero atingir, escolha vocacional não sei o que é isso”	3 (20.0)	
		• “não sei”	2 (13.3)	
		• “Não sabia nada, ninguém me explicou”	10 (66.7)	
	Conhecimento do(s) curso(s) EFA	• “Sabia algumas coisas(...)”	3 (20.0)	
		• “Não sei muito, apenas que o meu pai trabalhava nisto.”	2 (13.3)	
		• “Não tive nenhuma orientação, só havia este curso com vagas”	11 (73.3)	
	Orientação para integrar o(s) curso(s)	• “Não, o centro é que indica de acordo com as disponibilidades e habilitações que temos”	4 (26.7)	
		Desenvolvimento Vocacional	• “Têm de ter cursos novos e mais interessantes”	9 (60.0)
			• “Talvez insistir mais connosco dar-nos mais motivação (...)”	1 (6.7)
• “(...) seria importante poder escolher o curso que queremos frequentar”	2 (13.3)			
Interesse no curso	• “ (...) não falta nada”	3 (20.0)		
	Utilidade do curso	• “Não gosto (...)”	13 (86.7)	
		• “ (...) talvez consiga arranjar trabalho”	5 (33.3)	
• “Sim. É o que eu quero e costuma haver trabalho”		3 (20.0)		
Exploração vocacional	Conhecimento de outros cursos	• “ (...) não me imagino a fazer nada disto”	1 (6.7)	
		• “Não sei, ainda não pensei nisso”	3 (20.0)	
		• “ (...) No mínimo quero ficar com o 9º Ano de escolaridade”	3 (20.0)	
Prosseguir estudos	Conhecimento de outros cursos	• “Conheço, mas nunca frequentei nenhum, só no que estou agora”	3 (20.0)	
		• “Conheço, para além deste, já frequentei outros (...) nos centros”	7 (46.7)	
		• “Conheço (...). frequentei lá fora (...)”	5 (33.3)	
Prosseguir estudos	Prosseguir estudos	• “sim(...)”	3 (20.0)	
		• “ (...) só quero tirar o 9º ano”	8 (53.3)	
		• “ (...) pretendo acabar o 12º ano la fora”	3 (20.0)	
Prosseguir estudos	Prosseguir estudos	• “ (...) quero (...) ter o 12º ano. Depois talvez vá para a faculdade, acho que tenho capacidades. (...)”	1 (6.7)	

Neste sentido, em relação à *orientação para integrar o curso*, a maioria ( $n = 11$ , 73.3%), por exemplo, referiu não ter tido“(...) nenhuma orientação” (1/C, curso PCC), “Não há outro (...) em regime fechado” (29/E, curso IRC); “(...) apenas me deram a escolher os que havia disponíveis” (3/B, curso Marcenaria; 7/C, curso Serrelharia; 29/D, curso EI). Houve, ainda, jovens que concretizaram a ideia de ausência de *orientação para integrar o curso*, dizendo: “(...) o centro é que indica de acordo com as disponibilidades e habilitações que temos” (10/B, curso JEV) ou porque “(...) nem sequer havia o curso, teve que ser criado à pressa, porque viemos nove rapazes ao mesmo tempo. Nunca pensei ir para este curso. Foi o que se pode arranjar aqui pelo centro.” (8/A, curso EM). Registaram-se outros casos, em que os jovens disserem: “Fui para empregado de mesa e depois quando houve vaga eu pedi para vir para cozinha” (5/A) e “(...) tentei acabar o PIEF, para vir mais rápido para cozinheiro, eu gosto de cozinhar” (4/A).

Com efeito, a maioria das *Perceções para a orientação vocacional futura* ( $n = 9$ , 60.0%), assentam na ideia de que os centros educativos, por exemplo, “Têm de ter cursos novos e mais interessantes” (5/A), “que possam dar emprego” (4/A) e, por isso, que “(...) seria importante poder escolher o curso que queremos frequentar” (3/B). Neste sentido houve um jovem que referiu:

Acho é preciso muita coisa. A começar haver mais cursos para escolher. Porque no meu caso eu vim com o 9º ano feito e aqui só há cursos até ao 9º ano e em regime fechado só há este de IRC. Por acaso é uma coisa que eu até gosto, mas estar a fazer novamente o 9º ano é desmotivante. Por isso, tentaram fazer com que eu seja seguido como aluno externo numa escola. Tenho um professor tutor que se encarrega de me trazer fichas e de as levar para as corrigirem por professores do 10º ano nessa escola. É menos mal! (29/E)

Para além disso, “Talvez mais liberdade, ter mais tempo com a família” (31/A).

Concretamente:

Talvez insistir mais connosco, dar-nos mais motivação e acima de tudo ficar em regime semiaberto porque quando nos dão alguns direitos, nós sentimos a responsabilidade de cumprir e portar bem quando saímos aos fins de semanas. É tão bom cheirar e sentir a liberdade. Isso dá-nos mais motivação para continuar (8/A).

Em termos de *desenvolvimento vocacional* concretamente no que toca ao *interesse no curso frequentado*, em consonância com o exposto anteriormente, a maioria dos jovens participantes ( $n = 13$ , 86.7%) referiram não gostar do curso, mas alguns destes ( $n = 5$ , 33.3%) apesar de pensarem que “Poderá ajudar, mas não me identifico (...)” (8/A,



curso EM), referiram, por exemplo, ter a percepção de que o curso “(...) pode um dia ser-me útil para arranjar trabalho se for preciso” (10/B, curso JEV). Deste modo, o desenvolvimento vocacional subentende-se em termos de utilidade do curso. Concretamente, na ideia e na possibilidade de que “(...) talvez consiga arranjar trabalho” (7/C, curso Serrelharia) e no facto de que “(...)é um curso em que ainda se consegue arranjar trabalho” (e.g., 5/A, curso Cozinha; 1/C, curso PCC, 16/E, curso OMH), “tem saída” (29/E, curso IRC).

No que concerne a categoria *exploração vocacional*, os jovens participantes deram a entender que têm conhecimento de outros cursos. Uns porque frequentaram noutros centros, em particular “o curso de Computadores e Carpintaria mas nunca acabei nenhum, porque fui sempre transferido” (e.g., 10/B) ou porque frequentaram outros cursos “(...) lá fora” (7/C).

A *exploração vocacional* em termos de *prosseguir estudos*, a maioria ( $n = 8$ , 53.3%) referiu “(...) só quero tirar o 9º ano” (e.g., 12/D). Contudo houve três jovens que manifestaram vontade de “(...) acabar o 12º ano lá fora” (e.g., 9/E) e ainda um jovem que disse:

quero tirar este curso de informática e ter o 12º ano. Depois talvez vá para a faculdade, acho que tenho capacidades. Mas se não entrar logo, posso sempre começar a trabalhar. E depois estudo e trabalho, como tanta gente faz. (29/E)

A terceira categoria emergente do estudo, *avaliação do(s) curso(s) EFA*, surgiu com o objetivo de conhecer o valor atribuído pelos jovens participantes, à formação profissional que recebem nos centros educativos. Neste sentido, emergiram, igualmente, as subcategorias apresentadas na Tabela 10, a seguir apresentada.

Tabela 10.

*Percepções dos jovens na avaliação do(s) curso(s)EFA: Categoria e subcategorias emergentes*

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das ocorrências (%)
Avaliação do(s) Curso(s) EFA	Valorização	• “Sim, é importante continuar a estudar”	10 (66.7)
		• “Não, isto não me agrada”	5 (33.3)
	Interesse Vocacional	• “Não, eu gostava de ser (...)”	5 (33.3)
		• “Não, mas vai-me ajudar a arranjar algum emprego (...)”	2 (13.3)
	Compromisso vocacional	• “Não sei, é muito cedo para pensar nisso (...)”	2 (13.3)
		• “Sim, (...)”	4 (26.7)
	Compromisso vocacional	• “Não”	2 (13.3)
		• “Sim, ajuda-nos a conhecer cursos e possíveis trabalhos”	7 (46.7)
		• “Não”	6 (40.0)
			• “Não sei”

De acordo com a informação da Tabela 10, a maioria jovens participantes ( $n = 10$ , 66.7%) valorizam os cursos EFA, uma vez que lhes dá a oportunidade de “(...) continuar a estudar” (3/B), “(...) Ficamos com um curso” (5/A), “(...) coisa que lá fora se calhar eu não conseguia fazer” (4/A).

Os cursos não são valorizados em termos de *interesse vocacional*, uma vez que alguns jovens gostariam de ser ou vir a fazer outras atividades profissionais, tais como: “(...) Bombeiro” (4/A), “(...) Veterinário” (31/A), “(...) Polícia” (3/B), “(...) Mecânico” (1/C), “(...) Futebolista” (9/E). Há alguns jovens ( $n = 2$ , 13.3%) que reconhecem que os cursos são uma via “(...) ajudar a arranjar algum emprego (...)” (e.g., 8/A). Contudo, há alguns jovens ( $n = 4$ , 26.7%) que referiram que os cursos vão encontro dos seus interesses vocacionais, porque, por exemplo, “(...), gosto” (29/E), “(...) é isto que eu quero” (5/A) ou porque “(...) tenho de me valorizar” (16/E).

Em termos de *compromisso vocacional*, a formação é explicitada pela maioria jovens participantes ( $n = 7$ , 46.7%) uma forma de os ajudar a “(...) a conhecer cursos e possíveis trabalhos” (1/C) e para alguns a ajuda é a possibilidade de trabalho em “restaurantes ou hotéis” (4/A), “(...) ou até mesmo cafés” (5/A) e “(...) em jardinagem” (8/A).

A quarta categoria principal e respetivas subcategorias emergentes, das entrevistas semiestruturadas, são apresentadas na Tabela 11, *os professores na orientação*

*vocacional*, corresponde à identificação das percepções dos jovens participantes sobre a importância e influência dos professores na orientação vocacional.

Tabela 11.

*Percepções dos jovens sobre o papel dos professores na orientação vocacional: categoria e subcategorias emergentes*

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das ocorrências (%)
Os Professores na orientação vocacional	Profissionais próximos	• “São os professores”	2 (13.3)
		• “São os formadores”	3 (20.0)
		• “Os professores e formadores”	4 (26.7)
		• “Os monitores, os professores e os formadores”	1 (6.7)
		• “Nenhum”	5 (33.3)
	Profissionais apreciados	• “Os professores e formadores”	6 (40.0)
		• “Os professores”	3 (20.0)
		• “Os formadores (...)”	1 (6.7)
		• “O técnico tutor”	3 (20.0)
		• “Nenhum”	2 (13.3)
Importância do <i>feedback</i> dos professores	• “(...) eles sabem no que sou bom e no que não sou e também são pessoas experientes, conhecem muita coisa.”	9 (60.0)	
Influência do <i>feedback</i> dos professores	• “(...) podem encaminhar-nos porque eles sabem em que é que somos melhores”	8 (53.3)	

De acordo com a Tabela 11, os professores e os formadores ocupam a posição de *profissionais próximos* e mais *apreciados* em termos de formação e de orientação vocacional. As razões apontadas passam, por exemplo por:

- “Os professores, explicam as coisas” (7/D);
- “O Formador da área tecnológica, porque fala muito connosco e passa mais tempo com a gente” (7/C);
- “Os professores e formadores das oficinas são eles que nos ensinam e sabem” (29/D);
- “(...) estão sempre connosco e têm muita sabedoria e experiência. Outras coisas podemos aprender no dia a dia, mas as matérias não” (16/E).

A *importância do feedback dos professores* é referida pelos jovens participantes pela experiência e saber que os professores e formadores demonstram. Por exemplo:

- “porque são mais velhos, mais experientes e nos podem ajudar, eles sabem muito” (10/B);

- “porque os professores e os formadores sabem aquilo que dizem e aconselham-nos para o nosso bem” (9/E);
- “ (...) os professores podem dar mais hipóteses com a sua experiência de vida e saber” (16/E);
- “(...) porque quase todos os que vêm para aqui não sabem o que querem ou gostariam de fazer e os professores sabem e têm experiência de vida” (29/E).

No que diz respeito à *influência do feedback dos professores* é referido pelos jovens participantes que os professores são orientadores, pois são percecionados como conhecedores, quer das matérias em geral, como dos seus alunos. Nas vozes dos jovens:

- “ (...) eles sabem do que sou capaz” (4/A);
- “(...) eles dão-nos bons conselhos. Para mim os professores sabem muito” (8/A);
- “(...) porque eles sabem o que nós sabemos melhor.” (31/A), pode ser “(...) um reforço” (29/E).

Contudo, um jovem considera que:

- “Sim, podem ajudar, mas (...) Os professores só estão aqui para dar aulas e pronto. Mas eu até acho que eles deviam saber mais sobre nós, para nós podermos ser melhores em certas áreas.” (7/C).

No âmbito do projeto FITE, no qual se insere este trabalho de investigação, alguns estudos desenvolvidos revelam resultados similares aos anteriormente revelados. Neste sentido, pela sua pertinência apresentam-se alguns exemplos elucidativos da opinião de jovens, alunos do ensino vocacional e regular, sobre a importância e influência do *feedback* dos professores.

*Justificação para fazer melhor e subir a minha nota.*

(J, 16 anos, ensino regular)

*Sim para eu saber o que tenho de melhorar*

(A, 17 anos, ensino vocacional)

Sim porque me conhecem como aluno

(J, 16 anos, ensino regular)

sim. porque os professores ensinavam PARA NÓS seguirmos aquilo que temos jeito.

(P, 16 anos, ensino vocacional)

porque o professor sabe as minhas capacidades.

(A, 17 anos, ensino vocacional)

sim, porque são pessoas mais velhas e são informadas.

(D, 16 anos, ensino regular)

A quinta categoria *Objetivos vocacionais* refere-se aos objetivos que os jovens participantes percebem no plano de vida concreto e futuro (Anexo M). A Tabela 12, a seguir apresentada, contempla a análise de conteúdo do discurso dos jovens participantes nesta categoria.

Tabela 12.

*Percepções dos jovens sobre os objetivos vocacionais: categoria e subcategorias emergentes*

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das ocorrências (%)
Objetivos vocacionais	Concretos	• “Trabalhar na área do curso”	8 (53.3)
	Futuros	• “Não sei (...)”	7 (46.7)
		• “O ideal era seguir a minha área. (...)”	7 (46.7)
		• “Não sei (...)”	10 (66.7)
		• “(...) se não arranjar trabalho talvez voltar a estudar (...)”	4 (26.7)
	• “ (...) contínuo a procurar trabalho noutras áreas”	5 (33.3)	

De acordo com a Tabela 12, alguns dos jovens participantes ( $n = 8$ , 53.3%) têm como *objetivos vocacionais concretos* seguir aquilo que estão a aprender, ou seja, “Trabalhar na área do curso”. As áreas e práticas laborais designadas como “Há para aí

muita coisa dessa” (16/E) pelos jovens foram: “cozinha” (4/A); “(...) restaurantes, cafés” (5/A); “(...) jardinagem, servir à mesa (...)” (8/A). Outros jovens referiram que “(...) como há poucos marceneiros poderei ter alguma hipótese” (3/B); “Trabalhar nas obras” (29/D); “Na área da informática, talvez trabalhar numa loja.” (29/E).

No plano concreto outros dos jovens participantes disseram estar pouco esclarecidos em termos de *objetivos vocacionais* porque “(...) Anda tudo desempregado!” (7/D) porque “(...) não conheço ninguém com estas profissões antigas” (12/D) ou porque “nós vamos através do Centro de Emprego e calha o que houver”(7/C).

Os *objetivos vocacionais futuros* enunciados pela maioria dos jovens ( $n = 10$ , 66.7%), começaram por ser “Não sei”. Depois, alguns jovens ( $n = 7$ , 46.7%) disseram que esperam conseguir trabalhar na área dos cursos que estão a frequentar. Contudo, houve alguns destes jovens ( $n = 5$ , 33.3%) que referiram não saber porque “(...) estou em marcenaria, mas o que eu gosto é de mecânica” (3/B) ou porque “(...) o que eu gostava mesmo era de tratar de animais” (31/A), mas “Se tiver muito à rasca, dá para ser eletricista. Até dizem que se ganha bem” (7/D). “Nada será ideal, mas dá para desenrascar” (29/D).

Num primeiro momento, os jovens participantes confrontados com a hipótese de não encontrarem trabalho no que estudaram, disseram não saber o que fazer ou, o caso concreto de um que referiu “(...) talvez ficar à espera de oportunidades” (5/A). Contudo, alguns ( $n = 4$ ) concretizaram o discurso dizendo que “(...) talvez voltar a estudar e quem sabe tirar o 12º.” (4/A), pois “Tenho capacidades para isso.” (29/E), ou ainda que “(...) vou procurar outra coisa com a ajuda da minha mãe” (31/A) ou “Arranjar outra coisa que dê dinheiro” (16/E).

## Síntese

A realização do Estudo 1 teve o objetivo principal de compreender os modos de resolução de identidade vocacional dos jovens participantes, através da aplicação da escala DISI-O, com a qual foi possível analisar a identidade vocacional dos jovens participantes ( $N = 136$ ) em cinco dimensões: RI, IM, AI, DD, DS. Neste sentido, tendo em consideração a média de idades dos jovens participantes, situar-se nos 16 anos de idade, a análise estatística, através de Teste *t* de *Student*, contemplou dois grupos etários, menos de 16 anos de idade e mais de 16. Nestas análises não foram encontradas diferenças significativas em relação às dimensões da escala DISI-O. Verificou-se que os

valores médios encontrados indicam que os jovens participantes, antes e após os 16 anos de idade, percebem a sua identidade vocacional na dimensão IM. Este estatuto de identidade caracteriza os jovens que estão a viver um período de exploração das questões da identidade, manifestando dificuldade em fazer escolhas e estabelecer compromissos vocacionais.

Através da análise não paramétrica, usando o teste *Kruskal-Wallis*, permitiu verificar que os cursos frequentados parecem não influenciar os modos de resolução de identidade dos jovens participantes. Contudo, esta análise, em relação ao regime da MTE e as dimensões DISI-O, os resultados parecem indicar que os jovens que estão em regimes abertos se percebem nos modos de resolução de identidade de realização e moratória.

Na sequência do estudo quantitativo, operacionaliza-se o Estudo 2. Nesta vertente de carácter qualitativo, o objetivo principal era compreender as percepções dos jovens participantes acerca do desenvolvimento da identidade vocacional, enquanto formandos de cursos EFA, em centros educativos. Selecionaram-se, assim, os participantes, tendo em conta os resultados alcançados no Estudo 1, na aplicação da escala DISI-O, considerando os valores superiores ou inferiores à média encontrada por centro educativo, em cada um dos cursos EFA que os jovens frequentavam. Iniciou-se o estudo empírico desta vertente qualitativa com a realização das entrevistas semiestruturadas aos 15 jovens, que se disponibilizaram colaborar com a investigação. Em seguida, procedeu-se à recolha documental, nos documentos oficiais que foram consultados nos centros, e que permitiram conhecer melhor a trajetória de vida dos jovens participantes antes e durante a institucionalização.

Com a análise dos dados qualitativos, os jovens participantes são caracterizados com contextos familiares pouco estruturados, na maioria ( $n = 10$ ) monoparentais, com comportamentos desviantes e, conseqüentemente, com trajetórias escolares baseadas em sucessivas retenções e no absentismo. Deste modo, à semelhança do estudo quantitativo, a maioria dos participantes ( $n = 11$ ; 73.3%) tinham completado o 6º ano de escolaridade e, por isso, frequentavam cursos EFA de tipologia B3, para obter equivalência ao 9º ano de escolaridade. Os jovens encontravam-se numa fase de aquisição de normas, competências e valores, conformes ao direito, e como tal encaravam o processo de internamento, em centros educativos, com uma atitude de

fraca aceitação ou punição, desvalorizando os comportamentos antisociais e ilícitos que estavam na origem da sua institucionalização.

Para além do conhecimento do jovem, no decurso das entrevistas semiestruturadas, apurou-se que os jovens participantes percecionavam o seu envolvimento vocacional, através das práticas de orientação e exploração vocacional. Concretamente, registou-se que os jovens consideravam que é pertinente pensarem em assuntos vocacionais. A maioria ( $n = 10$ , 66.7%) percecionava as palavras escolha/objetivo vocacional, como uma meta a atingir para encontrar uma via profissional. Com efeito, consideraram as práticas de orientação vocacional, para integrarem os cursos EFA que frequentavam, como inexistentes, uma vez que a maioria ( $n = 11$ , 73.3%) referiu que integrou os cursos de acordo com as vagas existentes nos centros. Neste sentido, os jovens participantes referiram ser necessário que a exploração vocacional possa ser baseada na existência de maior diversidade de cursos, no seu conhecimento mais aprofundado e na necessidade de prosseguimento de estudos, para conseguirem estabelecer os compromissos vocacionais.

Os jovens participantes avaliaram a formação EFA que recebiam como pouco interessante, mas com utilidade vocacional, no que se refere à possibilidade de encontrar trabalho, como por exemplo, em práticas laborais que envolviam os cursos de cozinha, EM e IRC.

Os participantes consideraram os professores e formadores como agentes educativos que lhes são próximos, experientes e bons conhecedores dos seus alunos e, neste sentido, através do *feedback* que proporcionam, são profissionais importantes e, de certa forma, influentes para a orientação vocacional.

De um modo geral, no discurso dos jovens participantes foi igualmente possível perceber que os seus objetivos vocacionais no plano concreto e em termos futuros, em alguns casos, passam por encontrar trabalho no que estavam a estudar. Neste registo das ideias, relativamente aos objetivos vocacionais futuros, apurou-se que a maioria ( $n = 10$ , 66.7%) não saberá o que fazer nas áreas que estavam a estudar. Contudo, alguns jovens ( $n = 5$ , 33.3%) referiram que procurariam trabalho noutras áreas e ( $n = 4$ , 26.7%) que tinham a intenção de continuar a estudar.



## CAPÍTULO 6 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

### Introdução

Neste capítulo de discussão de resultados, seguindo a opinião de Creswell e Clark (2007), procura-se entrelaçar a análise e a discussão dos resultados das duas vertentes empíricas do estudo, tendo como ponto de partida os resultados alcançados na primeira vertente, a vertente quantitativa.

De acordo com o *design* metodológico (Figura 7), aborda-se a interação das questões de investigação, com os objetivos de investigação e com os contributos da literatura (teórica e empírica) em cada uma das vertentes, de forma a contribuir para a compreensão os resultados obtidos. Assim, combinando ambas as vertentes empíricas com as perspetivas teóricas, pretende-se apresentar e discutir os resultados de forma aprofundada.

Partindo do *design* metodológico (Figura 7), este capítulo está organizado segundo a ordem das vertentes, as questões e objetivos de investigação que lhes são inerentes. Todavia, sempre que adequado entrelaçam-se os dados de ambas as vertentes.

### 6.1. Estudo 1

O Estudo 1, a vertente empírica quantitativa, surgiu do questionamento acerca de (a) qual a trajetória pessoal e escolar dos jovens institucionalizados em centros educativos portugueses? e de (b) quais as características de identidade vocacional destes jovens?. Para responder às questões de investigação estabeleceram-se os objetivos de (i) conhecer a trajetória de vida dos 136 jovens que se disponibilizaram a participar, bem como (ii) compreender os modos de resolução de identidade vocacional destes jovens.

Para conhecer a trajetória de vida dos jovens, recorreu-se à sua caracterização através dos dados sociodemográficos recolhidos. Os 136 jovens rapazes do estudo encontravam-se em plena fase de adolescência, com a média de idades nos 16 anos. Na maioria estavam institucionalizados em regime semiaberto ( $n = 96$ ; 70%), a cumprir MTE entre os 24 e os 36 meses ( $n = 60$ , 44,1%) e a frequentar 11 cursos EFA.

Sistematizando os dados recolhidos, através da ficha de dados sociodemográficos e da recolha documental, em documentos oficiais consultados nos centros educativos, as trajetórias pessoais, à semelhança de outros estudos realizados em centros educativos (e.g., Carvalho, 2003, 2005; Seabra, 2005), a maioria dos jovens participantes ( $n = 110$ ,

81%) são de nacionalidade portuguesa e, de acordo com a os dados da vertente qualitativa, inserem-se em grupos domésticos alargados em que as vivências familiares, se caracterizam pela monoparentalidade.

Com os dados sociodemográficos apurou-se que os pais dos jovens são na maioria ( $n = 59$ ) referidos com o estado civil de solteiros, com baixo nível socioeconómico e cultural e, através da recolha documental, perceber que são referidos como tendo dificuldades de orientar e até de supervisionar os filhos. Nestes contextos familiares é referido a existência de um número médio entre quatro a cinco filhos, estando os jovens participantes numa ordem, entre os irmãos, como terceiro ou quarto irmão. Neste sentido, de acordo com alguns estudos encontrados sobre a influência da ordem de nascimento na construção identitária dos indivíduos (e.g., Abreu, 2011; Eckstein, 2000; Magalhães, 2008, 2009), estes indicam há socialmente um estereótipo de que numa fratria em que os indivíduos ocupam a posição dos filhos do meio, estes filhos são mais negligenciados pelos pais e que, por sua vez, tendo em consideração a posição que ocupam no agregado familiar, os indivíduos filhos do meio esperam e agem de acordo com uma atenção parental partilhada com os irmãos mais velhos e com os irmãos mais novos.

De acordo com as perspetivas teóricas construtivistas do desenvolvimento da identidade (e.g., Hermans, 1998; Holand, Lachiotte, Skinner, & Cain, 2001; Hundeide, 2004; Kelly, 1955; Rogoff, 2008; Vygotsky, 1991) o indivíduo é resultado da sua interação com um grupo social a que pertence. Neste sentido, Abreu (2011) refere:

A elaboração do estilo de vida está dependente da interacção do indivíduo com os contextos sociais, particularmente com os pais, bem como, da sua ordem de nascimento, estando associado à escolha de actividades, de redes e modalidades de relação e de papéis de vida. (p.20)

Com efeito, a maioria dos jovens participantes ( $n = 123$ , 90%) afirmaram ter conhecido ou conhecido alguém, das suas relações sociais, particularmente amigos e familiares (e.g., primos, irmãos mais velhos), com trajetórias institucionais em centros educativos.

Em termos de frequência e aprovação escolar, a maioria dos jovens ( $n = 110$ , 80%) tinham concluído o 6º ano de escolaridade, tendo o percurso escolar sido marcado, em média com duas a três retenções. Foi possível averiguar algumas das razões destes percursos desfasados da faixa etária dos jovens, com a realização das entrevistas semiestruturadas e com a recolha documental, através das quais se percebe que, na

vertente qualitativa, a maioria dos jovens participantes ( $n = 14$ , 93%) apresentavam uma trajetória escolar de insucesso acadêmico devido ao percurso escolar ser caracterizado por elevado absentismo, por manifestação de atitudes de desinteresse e comportamentos antissociais. Estes dados vão ao encontro de outras investigações (e.g., Carvalho, 2003; Silva & Machado, 2012; Seabra, 2005), nas quais as trajetórias de vida e escolares dos jovens, em situação institucional, são sinónimo de experiências de vida destruturadas de um sistema social de inter-relações desajustados ao desenvolvimento de uma identidade prosocial.

Com o intuito de conhecer as características de identidade vocacional dos jovens institucionalizados, ou seja compreender os modos de resolução de identidade vocacional, utilizou-se a aplicação da escala DISI-O (Dellas & Jerningan, 1981) cuja versão utilizada foi a adaptada por Taveira (1986) à população portuguesa. A validade e fidelidade da escala DISI-O foram demonstradas em estudos anteriores (e.g., Taveira, 1986, 2000; Taveira & Campos, 1987). Embora este instrumento de avaliação da identidade vocacional tenha sido aplicado mais que “duas vezes ao mesmo fenómeno/situação”, fornecendo “os mesmos resultados, independentemente das circunstâncias de aplicação, do instrumento ou do investigador (...)” (Coutinho, 2011, p. 111-112) e no caso desta investigação se tenha aplicado em condições semelhantes, concretamente a jovens portugueses em contexto educativo, na frequência da escolaridade obrigatória, importa, ainda assim, referir que os coeficientes de alpha Cronbach obtidos no estudo (ver Tabela 4), situaram-se acima .70. Os valores de alpha determinaram e confirmaram, uma vez mais, a adequabilidade do uso deste instrumento (Almeida & Freire, 2003; Nunnally, 1978). Também em estudos internacionais (e.g., Meeus, 1993, 2011) a conceitualização utilizada nesta escala tem revelado ser adequada para a avaliação da identidade vocacional.

Como já foi referido (ver 4.2.2.2), a escala DISI-O avalia cinco dimensões da identidade vocacional, nomeadamente RI, IM, AI, DD e DS. A definição de cada uma destas dimensões ou estatutos de identidade vocacional baseia-se, no modelo teórico, originalmente proposto por Marcia (1966), no grau de exploração e de compromisso, a que cada indivíduo se expõe numa determinada atividade. Neste sentido, seguiu-se um estudo recente (Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012) que confirma que os estatutos de identidade propostos por Marcia (1966) podem ser considerados como trajetórias do desenvolvimento da identidade dos jovens, no sentido em que Waterman

(1982) considerou o desenvolvimento da identidade vocacional, no sentido progressivo da Difusão para a Realização (e.g. ordem de progressão dos indivíduos Difusão-Adopção-Moratória-Realização). Esta trajetória de formação da identidade depende das características individuais e dos fatores do contexto social (e.g., estilos parentais, pares, contextos educativos) em que os indivíduos se inserem (Meeus, 2011).

Face aos resultados obtidos (Tabela 5), na generalidade, corroboram os resultados encontrados por estudos anteriores que utilizaram a escala DISI-O (e.g., Dellas & Jerningan, 1981; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013b, 2013d; Meeus, 1993; Taveira, 1986, 2000; Veiga & Moura, 1999, 2005), no sentido em que os valores médios encontrados nas dimensões DISI-O indicam que há maior saliência na dimensão IM. Concretamente, os resultados obtidos, em termos de identidade vocacional, parecem indicar que os jovens participantes, em pleno período de adolescência, estão a viver um período de exploração das questões da identidade, manifestando pouco investimento e dificuldades em fazer escolhas (Marcia, 1966). Os valores registados nas dimensões RI e DD parecem indicar que há jovens que se percecionam nestas dimensões. Se por um lado, os valores RI indicam um estado no qual o indivíduo assumiu o compromisso para uma perceção de identidade, ou seja, assumiu certos papéis ou valores que ele próprio escolheu, por outro, os valores de DD indicam um estado em que o indivíduo não tem uma perceção da necessidade de fazer escolhas ou compromissos vocacionais (Marcia, 1966).

Com os resultados obtidos não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na relação entre os dois grupos etários estudados, antes e após os 16 anos de idade, e os cursos frequentados com as dimensões da DISI-O.

A teoria da identidade vocacional refere que é essencialmente durante a adolescência que ocorre um maior desenvolvimento da consciencialização do Eu e da identidade vocacional (Erikson, 1950; Holland, 1959; Marcia, 1966; Super, 1953; Waterman, 1982). É nesta fase que o indivíduo conhece e consegue compreender melhor a sua própria realidade e a do mundo do trabalho, em função do seu contexto social marcado por um mosaico de situações, experiências passadas e presentes que exercem forte influência sobre as suas experiências quotidianas. Mas também é durante esta fase, caracterizada por período de mudanças e reorganizações (Eccles, Templeton, Barber, Stone & Bornstein, 2003), de transições, nomeadamente escolares, que os indivíduos conhecem etapas de crises ou indefinições (Gimeno, 1996). Com efeito, tendo em consideração as características biográficas e sociais dos participantes, sujeitos com 160

trajetórias de vida marcadas por transições com efeitos regressivos, como por exemplo as sucessivas retenções escolares (Gimeno, 1996), os resultados, através da aplicação da DISI-O, evidenciaram que os jovens participantes se encontravam num período de exploração de identidade no que se refere a planos vocacionais. Com os resultados percebeu-se que apesar dos jovens participantes neste estudo estarem a frequentar cursos que lhes conferiam equivalência ao 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e que, essencialmente, lhes possibilitavam adquirir competências essenciais para uma futura profissão, estes revelam dificuldades em estabelecer planos e compromissos vocacionais.

Contudo, também parece haver jovens que se percecionam na dimensão RI e que, à semelhança de estudos anteriores nas mesmas faixas etárias (e.g., Martins & Carvalho, 2012a; Taveira, 2000) possam já ter iniciado um investimento mais ao menos firme face a planos vocacionais. Neste sentido, de acordo com a variável regime da MTE em relação às subescalas DISI-O, no resultados encontrados, parece haver uma tendência dos jovens que estão em regimes abertos se percecionarem nos modos de resolução de identidade de RI e IM.

Segundo um estudo de Santos et al. (2010), o cumprimento de MTE em regimes que restringem o contato com o exterior, como é o caso do regime semiaberto (artigo 168º, LTE) e fechado (artigo 169º, LTE), é opositor ao processo de aquisição de competências sociais e comportamentais. O regime aberto é o que permite colaboração do meio social e o envolvimento dos jovens institucionalizados nas suas estruturas (artigo 167º, LTE). As relações que se estabelecem entre os indivíduos por meio dos papéis sociais que estes assumem (e.g., família, amigos, professores) influenciam as escolhas ou decisões futuras do jovem (Blustein & Noumair, 1996), funcionando como um padrão facilitador do desenvolvimento vocacional (Taveira, 2000). Com efeito, os jovens em regime aberto conseguem manter mais perto os laços familiares e criar novas ligações sociais que poderão permitir uma melhor (re)inserção, tendo em conta a possibilidade dos jovens vivenciarem experiências (e.g., estágio profissional ou outras atividades pedagógicas), dando-lhes diferentes sentidos, com as quais possam fazer antevisões e projetar-se num futuro vocacional (Silva, Taveira & Ribeiro, 2011).

Santana (2009) refere que para o processo de transição *sociolaboral* ser eficaz é necessário que os jovens tenham acesso a meios complementares de informação, para além das informações vocacionais recebidas durante o processo educativo, em contexto

escolar. Nomedamente, através de outros apoios que lhes proporcionem experiências próximas da realidade social e laboral em que se inserem, como por exemplo, saber comunicar em diferentes idiomas e saber trabalhar com as novas tecnologias da informação e da comunicação. Esta convicção é realçada nos estudos de Alves (1998, 2006), nos quais é possível entender que os jovens portugueses sentem que o acesso e a frequência em atividades de educação e formação promove uma ascensão pessoal, na igualdade social, na formação de cidadãos ativos e responsáveis, aptos para uma vida social e profissional.

Tendo por base a noção de que a aprendizagem assume uma importância que ultrapassa a mera acumulação de conhecimentos adquiridos, nos mais variados contextos, a pertinência da consecução desta vertente empírica do estudo decorre da crescente importância da identidade vocacional no mundo atual, da sua ênfase para a vida dos jovens, em particular dos que se encontram em condições de vida menos favoráveis, de se tornarem produtivos e, assim, terem uma (re)inserção positiva no mundo social e profissional (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004). Neste sentido, uma vez que através das análises estatísticas realizadas não foi possível entender quais os cursos que mais se relacionavam com as dimensões DISI-O, partiu-se para o estudo empírico da vertente qualitativa, tendo para isso selecionado um conjunto de participantes (4.3.1.).

## **6.2. Estudo 2**

O Estudo 2, a vertente qualitativa desta investigação, surgiu do questionamento acerca de (a) quais as percepções profissionais dos jovens, enquanto estudantes, de educação e formação em centros educativos; (b) quais as necessidades de orientação vocacional, destes jovens nos centros educativos. Desta forma, pretende-se (i) entender as percepções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos, enquanto estudantes em cursos de educação e formação profissional; (ii) conhecer o valor atribuído pelos jovens institucionalizados, em centros educativos, à formação profissional que recebem; (iii) identificar as percepções e as necessidades de orientação vocacional; (iv) identificar as percepções dos jovens sobre a importância dos professores na orientação vocacional e (v) conhecer os objetivos de vida profissional destes jovens no plano real e ideal.

Nesta vertente de estudo selecionaram-se os jovens, seguindo critérios previamente definidos (4.3.1.). Após a seleção dos participantes, iniciou-se o processo de realização das entrevistas semiestruturadas. Com efeito, alguns dos jovens selecionados, por várias razões (5.2.1.), não se encontravam disponíveis para participarem no estudo, pelo que a operacionalização desta vertente foi possível de ser concretizada com 15 jovens participantes. Como refere Pais (1999, p.13), “porque a vida não é apenas duração mas também descontinuidade de actos, sendo necessário não desprezar a singularidade, o pormenor, o acidental”, segue-se a trajetória de investigação qualitativa com este princípio subjacente.

À semelhança do Estudo 1, os jovens participantes do Estudo 2, a vertente qualitativa deste trabalho, também registavam valores idênticos nos modos de resolução de identidade vocacional (ver Tabela 7), sendo os valores mais salientes situados no estatuto da IM. Contudo, alguns valores encontrados nas dimensões RI e DD/DS parecem sugerir que, por um lado, alguns jovens possam ter perceções vocacionais mais concretas para estabelecer uma decisão ou compromisso vocacional, por outro, outros parecem não ter definido ou sequer iniciado atividade exploratória nesse sentido que alguns jovens tenham perceções vocacionais mais ou menos concretas para estabelecer uma decisão ou compromisso vocacional.

Neste sentido, verificou-se que os valores encontrados na avaliação dos estatutos de identidade dos 15 jovens diferem, quer por excesso, quer por defeito das médias encontradas em cada estatuto de identidade por centro frequentado. Em relação ao curso que os jovens frequentavam, dada a disponibilidade dos jovens em participarem no estudo, bem como a disponibilidade da investigadora na recolha de dados para esta vertente, a análise mais particularizada só é possível em quatro casos. Concretamente, nos centros A, C e D foi possível a participação de jovens que frequentavam o mesmo centro e curso, que apresentavam modos de resolução de identidade distintos. Nomeadamente, os jovens 5/A e 8/A, 4/A e 31/A, 4/C e 7/C, 7D e 29/D (Tabela 7). Nestes casos, em particular, os valores encontrados parecem indicar que os jovens 5/A, 4/A se percecionam numa fase mais acentuada de exploração e compromisso vocacional, relativamente aos seus pares que frequentavam o mesmo centro educativo e curso.

Os valores identificados nos jovens 4/C e 7/C, de acordo com a literatura (e.g., Marcia, 1966, Taveira, 1986; 2000), parecem pouco envolvidos vocacionalmente com

os seus cursos. Os jovens 7/D e 29/D apresentaram valores mais homogéneos quer por excesso, quer por defeito à média do centro que frequentavam. Neste sentido, igualmente, se destacam os jovens 12/D e 9/E. Os jovens ao apresentarem valores homogéneos nos modos de resolução da identidade vocacional, de um ponto de vista metodológico, parecem ser casos “outliers” da investigação (Coutinho, 2008, p.10). Esta situação diferente do comum é particularmente interessante, uma vez que, conforme o referido anteriormente (ponto 4.2.3), durante o processo de recolha de dados na vertente quantitativa foram registadas várias situações em que os jovens demonstraram ter dificuldades em conseguir ler e interpretar as afirmações da escala DISI-O.

Para aprofundar o estudo sobre as perceções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos, enquanto estudantes do ensino profissional, começou-se por estabelecer o *conhecimento dos jovens antes e após a institucionalização* em centros educativos e em seguida indagar o envolvimento vocacional dos jovens, tendo em consideração três categorias emergentes dos seus discursos, nomeadamente: *orientação vocacional, desenvolvimento vocacional e exploração vocacional*.

De acordo com a informação recolhida no decurso das entrevistas (Anexos J, K L, M, N) e recolha documental (Anexos O, P, Q, R), acerca do *conhecimento dos jovens* participantes nesta vertente ( $n = 15$ ), pode-se dizer que as suas médias de idades se situavam nos 16 anos, sendo a maioria de nacionalidade Portuguesa ( $n = 11, 73.3\%$ ). A maioria dos jovens ( $n = 11, 73.3\%$ ), à semelhança dos jovens participantes na vertente quantitativa, estava a cumprir MTE em regimes pouco permeáveis ao contato com o meio social exterior aos centros educativos. Concretamente, seis jovens estavam no regime semiaberto, cinco em regime fechado e apenas um em regime aberto. Estes jovens estavam institucionalizados por terem praticado uma ou mais ações qualificadas como crime, como por exemplo (a) por ofensa à integridade física ; (b) por furto ou roubo; (c) por violação; (d) homicídio qualificado.

Ao contrário da vertente quantitativa, nesta vertente de estudo qualitativa foi possível perceber que os jovens cumpriam as MTE há pelo três meses, sendo o máximo registado de um ano e meio de internamento em centro educativo. Todos os jovens participantes estavam integrados em cursos EFA de tipologia B2 e B3 e as MTE tinham uma duração entre os oito e os 36 meses.

À semelhança de estudos prévios em contexto institucional, para cumprimento de MTE e/ou socioeducativas (e.g., Carvalho, 2003, 2005; Feijó & Assis, 2004; Gallo & 164



Williams, 2008; Oliveira, 2011; Santos et al., 2010) as trajetórias de vida biográfica dos jovens participantes, *antes da institucionalização*, acusam *contextos familiares* instáveis e destruídos, na maioria monoparentais ( $n = 10$ , 66.7%), nos quais os pais dos jovens são caracterizados com baixa escolaridade e poucos recursos financeiros, bem como com fracos laços afetivos, quer na orientação e na supervisão dos filhos. A maioria dos jovens participantes ( $n = 8$ , 53.3%) apresentavam MTE anteriores (e.g., medidas cautelares de guarda e de acolhimento). Também as suas trajetórias académicas, concretamente o *percurso escolar antes da institucionalização*, eram irregulares, caracterizadas por várias retenções e elevado absentismo. Pelo que as *atitudes face à escola* destes jovens eram de fraco envolvimento (e.g., “(...) não gostava de ir à escola”) e de alguma alienação da sua importância resultante de comportamento antissociais (e.g., “(...) era agressivo para os professores”).

Os comportamentos de risco ou de delinquência dos jovens são entendidos como um desvio social (Giddens, 2014). Os estudos sobre jovens com comportamentos de risco e de delinquência (e.g., Ferreira, 1997; Hirschi, 1969; Manso & Fernandes, 2012; Pais, 2003; Vala, 1985) apontam os problemas sociais que os jovens enfrentam com os pais, com os pares, na escola, influenciam as trajetórias de vida e tendem a colocar em evidência os jovens como agentes com comportamento de risco e de delinquência. Um dos primeiros sinais apontados para as condutas desviantes dos jovens está na ausência ou nas quebras dos laços familiares e, conseqüentemente, sociais. Os comportamentos desviantes ou de delinquência juvenil são vistos como ausência de acompanhamento e de controlo por parte de agentes educativos, em primeira instância os pais ou responsáveis legais e depois os professores (Ferreira, 1997).

Assim sendo, a concetualização teórica e empírica do estudo confirma os dados, no sentido em que a ineficácia ou o aparente fracasso das primeiras instituições sociais dos jovens participantes (Ramos & Nascimento, 2008), quer no contexto familiar, quer no escolar, contribuíram para o envolvimento dos jovens em situações de risco ou de delinquência, levando-os à necessidade de intervenção educativa em centro educativo como forma de controlo social.

Em conformidade com outras investigações (e.g. Quintãs, 2009; Manso & Almeida, 2009; Santos et al., 2010), *após a institucionalização* os jovens participantes percecionaram o processo de institucionalização com sentimentos ambíguos, como o medo, tristeza, ou com certo otimismo, uma vez que tiveram de se separar das suas

referências de origem e adaptar-se à nova situação. Pode-se dizer que os participantes, diante dos seus recursos pessoais (e.g., características psicológicas, relacionamento interpessoal) revelaram atitudes positivas e negativas face a institucionalização.

As atitudes espelham sentimentos que determinam, em grande parte, o modo como os indivíduos percebem os seus ambientes, os quais, por sua vez, determinam os seus comportamentos (Newstrom, 2008). Assim, se por um lado a maioria ( $n = 9$ , 60.0%) disseram ter-se sentido “triste” ou “preso”, por outro lado, alguns ( $n = 6$ , 40.0%) disseram que sentiram arrependimento e perceberam a institucionalização como oportunidade de mudança de vida. De facto, alguns estudos (Carvalho, 1999; Manso, 2006) apontam neste sentido último, referindo que alguns jovens institucionalizados encaram o internamento em centro educativo como uma possibilidade positiva para mudar as trajetórias de vida.

De acordo com a Figura 19, o esquema que se adotou para apresentação da informação documental recolhida nos centros educativos, lê-se que a maioria dos jovens é referenciada com atitudes que caracterizam comportamentos de fraca aceitação das razões do internamento e adaptação ao ambiente institucional. De um modo geral, os jovens percebem a sua institucionalização como punição, desvalorizando os comportamentos antisociais e ilícitos praticados. Segundo Lourenço (2002), é uma apreciação das transgressões típicas da moralidade heterónoma que tende a centrar-se nos factos como consequências, não considerando a intenção que lhe possa ser subjacente. Deste modo, de acordo com a fase de progressão, que à data da recolha da informação os jovens se encontravam, a fase de aquisição, a qual indica que, minimamente, o jovem compreende as razões que levaram ao seu internamento em centro educativo e segue as regras institucionais, mas necessita adquirir competências pessoais e sociais para a apropriação de atitudes prossociais (RGDCE). Esta fase remete para o que Lourenço (1992) refere de fase de aprendizagem social ou perspectiva comportamental que define o desenvolvimento moral em função do ambiente, pois é através deste que se controla a exposição dos indivíduos a modelos e se interiorizam as regras sociais.

Ainda em relação às atitudes, a quase totalidade dos jovens participantes ( $n = 12$ ), perceberam a formação EFA de forma positiva, referindo que era uma forma de continuar a estudar e de assim se valorizarem. Esta ideia vai ao encontro dos estudos anteriores que se referiram acima (Carvalho, 1999; Manso, 2006), onde a institucionalização em centro educativo pode ser uma porta de acesso a uma vida mais

regrada e socialmente aceite. Subjacente a esta ideia, surgem em evidência outros trabalhos (e.g., Alves, 1998, 2006; Duarte-Fonseca, 2005; Marques, 1993, 1994) que referem que o acesso ao ensino profissional constitui-se como uma vereda promotora de oportunidades de aprendizagem formal para os jovens em situações menos favorecidas. Neste sentido, o envolvimento escolar em cursos EFA surge nas perceções dos jovens como envolvimento vocacional, uma vez que são cursos que conferem dupla certificação, a equivalência aos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e uma qualificação profissional.

Para a maioria dos jovens participantes ( $n = 10$ , 66.7%) o *envolvimento vocacional* foi percecionada como pertinente, dado que os jovens se perspetivam, após o cumprimento da MTE, na possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Uns pela idade, outros porque através de um trabalho terão a oportunidade de transformar a sua trajetória e iniciar a construção de vida com valores socialmente apreciados. Os objetivos vocacionais foram entendidos maioritariamente ( $n = 9$ , 40.0%) com uma perspetiva temporal de futuro que engloba a escolha de uma profissão (Martins & Carvalho, 2013b).

Contudo, em termos de *orientação vocacional*, a maioria ( $n = 10$ , 66.7%) dos jovens disseram não conhecer os cursos que integraram nos centros. Concretamente, porque não tiveram qualquer orientação para os integrarem, uma vez que foram encaminhados para os cursos que tinham “vaga”. Desta forma, os jovens entrevistados foram encaminhados para os cursos EFA sem terem a possibilidade de conhecerem e poderem decidir o curso que gostariam de frequentar. Este procedimento impede o cumprimento de um dos princípios estabelecidos pela LTE, que se refere à aprendizagem formal no sentido em que o jovem tem como direito, aquando o seu internamento em centro educativo, que o PEP seja realizado tendo em conta as particulares necessidades de formação, em matéria de educação cívica, escolaridade e preparação profissional (artigo 171.º, LTE).

As perceções de necessidade de *orientação vocacional*, para a maioria dos jovens participantes ( $n = 9$ ; 40.0%), assentam na possibilidade de haver “cursos novos e mais interessantes”. Para além desta condição, também consideraram importante a possibilidade de escolha do curso e de ser necessário outras causas externas atribucionais para lhes darem motivação para a sua frequência, como por exemplo maior abertura ao exterior, em termos de regime de internamento e, de com este

poderem ter mais tempo com a família, possibilidade de existência de cursos novos, quer para equivalência aos 2º e 3º Ciclos, quer para o ensino secundário. Esta verbalização dos jovens, vai ao encontro das finalidades específicas das MTE, previstas na LTE, as quais apesar de terem maior ou menor abertura ao meio sociocultural, têm o objetivo principal de, em colaboração com as famílias e os PEP de cada jovem, proporcionar a interiorização de competências pessoais e sociais, que permitam a (re)educação do jovem com vista à sua melhor (re)inserção social (Furtado & Condeço, 2009; Martins & Carvalho, 2013d).

No estudo apenas um jovem se encontrava em situação de frequência de ensino secundário (como aluno externo numa escola de ensino regular). Contudo, este jovem (29/E) deixou bem claro que se tivesse de frequentar novamente um curso para obtenção do 9º ano seria “desmotivante”.

De acordo com Janeiro (2011), estes jovens percecionam os seus processos internos, como é a motivação, para o empenho e dedicação ao curso que frequentam, às causas atribucionais externas, neste caso no facto de não poderem escolher os cursos que frequentam. Pelo que, neste processo de atribuição, devem-se considerar aspetos como, as influências contextuais e as expectativas pessoais. Com efeito, a forma como os jovens percecionam a obrigatoriedade de frequência nos cursos EFA, sem que estes exerçam qualquer tipo de controlo, quer no conhecimento dos cursos e na decisão de os frequentarem, influência diretamente a sua percepção sobre possíveis planos ou compromissos vocacionais futuros. Este é um fator determinante no processo de desenvolvimento e exploração vocacionais (Janeiro, 2006, 2011).

Em termos de desenvolvimento vocacional, a maioria dos jovens ( $n = 13$ , 86.7%), disseram não se sentirem envolvidos, em termos de interesse, no curso que frequentavam. Contudo, apesar de não se identificarem com os cursos, alguns ( $n = 5$ , 33.3%) percecionaram-os como uma possibilidade útil para conseguir um trabalho. Os cursos que estes jovens frequentavam eram cursos de JEV, Cozinha, Serralharia, OMH e IRC.

Na literatura é evidente a ideia de que envolvimento escolar influencia o (in)sucesso ou o abandono escolar (Fredericks, Blumenfeld & Paris 2004) e que esta variável em qualquer contexto educativo é influenciada por fatores internos, como a percepção do valor da aprendizagem e por fatores externos, como a possibilidade de exploração, em termos de participação e experimentação futuras (Gibbs & Poskitt, 2010; Peetsma, 2000). No estudo o envolvimento escolar é concretizado através da frequência de cursos

EFA e, conseqüentemente, está implícito um envolvimento vocacional, com currículo diferenciado, que é visto pelos próprios jovens como forma de valorização pessoal e social (Pacheco, 2014).

Na sequência do frágil envolvimento vocacional, no que concerne à identificação com os cursos, a *exploração vocacional* é, desta maneira, percecionada por um prisma pouco alargado. Apesar de alguns jovens terem dito que até conheciam outros cursos, quer na trajetória escolar antes ( $n = 5$ , 33.3%) e durante a institucionalização ( $n = 7$ , 46.7%), a participação e experimentação da aprendizagem ficou quase sempre interrompida. Isto é, as trajetórias antes da institucionalização são caracterizadas por elevado número de retenções escolares e durante o processo de institucionalização, por vezes, os jovens veem-se impedidos de terminar os cursos porque são transferidos de centros ou acabam as MTE antes de completarem a formação. À situação descrita acrescenta-se o facto do tipo de regime das MTE que os jovens cumprem serem regimes com pouca abertura ao exterior. Mesmo após a finalização das MTE os jovens podem não conseguir frequentar a formação em contexto de trabalho, ficando apenas com uma qualificação profissional, através da formação de curta duração. Nesta situação ficam sem a consolidação das competências adquiridas em ambas as Formações Base e Tecnológica, através da realização de práticas profissionais em contexto real de trabalho. O que contraria o propósito dos cursos EFA, que é garantir a comunicabilidade entre a educação e o mundo do trabalho (Quintas, 2008).

Diante do que foi exposto, em termos de envolvimento vocacional a *exploração vocacional* é perspetivada pela maioria dos jovens ( $n = 8$ , 53.3%) só para obter o 9º ano de escolaridade. Contudo, houve três jovens que disseram querer prosseguir estudos para concluírem o ensino secundário e apenas um deles se percecionou com “capacidades” para ingressar na universidade.

Em termos de *trajetórias vocacionais* discutiram-se os dados de acordo com três categorias emergentes do discurso dos jovens: *avaliação dos cursos EFA, os professores na orientação vocacional e objetivos vocacionais* dos jovens participantes. De acordo com as perceções em relação às atitudes face à formação EFA, anteriormente discutidas, as quais foram descritas pelos jovens participantes como uma forma de continuar a estudar e de assim se valorizarem para no futuro terem mais oportunidades, como por exemplo “tirar a carta de condução” (8/B) ou “arranjar uma profissão” (7/D), é descritiva da *avaliação dos cursos EFA*. Assim sendo, conheceu-se o valor atribuído

pelos jovens institucionalizados, em centros educativos, à formação profissional que recebiam. No cerne desta *valorização*, embora os jovens tenham referido não se identificarem plenamente com os cursos EFA que frequentavam e, conseqüentemente, não nutrirem qualquer interesse vocacional porque gostariam de no futuro abraçar outros planos vocacionais (e.g., “Bombeiro” (4/A), “(...) Veterinário” (31/A), “(...) Polícia” (3/B), “(...) Mecânico” (1/C), “(...) Futebolista”), alguns especificaram ( $n = 4$ ) que os cursos iam ao encontro dos seus interesses vocacionais, porque, por exemplo, “(...) gosto” (29/E, curso IRC), “(...) é isto que eu quero” (5/A, curso EM) ou porque “(...) vai-me ajudar a arranjar algum emprego (...)” (8/A, curso EM).

Os jovens baseados nas suas perceções de valorização, interesse vocacional nos cursos que frequentavam, a maioria ( $n = 8$ ; 53.3%) referiu que estes não os comprometiam em termos de decisões e de opções vocacionais. Ainda assim, alguns deles ( $n = 7$ , 46.7%) referiram que é uma forma de conhecer cursos e possíveis vias profissionais, o que encaixa e reforça as perceções de *exploração vocacional* já discutidas.

Uma vez que os jovens referiram que integraram os cursos sem qualquer tipo de orientação e sabendo que passam a maior parte do seu tempo em atividades educativas e de formação escolar (LTE, RGDCE), pretendeu-se identificar as perceções dos jovens sobre a importância dos professores na orientação vocacional. Neste sentido, os participantes consideraram os professores e formadores como agentes educativos que lhes são próximos, experientes e bons conhecedores dos seus alunos e, neste sentido, através do *feedback* que proporcionam, são profissionais importantes e, de certa forma, influentes para a orientação vocacional.

Os resultados emergentes, das vozes dos jovens participantes, vão ao encontro de alguns outros estudos prévios (e.g., Carvalho, Martins, Santana, & Feliciano, 2014; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014; Rebelo, Taveira & Fernandes, 2003), nos quais o discurso dos professores é tido como importante e influente, não só porque são profissionais qualificados, mas porque lhes são reconhecidas características especiais. De acordo com Nóvoa (2009), são características que descrevem o bom professor, designadamente conhecedores dos currículos e dos alunos, experientes, com capacidades e competências pedagógicas, com as quais podem ajudar na autorregulação das aprendizagens e no envolvimento de uma trajetória vocacional. Na voz dos alunos a explicação passa, por exemplo, “porque eles sabem em que é que somos melhores”. De acordo com literatura, a ação pedagógica dos professores através do *feedback*, é uma

ação poderosa e positiva (Hattie, 2003), a qual engloba o desenvolvimento da aprendizagem a par da identidade vocacional, particularmente em relação à criação de oportunidades para a exploração, relacionamento e interação com a formação e o mundo do trabalho (Coimbra, 1995).

No decorrer do projeto FITE, especificamente através dos trabalhos que têm sido desenvolvidos e publicados (e.g., Carvalho, Martins, Santana, & Feliciano, 2014; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014), é possível compreender a importância que o *feedback* adquire, como componente de prática pedagógica. No processo de análise e discussão de dados da investigação no âmbito do projeto FITE e concretamente nos trabalhos desenvolvidos sobre o *feedback* dos professores como uma ferramenta de orientação vocacional é possível entender que os jovens do ensino regular e vocacional, em escolas e em centros educativos, consideram o *feedback* dos professores uma prática pedagógica essencial em sala de aula.

Ao considerar os contextos educativos, particularmente o escolar, os jovens e os professores envolvem-se claramente num processo de mutualismo de desenvolvimento psicossocial, em que ambos, embora em posições diferentes, se beneficiam reciprocamente numa resolução psicossocial. Neste propósito, o professor tem para além do papel de ensinar o de orientar, através de um processo pedagógico de aprendizagem partilhado, explorando ideias, emoções e desenvolvendo competências pessoais relevantes (Marcia, 2009). O processo de partilha que se desenvolve na ação pedagógica, segundo Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), possibilita a partilha de crenças sobre as capacidades e aspirações, comumente como uma espécie de autoeficácia coletiva, tornando-a numa influência efetiva que se expressa na realização de aprendizagem, quer pessoal, quer social.

Os professores assumem-se como mediadores no desenvolvimento vocacional dos jovens, “podem enquadrar as aprendizagens escolares numa perspectiva ecológica e reconstrutiva, como a que preside o desenvolvimento vocacional (...)” (Mouta & Nascimento, 2008, p.100), levando o discurso orientador a estreitar as relações entre os entre professores-alunos e vice-versa, e conseqüentemente promovam a construção de significados pessoais e sociais necessários ao desenvolvimento de uma identidade vocacional (Martins & Carvalho, 2012a).

Fruto das considerações tecidas pelos jovens participantes acerca da perceção de valorização dos cursos EFA, trata-se a última categoria emergente, que é relativa ao

objetivos vocacionais dos jovens no plano real e ideal. Com efeito, emergiram duas subcategorias os objetivos concretos, aqueles que os jovens percecionam como mais possíveis e os objetivos futuros. Neste sentido, a maioria ( $n = 8$ , 53.3%) dos jovens revelou ter como *objetivos vocacionais concretos*, conseguir um trabalho na área da formação que frequentavam. Estes dados estão de acordo com o anteriormente discutido, apesar do jovens não se identificarem com os cursos, veem neles uma viabilidade para conseguir entrar no mercado de emprego. Igualmente no caso dos objetivos concretos, as áreas laborais que foram designadas vão ao encontro das anteriormente referidas. Concretamente em “cozinha” (4/A); “(...) restaurantes, cafés” (5/A); “(...) jardinagem, servir à mesa (...)” (8/A). Outros jovens referiram que “(...) como há poucos marceneiros poderei ter alguma hipótese” (3/B); “Trabalhar nas obras” (29/D); “Na área da informática (...)” (29/E).

Em relação aos *objetivos futuros* a maioria disse não saber o que irá fazer ( $n = 10$ , 66.7%). Houve alguns destes jovens ( $n = 7$ , 46.7%) que concretizaram, dizendo que esperam encontrar trabalho de acordo com as qualificações do curso EFA e caso não encontrem trabalho, aguardarão oportunidades ( $n = 1$ , 6.7%), tentarão encontrá-las ( $n = 2$ , 13.3%), equacionado, em apenas um dos casos, a hipótese de continuar a estudar.

Estas perceções, de acordo com os cursos que os jovens frequentavam, levantam algumas pistas sobre a adequabilidade da formação profissional como resposta às necessidades do mercado de trabalho e da economia atual (OECD, 2012), ou seja, de forma subjacente, as qualificações que promovem a facilitação de empregabilidade (Pedroso, Elyseu, & Magalhães, 2011). Com efeito, segundo a informação mensal do mercado de emprego (2014, n.º10) do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) disponível, à data de realização desta discussão de resultados, concretamente relativa ao mês de outubro de 2014, o nível de escolaridade que evidenciou um decréscimo mais significativo de desemprego (-15.3%) foi o 3º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com a mesma fonte de informação do IEFP, seguindo a Classificação Portuguesa das Profissões, as atividades económicas com maior expressão nas ofertas de emprego disponibilizadas, ao longo do mês de outubro de 2014, em território continental, foram as seguintes: “atividades imobiliárias, administrativas e dos serviços de apoio (15.8%)”, “comércio por grosso e a retalho (14.7%)”, “administração pública., educação, atividades de saúde e apoio social (10.4%)” e “alojamento, restauração e similares (10.0%)” (p. 2).



O Relatório do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa (Santos et al., 2004) refere que a oferta formativa, tendo por base as motivações e as necessidades dos jovens formandos, deveria ter em consideração, no momento da escolha dos cursos a implementar, as saídas profissionais, assegurando a possibilidade da continuidade da formação profissional após a saída dos Centros. Com efeito, tendo em atenção a data do Relatório, os dados estatísticos do IEFP e os cursos EFA disponíveis nos centros, nomeadamente os cursos de Carpintaria, Serrelharia, e um dos mais frequentados o de Marcenaria, sobre os quais um dos jovens os considerou como “profissões antigas”, há que atender ao estudo de Furtado e Condeço (2009, p. 49), o qual refere:

(...) fraca preparação profissional dos educandos, a existência de cursos de formação pouco adequados às reais necessidades do mundo laboral atual, bem como a inexistência de um elo de ligação entre a atividade desenvolvida no âmbito do centro educativo e o mercado de trabalho, apesar da articulação com o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Tem de se ter, igualmente, em consideração o Relatório da Comissão de Fiscalização dos Centros Educativos (Neves et al., 2011), o qual refere que no quadro escolar e formativo os recursos dos centros “não correspondem à necessária resposta individualizada prevista no quadro da LTE” (p.13).

Assim, considerando a opinião de Furtado e Condeço (2009), apesar da DGRSP e organismos responsáveis pela formação profissional, ainda existem muitas dificuldades no desenvolvimento de competências vocacionais e profissionais facilitadoras de uma adequada inserção dos jovens institucionalizados, no mundo do trabalho.

## **Síntese**

Através do Estudo 1, a vertente quantitativa, caracterizam-se as trajetórias pessoais e escolares da totalidade dos jovens participantes (N=136), bem como se identificam seus modos de resolução de identidade vocacional.

Os dados vão ao encontro de estudos anteriores com esta população de jovens (e.g., Carvalho, 2003, 2005; Silva & Machado, 2012; Seabra, 2005), no sentido em que os participantes são jovens, em plena fase de desenvolvimento marcada pela adolescência, com a média de idades situada nos 16 anos de idade, na sua maioria ( $n = 110$ ; 81%) de nacionalidade Portuguesa, acusando trajetórias de vida baseadas num sistema social de interrelações desajustados ao desenvolvimento de uma identidade prosocial.

O núcleo familiar dos jovens participantes é caracterizado com baixo nível socioeconómico e cultural, pouco estruturado e alargado a um número médio entre quatro a cinco filhos, estando os jovens participantes numa ordem, entre os irmãos, como terceiro ou quarto irmão. De acordo com alguns estudos (e.g., Abreu, 2011; Eckstein, 2000; Magalhães, 2008, 2009) os indivíduos que ocupam a posição dos filhos do meio, sofrem uma influência, socialmente estereotipada, de negligência parental, o que influencia a construção e o desenvolvimento identitário dos mesmos. Este pode ser um dos aspetos potenciadores da elaboração de um estilo de vida associado a relações sociais com comportamentos desviantes (Abreu, 2011). Com efeito, a maioria dos jovens participantes ( $n = 123$ , 90%) afirmaram ter conhecido ou conhecido alguém, das suas relações sociais, particularmente amigos e familiares (e.g., primos, irmãos mais velhos), com trajetórias institucionais em centros educativos. Neste sentido, as trajetórias escolares dos jovens são marcadas por elevado absentismo e, consequentemente, por sucessivas retenções.

Um dos objetivos da presente investigação era identificar as características de identidade vocacional dos jovens participantes. Dado que os jovens recebiam formação de cursos EFA, recorre-se à aplicação da escala DISI-O (Dellas & Jerningan, 1981) na versão adaptada por Taveira (1986) à população portuguesa.

A escala DISI-O avalia cinco dimensões no desenvolvimento da identidade vocacional, nomeadamente RI, IM, AI, DD e DS. A definição de cada uma destas dimensões ou estatutos de identidade vocacional baseia-se, no modelo teórico, originalmente proposto por Marcia (1966), no grau de exploração e de compromisso, a que cada indivíduo se expõe numa determinada atividade.

O uso desta escala no estudo revelou-se adequado para a avaliação da identidade vocacional e em alguns estudos internacionais (e.g., Meeus, 1993, 2011) tem-se confirmado, igualmente, a conceitualização utilizada nesta escala como trajetórias do desenvolvimento da identidade dos jovens (Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012), no sentido progressivo em que Waterman (1982) considerou o desenvolvimento da identidade vocacional, da Difusão para a Realização (e.g. ordem de progressão dos indivíduos Difusão-Adopção-Moratória-Realização).

Os resultados obtidos na aplicação da escala DISI-O corroboram estudos anteriores (e.g., Dellas & Jerningan, 1981; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013b, 2013d; Meeus, 1993; Taveira, 1986, 2000; Veiga & Moura, 1999, 2005), no sentido em que os valores médios encontrados nas dimensões DISI-O indicam que há maior saliência na

dimensão IM. Concretamente, os resultados obtidos, em termos de identidade vocacional, indicam que os jovens participantes, em pleno período de adolescência, estão a viver um período de exploração das questões da identidade, manifestando pouco investimento e dificuldades em fazer escolhas (Marcia, 1966).

Segundo alguns estudiosos da teoria da identidade vocacional (e.g., Erikson, 1950; Holland, 1959; Marcia, 1966, 2009; Super, 1953; Waterman, 1982), apesar de ser durante o período da adolescência que os indivíduos se tornam mais conscientes de si próprios e do contexto social que os rodeia, é, igualmente, nesta fase de desenvolvimento que experienciam etapas de angústias, indecisões e transições (Eccles, Templeton, Barber, Stone & Bornstein, 2003; Gimeno, 1996). Pelo que, tendo em conta as características pessoais e sociais dos jovens participantes, as suas trajetórias de vida, bem como o regime do cumprimento das MTE mais frequentado, ser opositor ao processo de aquisição de competências sociais, comportamentais (Santos et al., 2010) percebe-se que, apesar dos jovens participantes estarem a frequentar cursos que lhes conferiam a aquisição de competências vocacionais, estes revelam dificuldades de identificação e projeção vocacional (Silva, Taveira & Ribeiro, 2011).

No Estudo 2, a vertente metodológica qualitativa, aprofundaram-se os resultados obtidos na vertente quantitativa do estudo. No decurso das entrevistas semiestruturadas e da recolha documental, indaga-se as percepções de desenvolvimento da identidade vocacional, de 15 jovens, previamente selecionados, que aceitaram participar nesta vertente do estudo, em termos de valorização da aprendizagem em cursos EFA, necessidades de orientação e perspetivas futuras. À semelhança da vertente quantitativa, o subgrupo dos 15 jovens participantes constituiu-se com características biográficas, socioeconómicas e culturais idênticas às do grupo inicial (N=136).

Na literatura, uma das influências diretas para o registo encontrado na falta de interesse na escola e na prática de condutas antisociais, quer no discurso dos jovens, quer na recolha documental aos processos institucionais, aparece associada a aspectos do desvio social que os jovens enfrentaram com os pais, com os pares e com a escola (Giddens, 2014). A aparente ineficácia destes três grupos sociais influenciam o envolvimento dos jovens em situações de risco ou de delinquência, levando-os à necessidade de intervenção educativa em centro educativo como forma de controlo social (Ferreira, 1997; Manso & Fernandes, 2012; Ramos & Nascimento, 2008).

Em conformidade com outras investigações (e.g., Carvalho, 1999; Manso, 2006), o processo de institucionalização foi percebido pelos jovens participantes de duas formas. Concretamente, dos 15 jovens participantes, alguns ( $n = 9$ , 60.0%) disseram ter-se sentido “triste” ou “preso” e outros ( $n = 6$ , 40.0%) disseram que sentiram arrependimento, identificando a institucionalização como oportunidade de mudança de vida.

Sabendo que as atitudes espelham sentimentos que determinam, em grande parte, o modo como os indivíduos percebem os seus ambientes e manifestam os seus comportamentos (Newstrom, 2008), estas perceções parecem relacionadas com o facto dos jovens participantes se encontrarem numa fase de progressão institucional de aquisição de competências pessoais e sociais para a apropriação de atitudes prósociais (RGDCE). Contudo, as atitudes são positivas em termos de valorização da frequência em cursos EFA, dado que, na generalidade, os jovens percebem o seu acesso à formação como uma forma adequada de valorização pessoal e social.

Apesar dos jovens reconhecerem valor no envolvimento escolar em formas de aprendizagem formal e de preparação profissional, como são os cursos EFA, o interesse vocacional nos cursos frequentados era muito reduzido. Esta situação deve-se ao facto destes jovens, na generalidade, terem revelado que não beneficiaram de qualquer tipo de orientação vocacional para integrarem os cursos que frequentavam. Ou seja, a maioria dos jovens ( $n = 8$ , 53.3%) não se identificavam com o curso que frequentavam, apenas lhes reconheciam a possibilidade de equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico, para alguns ( $n = 5$ , 33.3%) como forma de conseguir um trabalho e para outros ( $n = 3$ , 20.0%) como forma de prosseguirem a trajetória escolar após a institucionalização. Deste modo, o desenvolvimento vocacional destes jovens é atribuído a causas atribucionais externas, o que fragiliza o comprometimento dos jovens em termos de objetivos vocacionais concretos e futuros.

No decurso das entrevistas, os jovens participantes identificaram os professores como os agentes educativos que lhes eram mais próximos e em termos de formação eram experientes e bons conhecedores dos seus alunos e, neste sentido, através do *feedback* que proporcionam, são profissionais importantes e, de certa forma, influentes para a orientação vocacional (Carvalho, Martins, Santana & Feliciano, 2014; Martins & Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014; Rebelo, Taveira & Fernandes, 2003). O discurso orientador dos professores, presentes na ação pedagógica do *feedback*, é tido como uma ação poderosa e positiva (Hattie, 2003), a qual engloba o desenvolvimento da

aprendizagem a par da identidade vocacional, particularmente em relação à criação de oportunidades para a exploração, relacionamento e interação com a formação e o mundo do trabalho (Coimbra, 1995).

Os resultados emergentes nas vozes dos jovens participantes estão de acordo com outros estudos (e.g., Santos et al., 2004; Neves et al., 2011), onde se refere ser necessário os centros educativos ajustarem práticas pedagógicas mais adequadas para envolver os jovens em formas concretas de aprendizagem significativa e de desenvolvimento vocacional, com vista à sua melhor (re)inserção social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo apresentado procurou-se aprofundar teórica e empiricamente o desenvolvimento da identidade vocacional de jovens institucionalizados em centros educativos portugueses, contribuindo para a caracterização desta população de jovens e para os aspetos que, atualmente, o internamento em centros educativos lhes confere no desenvolvimento identitário, durante a trajetória vocacional que fazem no ensino profissional em cursos EFA.

Diante do problema de estudo *Como é que os jovens institucionalizados, em centros educativos, (re)constroem a sua identidade vocacional em função da oferta de educação e formação existente nesses centros?* e objetivos de investigação inerentes, cabe apontar quatro principais aspetos que se constituem como considerações finais deste estudo. Nomeadamente tecer (1) considerações finais às questões de estudo, (2) limitações do estudo, (3) implicações práticas do estudo, (4) Perspetivas futuras de investigação.

Diante das questões de estudo que guiaram o *design* da investigação, assim como a sua implementação, tecem-se as suas principais considerações finais.

Respondendo à primeira questão de estudo *Qual a trajetória pessoal e escolar dos jovens institucionalizados em centros educativos?*, os resultados provenientes das vertentes metodológicas do estudo, a faixa etária dos participantes se situava nos 16 anos de idade e as suas trajetórias pessoais eram descritivas de contextos familiares pouco estruturados, nos quais os jovens participantes, em média, tinham entre quatro a cinco irmãos e a ordem entre os irmãos estava para o participante como terceiro ou quarto irmão.

A maioria dos jovens ( $n = 96$ , 70.6%) cumpria MTE em regime semiaberto, com uma duração superior a 3 meses. Concretamente, tinham medidas com uma duração entre os 12 e os 36 meses.

Sendo a trajetória escolar dos participantes marcada por sucessivas retenções e elevado absentismo escolar, a maioria dos jovens ( $n = 110$ , 81%), aquando a institucionalização, tinham o 2º Ciclo do Ensino Básico como nível de escolaridade obtido. Neste sentido, a maior frequência escolar, nos centros educativos, situava-se nos cursos EFA de tipologia B3 para obtenção de equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico, bem como para certificação de uma qualificação profissional. Os cursos mais

frequentados para certificação profissional, à data da realização do estudo, eram os cursos de Marcenaria ( $n = 26$ ) e EI ( $n = 21$ ).

De acordo com os dados empíricos, o processo de socialização dos jovens parece definir um processo de biografização, pelo qual as vivências sociais dos jovens são manifestadas nas trajetórias individuais, através de um conjunto de atitudes que viabilizam a prática do desvio ou delinquência (Delory-Momberger, 2009). Neste caso, em primeiro lugar, as experiências de vida em contextos familiares instáveis e desestruturados parecem espelhadas nas vivências de socialização caracterizadas por atitudes de desvio com os pares.

Através das perspectivas teóricas sociológicas construtivistas (e.g., Holand, Lachiotte, Skinner & Cain, 2001; Hundeide, 2004; Kelly, 1955, Rogoff, 2008; Tajfel, 1982; Vygotsky, 1991) os indivíduos elaboram o seu estilo de vida e as suas condutas de acordo com a natureza das interações com os seus contextos sociais. Neste sentido, as instituições a que os indivíduos pertencem (e.g., família, amigos, escola) normatizam e regulam as relações entre os indivíduos, legitimando ou invalidando-as (Scott, 2013). Sendo a família considerada uma primeira instituição, com a qual os indivíduos têm contato, ela apresenta-se como uma significação importante no modo como os indivíduos se inter-relacionam, numa primeira fase das suas vidas, influenciando o estabelecimento de inter-relações em fases seguintes (Ramos & Nascimento, 2008).

Na generalidade, em relação aos jovens participantes percebe-se que as suas trajetórias pessoais, numa primeira fase, marcadas pela ausência de regulação e supervisão da instituição familiar, revelaram-se num estilo de vida antissocial. Pelo que, as relações e interações trazidas do contexto familiar reproduziram-se na escola com os seus atores (e.g., pares, professores) com evidência no insucesso e abandono escolar precoce. Com o fraco envolvimento escolar, o percurso dos jovens foi conduzido por comportamentos de desvio social, ditando o conflito com a lei e a necessidade de internamento em centros educativos (Giddens, 2014).

Pode-se concluir que tanto a família e a escola são instituições sociais com (cor)responsabilização no acompanhamento e controlo dos comportamentos desviantes dos jovens (Ferreira, 1997). Contudo, deve-se, igualmente, salientar que tanto a família como a escola nem sempre poderão ser (cor)responsabilizadas, per si, por atos de considerado fracasso, dado que há circunstâncias, sobretudo na fase da adolescência, em que estas têm a sua influência direta limitada, estando os pares ou grupo de amigos

numa posição de referência e de influência (William & Levy, 1962; Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000), tanto nas formas de comparação como nos valores que veiculam.

Sendo a adolescência um período de vida marcado por (trans)formações pessoais e sociais, caracterizadas por incertezas, a institucionalização foi percebida com atitudes reveladoras de sentimentos ambíguos. Por um lado, as atitudes negativas atribuídas aos sentimentos de tristeza e medo por estarem condicionalmente sem liberdade e, por outro, as atitudes positivas que revelaram sentimentos de percepção de oportunidades de mudança de trajetórias de vida. Neste sentido, estava implícito envolvimento escolar em cursos EFA, como a possibilidade de continuar a estudar e adquirir conhecimentos necessários à melhor (re)inserção social.

Tendo em conta que as mudanças ou transições na adolescência são normalmente caracterizadas por etapas de crises ou indefinições (Erikson, 1950; Gimeno, 1996; Pais, 1999, 2009), que de acordo com a literatura da Psicologia Vocacional a adolescência é um período, por excelência, onde os jovens desenvolvem a identidade num processo dinâmico entre indecisão, exploração e grau de investimento em compromissos vocacionais (Taveira & Campos, 1987; Taveira, 2000), recorre-se à escala DISI-O para identificar os modos de resolução de identidade vocacional dos jovens participantes. Esta opção metodológica ocorreu no Estudo 1 para responder à segunda questão de estudo: *Quais são as características de identidade vocacional destes jovens?*

De acordo com a teoria e trabalhos empíricos, pode-se referir que os resultados da avaliação dos modos de resolução da identidade dos jovens participantes, de certa forma, corroboram estudos anteriores (e.g., Dellas & Jerningan, 1981; Taveira, 1986; Taveira, 2000; Martins & Carvalho, 2012a, 2013a; Meeus, 1993). A análise dos resultados das medidas vocacionais indica que os jovens participantes apresentam maior pontuação na dimensão de Moratória. Este é um estatuto da identidade que caracteriza os indivíduos que se encontram numa fase de exploração com ausência de investimento, ou seja, com dificuldades em estabelecer opções ou compromissos vocacionais (Marcia, 1966; Dellas & Jerningan, 1981).

Há jovens que parecem perceber-se num padrão de realização de identidade descrito por alguns autores como uma trajetória de desenvolvimento da identidade. Esta trajetória resulta da passagem dos estádios de difusão até ao de realização (Waterman, 1982; Meeus, 2011; Meeus, van de Schoot, Keijsers, & Branje, 2012), estando, por isso, numa fase de desenvolvimento de identidade em que a exploração salienta planos mais ou menos firmes face a planos vocacionais. Contudo há, igualmente, outros que se



posicionam numa fase de difusão, isto é, numa fase de desenvolvimento da identidade muito embrionária, a qual “reflete uma exploração artificial de alternativas de escolha e uma ausência de investimento” (Taveira & Campos, p. 56).

É neste sentido que nos cabe tecer considerações finais à questão de estudo *Quais as perspectivas profissionais dos jovens, enquanto estudantes, de educação e formação em centros educativos?*

De acordo com os resultados obtidos no Estudo 1, através das entrevistas semiestruturadas, as perceções vocacionais dos jovens institucionalizados e participantes deste estudo, enquanto formandos dos cursos EFA, assentam na ideia de que a formação profissional se constituiu como veículo facilitador na continuação da trajetória escolar, na oportunidade de (re)inserção na vida social, configurada na possibilidade de entrar no mercado de trabalho. Neste sentido, a literatura e estudos anteriores, salientam a importância do acesso dos jovens a formas de aprendizagem formal em contextos de educação e/ou formação, na promoção de oportunidades de igualdade social, configurada na possibilidade de formação de cidadãos responsáveis aptos e qualificados para a (re)inserção na vida socialmente valorizada (Alves, 1998, 2006; Bento, 2001; Duarte-Fonseca, 2005; Magalhães, 2010; Manso & Almeida, 2009, 2010; Marques, 1993; Stoer, 1983). A própria LTE, atual normativo em vigor nas questões da justiça juvenil, refere o acesso a programas e métodos pedagógicos para “aquisição de recursos que lhe permitam, no futuro, conduzir a sua vida de modo social e juridicamente responsável. (artigo 1.º, n.º1).

O envolvimento escolar em cursos EFA foi percecionado pelos jovens participantes como envolvimento vocacional, no sentido que foi considerado pertinente e valorizado como forma de continuar a trajetória escolar obrigatória e em alguns casos como acesso a uma profissão. Contudo, apesar da perceção de valor da aprendizagem se constituir como um fator determinante de envolvimento nas atividades de aprendizagem formal (Gibbs & Poskitt, 2010; Peetsma, 2000) e concretizado através de um currículo com cariz emancipatório, com função socializadora e cultural, particularmente para formar e de preparar para a vida ativa (Pacheco, 2006; Young, 2007), no caso dos jovens participantes o envolvimento vocacional proporcionado nos centros educativos é percecionado apenas com causas atribucionais externas (Janeiro, 2011).

Concretamente, os jovens foram encaminhados para os cursos EFA tendo em conta apenas a disponibilidade dos centros, não considerando os fatores internos, como são

exemplo as necessidades, os interesses ou motivações dos jovens. A percepção referida pelos jovens, contraria os princípios subjacentes (1) ao envolvimento escolar ser associado aos interesses e objetivos de aprendizagem dos jovens (Sinclair et al., 2003; Veiga et al., 2009), facilitando a identificação dos jovens enquanto formandos, na forma como se veem e se posicionam, em relação aos cursos de cariz profissionalizante, na relação entre ser e o fazer e (2) à institucionalização, definidos pelos normativos vigentes, no que se refere à possibilidade de orientação vocacional dos jovens, tendo em conta as particulares necessidades de formação (artigo 171.º, LTE), bem como as necessidades e oportunidades do mercado de trabalho (n.º2, RGDCE).

De acordo com os normativos legais (e.g., LTE, RGDCE), os jovens deveriam ter acesso a formas de orientação vocacional (artigo 161.º, LTE) estabelecidas pelo “Ministério do Trabalho e da Solidariedade, directamente ou através do Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (...) no âmbito da organização dos cursos, da flexibilização dos requisitos de acesso aos mesmos” (artigo 27.º, n.º 8, RGDCE). Neste sentido, dado que os requisitos de orientação na opinião dos jovens participantes não foram postos em prática, o envolvimento vocacional dos jovens é baseado na percepção da possível utilidade dos cursos para conseguir um trabalho após a institucionalização. Pelo que, na generalidade, a trajetória vocacional cumpre-se formalmente sem ter implícito o envolvimento vocacional proativo dos indivíduos, com base no interesse vocacional, na orientação e na exploração vocacional para o estabelecimento de compromissos e de desenvolvimento de uma identidade vocacional. Com efeito, os jovens percebem vir a terminar o ensino básico, ou seja, a atingir as equivalências aos 2º e 3º ciclos dos cursos EFA, apontando o desejo de que os centros pudessem ter novos cursos e a possibilidade de escolha e de frequência dos mesmos.

Cabe, igualmente, na idealização dos jovens participantes a possibilidade de maior grau de abertura dos centros educativos ao exterior para facilitar o apoio e a colaboração das famílias no processo de formação e de cumprimento das MTE.

Em relação à questão de estudo (d) *Quais as perspetivas profissionais destes jovens?*, percebeu-se que apesar de a literatura sugerir que a trajetória escolar influencia as escolhas de vida durante a transição para a vida adulta (e.g., Eccles, Templeton, Barber, Stone, 2003; Garrett & Eccles, 2009; Guichard, 2012), os jovens participantes entrevistados, na generalidade, expressaram frágeis interesses e compromissos vocacionais relacionados com os cursos EFA que frequentavam. Com efeito, os compromissos vocacionais foram percebidos apenas na forma de continuarem a

trajetória escolar e de assim conhecerem formas de aprendizagem associadas a uma possível profissão. Contudo, no caso de alguns cursos EFA, como por exemplo cursos de Cozinha, EM, OMH e IRC a utilidade vocacional foi associada à maior facilidade de transição para a vida ativa em termos de empregabilidade. Pelo que nestes casos, os objetivos vocacionais concretos eram estabelecidos com perspectivas mais imediatas de trabalho.

Em termos de estabelecimento de objetivos vocacionais futuros, os jovens entrevistados, na sua maioria (n = 10, 66.7%), revelaram não saber identificar perspectivas futuras de acordo com os cursos EFA que frequentavam. Alguns (n = 5, 33.3%) referiram que procurariam trabalho noutras áreas e outros (n = 4, 26.7%) que tinham a intenção de continuar a estudar. Neste sentido, a indecisão vocacional revelada no discurso dos jovens participantes suscita que o envolvimento vocacional proporcionado pelos centros educativos é uma forma de continuação da trajetória escolar, não garantindo aos jovens a oportunidade na atribuição de sentidos pessoais para o que é a aprendizagem e para que serve o conhecimento (Carvalho et al., 2008; Mouta & Nascimento, 2008). Neste mesmo sentido, o Relatório da Comissão Fiscalizadora dos centros educativos (Neves et al. 2011) dá a saber que o modelo educativo nos centros se incompatibiliza com capacidades e níveis de conhecimentos dos jovens quando são institucionalizados para integrar os cursos de formação, de acordo com as MTE, comprometendo até a conclusão dos mesmos.

Os centros educativos estão longe de serem para estes alunos um veículo de abertura de campos de possibilidades vocacionais e profissionais futuros. Enquanto possibilidade de experiência de novos campos de descoberta na exploração vocacional, os centros educativos tiveram dificuldades em criar condições para revelar novos conteúdos das orientações necessárias para abrir novos espaços vocacionais, conhecer profissões e realidades associadas.

Entendeu-se que o discurso dos jovens vai ao encontro da avaliação dos modos de resolução de identidade realizada, na vertente empírica quantitativa, através da aplicação da escala DISI-O. A maior saliência dos valores no estatuto da Moratória parece indicar que apesar dos jovens estarem envolvidos em aprendizagens vocacionais estes vivenciavam um período de incertezas e de fraca identificação no processo de exploração e estabelecimento de compromissos vocacionais com uma opção vocacional.

Respondendo à última questão de estudo (e) *Quais são as necessidades de orientação vocacional enquanto estudantes de formação profissional nos centros educativos?*, verificou-se através das vozes dos jovens participantes que a orientação vocacional é praticamente inexistente nos centros educativos.

De acordo com os normativos em vigor (e.g., LTE; RGDCE), a orientação vocacional está prevista e na consulta aos documentos oficiais (e.g. PEP) do processo de institucionalização dos jovens as referências a orientação vocacional são muito escassas, reportando-se, no caso dos 15 participantes, ao aconselhamento em tutoria. O que nos leva a concluir que na prática a orientação vocacional prestada nos centros educativos é consideravelmente limitada e frágil. Com efeito, tendo em consideração a atual perspectiva teórica *Life Design*, para o desenvolvimento da identidade vocacional, os indivíduos são tidos como autores biográficos na construção das suas trajetórias de vida, em que as diferenças individuais devem ser apoiadas e refletidas nos temas de vida, a partir dos quais se poderão identificar e desenvolver papéis sociais e ocupacionais (Savickas, 2012), pelo que a orientação vocacional nos centros educativos enferme, assim, de carências pedagógicas. Sob o olhar do presente estudo e de outros anteriores (e.g., Santos et al., 2004, 2010; Neves et al., 2011), é necessário que os centros educativos redefinam os objetivos de orientação vocacional.

De acordo com a LTE e o RGDCE, os jovens passam a maior parte do seu tempo em atividades educativas e de formação. Talvez por este motivo, os professores e formadores foram considerados pelos jovens participantes como profissionais próximos, experientes e conhecedores de capacidades dos seus alunos e formandos. Na opinião dos jovens participantes e pela semelhança nos princípios orientadores das atividades pedagógicas, trataram-se estes dois grupos de profissionais referindo-os como professores. Neste sentido, tendo em consideração as características profissionais dos professores atribuídas pelos jovens participantes, de profissionais qualificados, experientes e conhecedores das características individuais e académicas dos alunos, estes constituem-se como um grupo profissional de revelada importância através da componente pedagógica do feedback que proporcionam.

O *feedback* dos professores foi entendido como o apoio necessário à motivação e regulação das aprendizagens, bem como à facilitação de construção de significados pessoais à formação recebida na construção de projetos vocacionais. A opinião dos jovens participantes, acerca do valor metacognitivo do feedback do professor na autorregulação das aprendizagens remete para estudos anteriores (e.g., Martins &

Carvalho, 2012a, 2012b, 2013a, 2014), para a importância que o feedback do professor adquire como componente pedagógica e para o papel do professor, que para além do seu papel tradicional, se constituem como personalidades mediadoras fundamentais na orientação vocacional em contexto educativo, particularmente, em sala de aula (Rebelo, Taveira & Fernandes, 2003).

Entende-se que o *feedback* do professor é caracterizado como uma poderosa ferramenta pedagógica (Hattie & Timperley, 2007) que através da interação pedagógica estabelecida entre alunos-professores potencializa o envolvimento vocacional e encoraja os jovens a melhor perspetivar opções vocacionais possíveis, coerentes e sustentáveis no futuro. De uma forma geral, a voz dos jovens participantes particulariza a orientação vocacional através do feedback que o professor fornece. Os professores aparecem como mediadores, com recursos eficazes na preparação e desenvolvimento das escolhas vocacionais e dos projetos de vida dos jovens.

O significado completo de feedback do professor, pode ser entendido como a informação de orientação que se reflete nas trajetórias e projetos vocacionais futuros (Carvalho, Martins, Santana & Feliciano, 2014). Deste modo, sendo os professores considerados profissionais próximos, conhecedores e experientes são agentes mediadores fundamentais para colmatar algumas das necessidades de orientação vocacional diagnosticadas pelos jovens participantes nos centros educativos portugueses.

Dada a natureza desta investigação, os limites à sua realização foram inevitáveis. As limitações prenderam-se com alguns recursos contextuais, como o tempo, os recursos económicos e, conseqüentemente, metodológicos, que restringiram alguns aspetos na realização do estudo empírico como inicialmente previsto.

Num primeiro momento, foi necessário solicitar autorização para realização do estudo à DGRSP, o órgão que tutela atualmente os sete centros educativos portugueses. Esta autorização foi solicitada, pela investigadora, para realização do estudo na totalidade dos centros existentes, em maio de 2011. Após pedidos de esclarecimento para a devida apreciação, seguiu-se o despacho de autorização, para realização do estudo, em dezembro de 2011, em apenas dois dos centros educativos portugueses, uma vez que só estes se mostraram disponíveis. Os restantes cinco centros educativos disseram encontrar-se saturados de investigações, em diversos domínios científicos.

Após a autorização do órgão tutelar dos centros educativos, deu-se início à recolha de dados nos dois centros autorizados, mantendo a tentativa de ao longo do ano de 2012 contatar os cinco centros restantes. Neste sentido, a primeira limitação do presente trabalho de investigação prende-se com este facto, ou seja, no decurso dos sucessivos pedidos foi possível obter autorização por parte de mais três centros educativos. Assim, tendo em consideração o tempo e recursos económicos disponíveis para realizar o plano metodológico, concretamente na recolha de dados ao longo do ano letivo de 2012/2013, foi possível levar a cabo o estudo empírico com um total de cinco centros educativos. A segunda limitação surgiu com o facto de que nestes cinco centros educativos só estavam institucionalizados jovens rapazes, pelo que não foi possível realizar o estudo com participantes do sexo feminino.

A terceira limitação ocorreu com a disponibilidade dos jovens institucionalizados em participar de livre vontade no estudo. Deste modo, foi possível obter a disponibilidade de participação de um total de 136 jovens rapazes para a primeira vertente do estudo. Dado os grupos de formação serem constituídos por um número bastante diferente de jovens, a quarta limitação surgiu, assim, por não se verificar o pressuposto da normalidade, ou seja, não ter sido possível analisar parametricamente os dados da vertente quantitativa do estudo. Tendo em conta que os resultados encontrados revelaram existirem diferenças estatisticamente significativas entre o regime da MTE e as dimensões RI e IM, teria sido muito interessante identificar quais os jovens, bem como as atividades frequentadas no plano formal, contempladas nos seus PEP.

No Estudo 2, a vertente qualitativa do estudo, foram selecionados 36 jovens para participarem, com recurso às entrevistas semiestruturadas e recolha documental. Por algumas circunstâncias já referidas (5.2.1), como por exemplo os jovens estarem a cumprir MTE em diferentes períodos de tempo, ocorreu a quinta limitação do estudo. Isto é, em termos metodológicos foram previstos dois jovens por cursos frequentados, em cada um dos cinco centros, para entrevistar com o objetivo de identificar as razões das diferenças, nos cursos frequentados, diagnosticadas com a DISI-O, em termos maior ou menor grau de compromisso vocacional. Contudo, foi apenas possível contar com a participação de 15 jovens nesta segunda vertente empírica do estudo. Neste mesmo sentido, encontrou-se a sexta limitação no facto da maioria dos jovens entrevistados ( $n = 11$ , 73.3%), estarem na fase institucional de progressão de aquisição de competências pessoais e sociais para a apropriação de atitudes prossociais, o que pode ter tido alguma influência nas opiniões verbalizadas.

Outra das limitações identificadas, com o decorrer deste estudo, foi não termos contemplado a influência das atividades extracurriculares e do apoio parental no desenvolvimento da identidade vocacional destes jovens. Contudo, sabe-se pela recolha documental que as atividades extracurriculares e o apoio familiar não eram ingredientes formais, variando de centro para centro.

A preferência por esta temática de investigação prende-se pelo gosto pessoal da investigadora e pela escassez de estudos em Portugal, com a qual se pretende contribuir para o seu aprofundamento, como portal de acesso ao conhecimento, acerca de como estes jovens institucionalizados constroem a sua identidade vocacional, mediante a oferta formativa existente em cada um dos centros.

Importa salientar que, no quadro da investigação da Psicologia da Educação existente, o estudo constitui-se como uma contribuição importante e útil. Em primeiro lugar, porque permitiu focar a temática do desenvolvimento vocacional numa população de jovens que não vive em igualdade de condições, relativamente à maioria dos jovens em plena fase de adolescência. Em segundo lugar, porque permitiu investigar os processos e as trajetórias vocacionais no ensino profissionalizante em centros educativos, diferindo dos processos e trajetórias vocacionais que têm sido mais estudados, essencialmente junto a jovens a frequentar ensino regular ou o ensino superior, sobre os quais a investigação sugere que, na maioria dos casos, “beneficiaram de apoio especializado e de mais e melhores oportunidades de educação e desenvolvimento vocacional” (Taveira, 2000, p. 323). Em terceiro lugar, o estudo confirma a adequabilidade, assegurada em estudos anteriores (Taveira, 1986 2000; Taveira & campos, 1987), na utilização da escala DISI-O para avaliação dos modos de resolução de identidade vocacional.

Face às transformações que se têm feito sentir nas tendências de evolução das políticas de educação e de formação, em especial a partir da segunda metade de século XX até aos dias de hoje no século XXI, um dos aspetos a ter em conta é a situação que atualmente se vive. Considerando que se vive “num mundo em que a ideia do universal, de valores universais e verdade universal, tem sido problematizada” (Biesta, 2013, p. 135), é necessário pensar no poder que a formação tem para educar os jovens, como forma de transformar o que se sabe, levando a educação a uma verdadeira experiência de sentido no desenvolvimento de identidades vocacionais responsáveis por uma ordem (pro)social (Biesta). Neste sentido, o estudo revela que apesar dos jovens

não se identificarem com os cursos que frequentavam, estes tendo em conta as áreas tecnológicas em relação com a sua empregabilidade, se perspetivam na possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Adorno (2013), refere-se à educação como a forma de emancipação em que que os indivíduos têm a oportunidade de ao longo do seu desenvolvimento “equipar-se para orientar-se no mundo” (p. 144). Contudo, esta espécie de relação dialógica tem maior importância quando se pensa que os princípios subjacentes à educação têm impacto, quer a nível individual, quer social. Neste sentido, no que concerne à educação dos jovens à que ter em conta as transições, em que a emancipação individual, através da aquisição de conhecimentos e competências, é “concebida como uma trajetória da infância para a vida adulta, da dependência para a independência, da heteronomia para a autonomia.” (Biesta, 2013, p. 30). Neste sentido, através da revisão da literatura foi possível verificar que de acordo com as perspetivas teóricas a orientação vocacional é atualmente centrada nos fatores pessoais e sociais da aprendizagem ao longo da vida. com efeito, os contributos das perspetivas teóricas da Psicologia Vocacional substituem a perspetiva da orientação vocacional informativa pela perspetiva desenvolvimental e construcionista que valoriza e estuda o papel dos indivíduos envolvidos no próprio processo de desenvolvimento vocacional. Ou seja, é através das trajetórias pessoais em relação com os papéis sociais, que indivíduo atravessa, que dá sentido à construção de perspetivas futuras para os projetos de vida, incluindo a escolha de uma ocupação profissional.

A institucionalização poderá ser uma via de acesso, à continuação de uma trajetória académica e, por sua vez, pela influência da formação, à transformação da trajetória de vida dos jovens (Flum & Kaplan, 2012). Contudo, também pode ter o efeito inverso devido aos hábitos, costumes e cultura geral do ambiente institucional ser pouco aberto ao exterior (Abbott, 2000). Pelo que, sendo a adolescência um período de (re)definição de interesses e de transição, em particular os jovens institucionalizados, que como indivíduos são caracterizados com experiências e com trajetórias de vida antisociais, é necessário apoiá-los no desenvolvimento de identidades vocacionais para apropriação de condutas (pro)sociais.

Na atualidade, a construção da identidade feita com os indivíduos a serem aprendentes e trabalhadores, o que implica que é necessário levar em consideração as necessidades de ajuste na orientação vocacional que é praticada nos centros educativos, tendo em conta o modelo *Life Design*, para que os jovens de forma viável e sustentável



desenvolvam trajetórias vocacionais, particularmente no que concerne à possibilidade de acesso à empregabilidade com os cursos de formação. Isto é, urge repensar os recursos pedagógicos nestas instituições, centrando a proximidade dos agentes educativos, como os professores, na mediação da orientação vocacional em relação com outros agentes, como os psicólogos, os tutores, a família, bem como, tendo em consideração a importância das atividades extracurriculares. Desta forma, importa deixar uma referência à necessidade de promover políticas educativas e de integração social e os cursos profissionalizantes podem ser uma destas formas que sejam efetivamente preventoras de exclusão social em jovens particularmente vulneráveis como os que habitam os centros educativos (Martins & Carvalho, 2013d).

De acordo com o estudo desenvolvido, é necessário que os profissionais de Educação, em particular os que trabalham diretamente com jovens, como é o caso dos professores, continuem a refletir sobre que formação, que competências e para que sociedade se devem preparar os jovens (Santana, Feliciano, & Cruz, 2010) pelo que se tecem em seguida algumas perspetivas de investigação a considerar no futuro sob dois caminhos de investigação: (a) para os jovens com MTE e (b) para os jovens inseridos no contexto educativo geral.

Em primeiro lugar, seguindo algumas das investigações em curso no âmbito do projeto FITE, será considerado um estudo sobre a temática do desenvolvimento vocacional que reflete uma análise ao discurso de jovens institucionalizados num centro educativo em Tenerife, Espanha. Neste âmbito, pela relação que há entre Portugal e Espanha, será interessante fazer uma análise comparativa entre o sistema judicial juvenil e práticas institucionais educativas nos centros educativos de ambos os países. Considera-se que será útil, à comunidade científica e educativa e principalmente ao desenvolvimento vocacional dos jovens institucionalizados realizar estudos que analisem (1) existência de diferenças de género associadas ao desenvolvimento vocacional; (2) a influência das atividades (extra)curriculares no envolvimento escolar e no desenvolvimento vocacional; (3) a influência da família na construção de projetos de vida sustentáveis; (4) a identificação das características associadas aos regimes de cumprimento das MTE que influenciam a trajetória vocacional dos jovens em termos de comprometimento vocacional.

Em contexto educativo geral, dando continuidade aos estudos já realizados sobre o desenvolvimento vocacional de jovens em idade escolar, será importante criar

mecanismos de investigação-ação na temática do *feedback*, em que seja contemplada a formação inicial e contínua de professores, quer do ensino regular como do ensino vocacional, os profissionais considerados mais próximos e com influência na autorregulação das aprendizagens.

Face ao atual modelo *Life Design*, o qual é ainda recente, é necessário desenvolver estudos empíricos centrados nos indivíduos jovens em contexto escolar, com diferentes *habitus* socioeconómicos e culturais de modo a abordar o desenvolvimento vocacional mais centrado nas trajetórias dos indivíduos e nas suas capacidades para se adaptarem às diferentes formas de educação e formação, bem como ao mercado e ambientes de trabalho do atual século XXI, como medida preventiva do abandono escolar e exclusão social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, T.M. (2000). *An Investigation of the Antisocial Attitudes Construct* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <https://curve.carleton.ca/theses/25774>
- Abreu, M. (2011). *A ordem de nascimento e o desenvolvimento vocacional em alunos do 9.º ano* (Dissertação de Mestrado). Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/4327>
- Adorno, T.W.(2012). *Educação e Emancipação* (7ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra, Ltda.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P.(1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M.E. (2008). *(Re)pensando a Orientação Vocacional na Escola: Da teoria à Prática*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/1023>
- Alvarez, M., Fernandez, A., Fernandez, R., Flaquer, T., Moncosi, J., & Sulla, T. (1992). *La orientacion vocacional a traves del curriculum y de la tutoria. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó Editorial.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In Pais, M., & Cabral, M.V. *Jovens portugueses de hoje* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Alves, N. (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: projectos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). *A Escola e os Alunos Institucionalizados*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- American Psychological Association. (2010). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Retirado de [www.apa.org](http://www.apa.org)
- Andrade, J.M., Meira, G. & Vasconcelos, Z.B. (2002). O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(3), 46-53. doi:10.1590/S1414-98932002000300008
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kaupila, J., & Huotelin, H. (1996). *Living in a learning society: life stories, identities and education*. London: The Falmer Press.
- Archer, S. L., & Waterman, A. S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. *Journal of Early Adolescence*, 3(3), 203-214. doi:10.1177/0272431683033003
- Armishaw, D. (2007). Vocational Identity: It's about Working at Becoming. *College Quarterly*, 10(2). Retirado de <http://www.collegequarterly.ca/2007-vol10-num02-spring/armishaw.html>
- Azevedo, J. (1998). Programas de computadores para análise de dados qualitativos. In Esteves, A., & Azevedo J. (Ed.). *Metodologias qualitativas para as ciências*

- sociais* (pp.149-155). Porto: Faculdade de Letras, Instituto de Sociologia, Universidade do Porto. Retirado <http://hdl.handle.net/10216/8904>
- Baker, D. (2009). Choosing a Vocation at 100: Time, Change, and Context. *The Career Development Quarterly*, 57, 199-206. doi: 10.1002/j.2161-0045.2009.tb00105.x
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. Retirado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self Efficacy Beliefs as Shapers of children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. doi: 10.1111/1467-8624.00273
- Barbosa, I. (2012). Regulação social ou conhecimento poderoso? Possibilidades do Currículo em Thomas Popkewitz e Michael Young. In *Anais do XV CISO- Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste* (pp.1-18). Retirado de <http://www.ciso2012.sinteseeventos.com.br/>
- Barros, A. (2011). Mudança, Incerteza e percursos de Vida: Intervenções Vocacionais com Jovens Adultos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 141-156.
- Bartel, C., Blader, S., & Wrzesniewski, A. (2007). *Identity and the Modern Organization*. London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Baumeister, R.; Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Bentham, J. (1822). *Tradução das Obras Políticas do Sabio Jurisconsulto Jeremias Bentham, Vertidas Do Inglez Na Lingua Portuguesa por Mandado do Soberano Congresso das Cortes Geraes Extraordinárias*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Black, D.E. (1981). Infusion: National Project on Career Education. Handbook on Career Education Infusion. Washington: Department of Education, Washington, DC. Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED250895.pdf>
- Black, L., Mendick, H., & Solomon, Y. (2009) (Eds). *Mathematical relationships in education - Identities and participation*. London: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standers through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Black, P., Harrison, C; Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box. Assessment for learning in the classroom*. London: GL Assessment.
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and Identity in Career Development: Implications for Theory and Practice. *Journal of Counseling & Development*. 74, 433-441.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolieiro, H. (2010). Perigo e delinquência: intervenção precoce e articulação entre sistemas. *Ousar integrar- revista de reinserção social e prova*, 7, 79-87.

- Bordin, E.S. (1984). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In Brown, D. & Brooks, L. (Eds.), *Career choice and development* (pp. 94-136). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bosma, H. (1985). *Identity development in adolescence. Coping with commitments*. (Unpublished doctoral dissertation). Groningen State University.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brandão, A. M., Duarte, A. M., & Silva, S. (2004). *Violência Juvenil: histórias e percursos*. Porto: Fundação da Juventude.
- Brockner, J., & Wiesenfeld, B. (1996). An integrative framework for explaining reactions to decisions: Interactive effects of outcomes and procedures. *Psychological Bulletin*, 120(2), 189-208. doi: 10.1037/0033-2909.120.2.189
- Brookhart, S. M. (2008). *How to Give Effective Feedback to your Students*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Burns, R.P., & Burns, R. (2009). *Business Research Methods and Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Canário, R. (2013). Formação profissional e “o desejo de futuro”. In Estrela, Teresa et al (2013). *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Cardoso, P. (2011). Construção de Si na Construção da Vida: Comentário a Savickas et al. (2009). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 83-91.
- Cardoso, P. (2011). Psicologia vocacional: a interface do económico, do social e do educacional para a construção de projectos de vida. Retirado de <http://hdl.handle.net/10174/3202>
- Carita, A., & Diniz, T. (1995). A integração da problemática vocacional no currículo. *Noesis*, 35, 34-38.
- Carvalho, C. (2010). *Feedback, Identidade e Trajectórias Escolares: Dinâmicas e Consequências*. Retirado de [http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?\\_pageid=406,1496364&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1496364&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Carvalho, C., Conboy, J., Santos, J., Fonseca, J., Tavares, D., Martins, D., Salema, M.H., Fiuza, E., Gama, A.P. (2014). Escala de Perceção do Aluno sobre o Feedback dos Professores: Construção e validação. *Laboratório de Psicologia*, 12(2), 113-124.
- Carvalho, C., Freire, S., Baptista, M., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2008). Changing practices, changing identities: a study with students at risk of educational exclusion. In Ross, A., & Cunningham, P. (Eds). *Reflecting on Identities* (pp.257-266). London: CiCe.

- Carvalho, C., Martins, D., Santana L. E., & Feliciano, L. (2014). Teacher's Feedback: Educational Guidance in Different Schools Contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 219–223. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.360
- Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J., & Martins, D. (2014). Teachers' Feedback: Exploring Differences in Students' Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 169 – 173. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.351
- Carvalho, M. J. (2003). *Entre as Malhas do Desvio: Jovens, Espaços, Trajectórias e Delinquências*. Oeiras: Celta Editora.
- Carvalho, M.J. (1999). Um passado, um presente. Que futuro? *Revista Infância e Juventude*, 99(4), 9-148.
- Carvalho, M.J. (2005). Entre as malhas do desvio: Jovens, Espaços, trajectórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a05.pdf>
- Carvalho, M.J. (2008). Delinquência juvenil, justiça e media: representações dos jovens dos Centros Educativos sobre a acção da comunicação social. *Atas do VI congresso Português de Sociologia Mundos sociais: saberes e práticas*. Retirado de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/203.pdf>
- Carvalho, M.J. (2012). Delinquência de Crianças e Jovens: Uma Questão de Olhar(es)? In Tomás, C., & Belo, A. (Orgs.). *ALICERCES: Conversando Sobre Direitos Humanos e da Criança* (pp.23-35). Lisboa: Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa. Retirado de [http://www.ipl.pt/sites/ipl.pt/files/alicerces\\_5.pdf](http://www.ipl.pt/sites/ipl.pt/files/alicerces_5.pdf)
- Carvalho, M.J., & Serrão, J. (2008). Delinquência juvenil, justiça e media: representações dos jovens dos Centros Educativos sobre a acção da comunicação social. *Actas VI Congresso Português de Sociologia-Mundos sociais: Saberes e Práticas* (Número de Série 203). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Retirado de <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/203.pdf>
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-484. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141913. Retirado de <http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Caspi%2005%20per%20dev%20copy.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5<sup>a</sup> ed.). Londres: Routledge.
- Coimbra, J. L. (1995). Os Professores e a Orientação Vocacional. *Noesis*, 26-29.
- Cole, M., & Cole, S. R. (1989). *The development of children*. New York: Scientific American.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and application. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. Retirado de [http://psychweb.psy.umt.edu/denis/datadecision/front/cortina\\_alpha.pdf](http://psychweb.psy.umt.edu/denis/datadecision/front/cortina_alpha.pdf)
- Costa, A. (s.d.) *Pedagogia Y Justicia*. Retirado de [http://www.iin.oea.org/Pedagogia\\_y\\_Justicia.pdf](http://www.iin.oea.org/Pedagogia_y_Justicia.pdf)

- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dellas, M., & Jerningan, L.P. (1981). Development of an objective instrument to measure identity status terms of occupation crisis and commitment. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1039-1050.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R. & Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Editora ASA.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique: Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téaèdre
- Deshaias, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, M E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.; Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. (2010). A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 392-406. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida?. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2) 5-14. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167933902009000200003&script=sci\\_arttext#aut1](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167933902009000200003&script=sci_arttext#aut1)
- Duarte, M. E. (2009b). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 259-266. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.009
- Duarte-Fonseca, A. C. (2005). *Internamento de Menores Delinquentes- A lei Portuguesa e os seus Modelos: Um Século de Tensão entre Protecção e Repressão, Educação e Punição*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Duarte-Fonseca, A.C. (2000). *Menores e Justiça Tutelar. A actividade jurisdicional entre 1989 e 1998, relativamente a problemáticas da infância*. Lisboa: Ministério da Justiça.
- Eccles, J., Templeton, J., Barber, B., Stone, M. (2003). Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood. In Bornstein, M. H. (Ed), Davidson, L. (Ed), Keyes, C.(Ed), Moore, K. A. (Ed). *Well-being: Positive development across the life course. Crosscurrents in contemporary psychology*

- (pp. 383-406). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Retirado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles03b.pdf>
- Eckstein, D. (2000). Empirical studies indicating significant birth-order related personality differences. *Journal of Individual Psychology*, 56, 481 – 494.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. NY: Norton.
- Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(56), 56-121. doi: 10.1177/000306515600400104
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. NY: Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NY: Norton & Company.
- Feijó, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudo e Psicologia*, 9(1), 157-166.
- Ferreira, P. M. (1997). Delinquência juvenil, família e escola. *Análise Social*, XXXII(143), 913-924. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218793968M7uDQ9ah6Bb71JL6.pdf>
- Ferreira-Deusdado, M.A. (1889). *Estudos Sobre Criminalidade e Educação. Philosophia e Anthropogogia*. Lisboa: Imprensa de Lucas Evangelista Torres. Retirado de <http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1081.pdf>.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 240–245. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.01.003
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59-109.
- Freire, S., Carvalho, C., Freire, A., Azevedo, M., & Oliveira, T. (2009). Identity Construction through Schooling: listening to students' voices. *European Educational Research Journal*, VIII(1), 80-88.
- Funes, J., & González, C. (1988). Delincuencia Juvenil, Justicia e Intervención Comunitaria. *Menores*, 7, 51-68.
- Furtado, I., & Condeço, c. (2009). A reinserção pelo trabalho ou a importância do trabalho e da formação profissional na reinserção de pessoas sujeitas a medidas judiciais. *Ousar integrar- revista de reinserção social e prova*, 3, 39-52.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41-59. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000100003&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100003&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0100-15742008000100003.
- Garrett, J.L., & Eccles, J.S. (2009). Transition to Adulthood: Linking Late-Adolescent Lifestyles to Family and Work Status in the Mid-Twenties. In I. Schoon & R.K. Silberseisen (Eds.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 243-264). New York, NY: Cambridge University Press. Retirado de <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/garrett09.pdf>
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Ministry of Education, New Zealand. Retirado



de <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review/introduction>

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (2014). *Sociologia*. (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gimeno, S. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid. Morata
- Gleitman, H., Fridlund, A., & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. (6ª ed., Silva, D.R. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. New York: Anchor.
- Gomes, J. O. (2001). Padre António de Oliveira (1867-1923), Grande Educador. *Interacções, 1*, 108-123.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora
- Gooffman, E. (1999). *Manicómios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology, 28*, 545-579. doi: 10.1037/0022-0167.28.6.545
- Gouveia-Pereira, M. (2008). Percepções de justiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais. *Ousar Integrar-Revista de Inserção Social e Prova, 3*, 109-111.
- Greenbank, P. (2003). The Role of Values in Educational Research: the case for reflexivity. *British Educational Research Journal, 29*(6), 791-801. doi: 10.1080/0141192032000137303
- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientación et insertion professionnelle-75 concepts clés*. Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2005). Life-long self construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 111-124. doi: 10.1007/s10775-005-8789-y. Retirado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10775-005-8789-y#page-1>
- Guichard, J. (2009). Self construction. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 251-258. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.004
- Guichard, J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty? *Cypriot Journal of Educational Sciences, 7*(4), 298-310. Retirado de <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/view/914>
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22*( 2), 201-210.
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling, 8*, 1-14.

- Hand, V. (2006). Operationalizing Culture and Identity in Ways to Capture the Negotiation of Participation across Communities. *Human Development*, 49, 36-41.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). Imaginal dialogues in the self: Theory and method. *Journal of Personality*, 61(2), 207-236.
- Hirschi, A. (2012). Vocational identity trajectories: Differences in personality and development of well-being. *European Journal of Personality*, 26(1), 2-12. doi: 10.1002/per.812
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Nova Jersey: Transaction Publishers.
- Holland, D., Lachiotte, W. Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J., L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 11, 27-34. Retirado de [http://www.ie.ul.pt/portal/page?\\_pageid=406,1496364&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1496364&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Hundeide, K. (2004). A New Identity, A New Lifestyle. In Perret-Clermont, A., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B., *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth* (pp.86-108). United Kingdom: Cambridge University Press.
- James, W. (1890). *The principles of Psychology* (Vol.1). New York: Henry Holt and Company. Retirado de <https://archive.org/details/theprinciplesofp01jameuoft>
- Janeiro, I. N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da carreira em estudantes do 9.º e 12.º anos*. (Tese de Doutoramento não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 5-13. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000100003&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100003&lng=pt&tlng=pt).

- Johnson, R. B. (2006). New directions in mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), v-vi. Retirado de [http://www.msra.org/rits\\_131.htm](http://www.msra.org/rits_131.htm)
- Jones, L. (1994). Frank Parsons' Contribution to Career Counseling. *Journal of Career Development*, 20(4), 287-294.
- Kelly, G.A (1955). *The psychology of personal constructs: a theory of personality*. New York : W. W. Norton & Company
- Kerr, A.W., Hall, H. K., & Kozub, S. A. (2002). *Doing Statistics with SPSS*. London: Sage Publications. Retirado de [http://www.dl.is.vnu.edu.vn/dspace/bitstream/123456789/314/1/Doing\\_with\\_SPS S.pdf](http://www.dl.is.vnu.edu.vn/dspace/bitstream/123456789/314/1/Doing_with_SPS S.pdf)
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2009). Maturation of personality in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 898-912. doi: 10.1037/a0014746.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (2004). Feedback Interventions: Towards the Understanding of a Double-Edged Sword. In Oltmanns, T. F., & Emery, R. E. (Eds.). *Current Directions in Abnormal Psychology* (pp.76-82). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: Historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Kroger, J., Martinussen, M., Marcia, J.E., (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683–698. doi:10.1016/j.adolescence.2009.11.002
- Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity*, 6, 85–113. doi:10.1207/s1532706xid0601\_6
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 255–311) San Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações* (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ludke, M., & André, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Macovei, C.M. (2009). The Forming of the Vocational Identity. *Buletin Stiintific*, 2(28), 74-79.
- Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco: Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Magalhães, M. O. (2008). Relação entre a ordem de nascimento e interesses vocacionais. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), 203-210.

- Magalhães, M. O. (2009). Relação entre ordem de nascimento e estilos interpessoais. *Interação em Psicologia*, 13 (1), 1-11.
- Manso, A. (2006). Educação para o direito: representações sociais de jovens institucionalizados em centro educativo (Dissertação de mestrado). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Manso, A., & Almeida, A. (2009). Representações sociais de jovens institucionalizados em Centro Educativo: Perspectivas sobre a educação para o direito. *Ousar Integrar-Revista de Inserção Social e Prova*, 2, 31-42.
- Manso, A., & Almeida, A. (2010). "... E depois o que é que querem que faça?" Educar para o Direito: Pontes de ligação do centro educativo à comunidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 30, 23-40. Retirado de [http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/resumosESC30/Manso\\_resumo.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC30/resumosESC30/Manso_resumo.pdf)
- Manso, A., & Fernandes, L. (2012). Cidade e deriva: condição juvenil e trajetórias de desvio. *Actas VII Congresso Português de Sociologia- Sociedade, crise e reconfigurações*. Porto: Universidade do Porto. Retirado de [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/ finais/PAP0834\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/ finais/PAP0834_ed.pdf)
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. Retirado de <http://iws2.collin.edu/1stern/jamesmarcia.pdf>
- Marcia, J. E. (2009). Education, Identity and iClass: from education to psychosocial development. *Policy Futures in Education*, 7(6), 670-677. doi: 10.2304/pfie.2009.7.6.670
- Maroco, J. (2010). Análise Estatística com a utilização do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90. Retirado de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)
- Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais – Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa : EDUCA-Formação.
- Marques, M. (1994). *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, D., & Carvalho C. (2013a). Teacher's Feedback and Student's Identity: An Example of Elementary School Students in Portugal. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 302 – 306. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.265
- Martins, D., & Carvalho C. (2013b). A formação profissional e Desenvolvimento da identidade vocacional. In Estrela, T. et al. (2013). Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. *Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp.796-805). Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, D., & Carvalho C. (2013d). A Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em Centros Educativos: Um Olhar na (Re)Educação Em Portugal. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 25-39. Retirado de <http://www.reveduc.ufscar.br>

- Martins, D., & Carvalho C. (2013e). Curriculum: an opportunity to develop the young's identity? In Morgado, J. C., Alves, M.P., Viana, I., Ferreira, C., Seabra, F., van Hattum-Janssen, N. & Pacheco, J.A. (2013). *Proceedings of European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility reconfigurações* (pp. 941-947). Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26916?mode=full>
- Martins, D., & Carvalho, C. (2012a). O discurso orientador dos professores no desenvolvimento da identidade vocacional: vozes de alguns jovens do ensino profissional. *Atas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA- Instituto Universitário.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2012b). The role of Feedback from Teachers in the Perspective of Future development of young's career attending Courses EFA and PIEF.. *Atas 1st International Studies on Time Perspective Converging Paths in Psychology Time Theory and Research*. Coimbra: University of Coimbra Press.
- Martins, D., & Carvalho, C. (2014). Students' Perceptions about Teachers' Feedback in a Career Construction: A Study in Vocational Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2) 303-324. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.13144>
- Martins, D., Carvalho, C., & Pacheco, J. (2014 in press). Curriculum differentiation: a study with institutionalized young's attending vocational education- *Procedia - Social and Behavioral Sciences*
- Martins, D., Carvalho, C., Gama, A. P., Carvalho, C., Tavares, D., Fiúza, E., Fonseca, J., Conboy J., Salema, M. H., & Valente, M. O. (2013c). Eu e eles: a construção da identidade em alunos do Ensino Básico. In Ferreira, A.C., Domingos, A. M. & Spínola, C. (2013). *Atas do I Colóquio-Verdiano de Educação: Nas Pegadas das Reformas Educativas* (pp. 335-349). Praia: Edições Uni- Retirado de [http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas\\_cedu\\_13\\_nas\\_pegadas\\_das\\_reformas\\_educativas.pdf](http://www.unicv.edu.cv/images/stories/EdicoesUniCV/atas_cedu_13_nas_pegadas_das_reformas_educativas.pdf)
- Martins, P. (2004) *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco representações sociais, modos e espaços*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. doi: 10.1037/1089-2680.5.2.100 Retirado de <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/430816076490a3ddfc3fe1.pdf>
- McDaniels, C. (1994). Frank Parsons: His Heritage Leads Us into the 21st Century. *Journal of Career Development*, 20(4), 237-332.
- Medeiros, C.L., & Coelho, M.B. (1991). *Do desvio à instituição total : subcultura-estigma-trajectos*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- Meeus, W. (1993). Occupational identity development, school performance, and social support in adolescence. *Adolescence*, 28(112), 809-818.

- Meeus, W. (1996). Studies on Identity Development in Adolescence: An Overview of Research and Some New Data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), 569-598.
- Meeus, W. (2011). The Study of Adolescent Identity Formation 2000–2010: A Review of Longitudinal Research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75 – 94. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00716.x
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity Statuses as Developmental Trajectories: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(8), 1008–1021. doi: 10.1007/s10964-011-9730-y
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches* (1.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.
- Munley, P. (1975). Erik Erikson's Theory of Psychosocial Development and Vocational Behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22(4), 314-319. doi:10.1037/h0076749
- Nauta, M. (2010). Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22. doi: 10.1037/a0018213
- Nauta, M. M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of vocational personalities: Reflections and future directions for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11-22. doi: http://dx.doi.org/10.1037/a0018213
- Neves, A.M., Vilaça, J., Peralta, M.C., Carneiro, M.R., Martins, N., Martinez, R., & Morais, T. (2011). *Relatório da Visita aos Centros Educativos entre Junho e Outubro de 2010*. Lisboa: Comissão de Fiscalização dos Centros Educativos. Retirado de <http://www.parlamento.pt/sites/COM/XILEG/1CACDLG/Paginas/RelatoriosActividade.aspx>
- Newstrom, J.W. (2008). *O comportamento organizacional: o comportamento humano no trabalho* (12.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Nogueira, M.A. (1993/1994). Escola e culturas: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. *Educ.rev.*, *Belo Horizonte* (18/19), 138-146. Retirado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n18-19/n18-19a38.pdf>
- Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores- imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

- Nurmi, J. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59. doi: 10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Nurmi, J.; Poole, M.; Kalakoski, V. (1996). Age differences in adolescent identity exploration and commitment in urban and rural environments. *Journal of Adolescence*. 19, 443–452. doi: 10.1006/jado.1996.0042
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. Retirado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en)
- OECD (2013a). *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD Publishing. Retirado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013\\_edu\\_today-2013-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013_edu_today-2013-en)
- OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD
- OECD. (2013b). *How can teacher feedback be used to improve the classroom disciplinary climate?* Retirado de <http://www.oecd.org/edu/school/TIF3.pdf>
- Oliveira, p. (2011). Atitudes e crenças antissociais na delinquência juvenil:diferenças em função da idade, do género, e do padrão antissocial. (Dissertação de mestrado integrado). Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/57441>
- Pacheco, J. (2000). A flexibilização das políticas curriculares. *Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/xmlui/bitstream/handle/1822/8974/A%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pol%C3%ADticas%20Curriculares.pdf?squence=1>
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e Práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/viewFile/2366/1866>
- Pacheco, J. A., Pestana, T., Figueiredo, J., & Martins, D. Globalização, currículo e aprendizagem. Para uma análise crítica das práticas curriculares em contextos diferenciados. In Estrela, Teresa et al. (2014). *Educação, Economia e Território: O lugar da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pacheco, J.A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pais, L. (2004). *Uma história das ligações e o direito em Portugal: Perícias psiquiátricas médico-legais e perícias sobre a personalidade como analisadores* (Tese de Doutoramento). Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1666>

- Pais, M.J. (1999) *Traços e Riscos de Vida. Uma Abordagem Qualitativa a Modos de Vida Juvenis*. Porto: Ambar
- Pais, M.J. (2003). *Culturas Juvenis* (2ªed.). Lisboa: INCM.
- Pais, M.J. (2009). A Juventude Como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade*, 18(3), 371-381. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902009000300003&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000300003&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0104-12902009000300003.
- Paixão, P. (2013). O papel da orientação na aprendizagem ao longo da vida. In Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C., & Paixão, P. *Ensino profissional* (pp.107-134). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pane, D. M. & Rocco, T.S. (2014). *Transforming the School-to-Prison Pipeline. Lessons from the Classroom*. The Netherlands: Sense Publishers. Retirado de <https://www.sensepublishers.com/media/1823-transforming-the-school-to-prison-pipeline.pdf>
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. London: Gay & Hancock, Ltd. Retirado de <https://archive.org/details/choosingvocation00parsuoft>
- Patton, M. (1990). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Pedroso, P. (coord.), Elyseu, j., & Magalhães, J. (2011). Análise Prospetiva da Evolução sectorial em Portugal. Lisboa: ANQ e ANESPO. Retirado de <http://www.anqep.gov.pt/>
- Peetsma, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 179-194.
- Perret-Clermont, A., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B. (2004). *Joining Society: Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Popper, W., & McClain, T. W. (1978). *Career Education Infusion: Strategies for the Classroom*. Amherst: University of Massachusetts, Institute of Governmental Services.
- Quintãs, C. (2009). Era uma vez a instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/9957>
- Quintas, H. (2008). Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Ramos, D.M., & Nascimento, V.G. (2008). A família como instituição moderna. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(2), 461-472. Retirado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/97/158>
- Raymond, C.D. (1980). *Career Education Infusion: a review of selected curriculum guides for the middle school*, Ohio: National Center for Research in Vocational Education.
- Rebelo, H. P., Taveira, M. C, Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416102.pdf>



- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126(1), 3-25. doi: 10.1037/0033-2909.126.1.3
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25. doi:10.1037/0033-2909.132.1.1
- Rodrigues, S.P. (2009). Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Retirado de <http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2009/Novidades/07-Jul/Guia%20de%20Operacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20cursos%20EFA.pdf>
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In Hall, K., Murphy, P., Soler J., *Pedagogy and Practice: Culture and Identities* (pp. 58-74). London: SAGE publications Ltd.
- Roldão, M.C. (1999). Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em análise. Porto: Porto Editora
- Rufino, C. (2003). Os regimes de Correção Social da Criança: Contributos para uma genealogia da reeducação institucional. In Rufino, C., Lima, A., & Rodrigues, F., *Para Uma História da reeducação e assistência a menores em Portugal e no Brasil dos Séculos XIX e XX: Discursos e Instituições* (pp. 13-70). Lisboa: Educa.
- Sanches, C., & Gouveia-Pereira (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 1(28), 71-84.
- Santana, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica- Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santana, L. E. (2009a). Orientación psicopedagógica, estudios prospectivos y sociedad de la información. *Revista Iberoamericana de Educación* 48(3), 1-13. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2424Vega.pdf>
- Santana, L. E. (2013). *Orientación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Santana, L. E., Feliciano, L. A., & Cruz, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 351, 73-105. Retirado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_04.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_04.pdf)
- Santana, L. E., Feliciano, L., & Santana, A. (2012). Análisis del Proyecto de Vida del Alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 26-38. Retirado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2012/23-1%20-%20Santana.pdf>
- Santana, L.E., & Alvarez, P. R. (1996). *Orientacion Y Educacion Sociolaboral: Una Perspectiva Curricular*. Madrid: Eitorial EOS.
- Santos, B. J. (1926). Regime jurídico dos menores delinquentes em Portugal- Princípios dominantes. *Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra*, VIII(71-80), 142-245.
- Santos, B. S.(dir.), Gomes, C. (coord.), Fernando, P., Portugal, S., Soares, C., Trincão, C., Sousa, F., Aldeia, J., & Reis, J. (2010). *Entre a Lei e a Prática: Subsídios para uma reforma da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra: Observatório Permanente

da Justiça Portuguesa, CES, Universidade Coimbra. Retirado de [http://opj.ces.uc.pt/pdf/Relatorio\\_Entre\\_a\\_lei\\_e\\_a\\_pratica\\_Subsidios\\_para\\_uma\\_reforma\\_da\\_LTE.pdf](http://opj.ces.uc.pt/pdf/Relatorio_Entre_a_lei_e_a_pratica_Subsidios_para_uma_reforma_da_LTE.pdf)

- Santos, B. S.(dir.), Gomes, C. (coord.), Trincão, C., Almeida, J., Duarte, M., Fernando, P., Sousa, F., Silva, R., Baptista, S., & Lopes, T. P. (2004), *Os Caminhos Difíceis da “Nova” Justiça Tutelar Educativa –Uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei Tutelar Educativa*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, CES, Universidade Coimbra. Retirado de <http://opj.ces.uc.pt/pdf/Tutelar.pdf>
- Santos, M.A. (2013). Siempre barriendo, siempre va riendo. In Santana, L. E. *Orientación Profesional* (pp.9-11). Madrid: Síntesis.
- Santos, M.A.M. (2010). O acolhimento institucional prolongado de jovens em risco – a experiência passada de institucionalização e o seu significado actual para os sujeitos adultos. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Retirado <http://hdl.handle.net/10316/15593>
- Savickas, M. L. (1997/1998). New developments in career theory and practice. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (13-14), 15-19.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown and R. W. Lent (Ed), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp.42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2011). The Self in Vocational Psychology: Object, Subject, and project. In Hartung, P. J., & Subich, L. M., *Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (pp.17-33). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004
- Savickas, M.L. (1985) Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 329-337. doi: 10.1016/0001-8791(85)90040-5.
- Savickas, M.L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13-19.
- Schussler, D. (2009). Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students. *Theory Into Practice*, 48(2), 114 -121. doi:10.1080/00405840902776376
- Scott, W. R. (2013). *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities* (4th ed). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Seabra, H. M. (2005). *Delinquência a Preto e Branco: Estudo de Jovens em Reinserção*. Porto: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Retirado de [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Teses/1\\_HMS.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Teses/1_HMS.pdf)
- Silva, A. D., Taveira, M.C., & Ribeiro, E. (2011). Self de Carreira: Estudo Longitudinal com Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 263-272. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n3/01.pdf>

- Silva, A., & Machado, F. L. (2010). Transições para a vida adulta entre os jovens de um bairro social. *Ousar Integrar: Revista de Reinserção Social e Prova*, 6 (3), 29-42.
- Silva, A., & Machado, H. (2012). A Reconstrução Identitária nos Jovens Institucionalizados em Centro Educativo. *Atas do VII Congresso Português de Sociologia: Sociedade, Crise e reconfigurações*. Retirado de [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/?area=016&tipo=atas3&pchave=Delinqu%EAncia+juvenil](http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&tipo=atas3&pchave=Delinqu%EAncia+juvenil)
- Silva, A.D. (2008). A construção de Carreira no Ensino Superior. (Tese de doutoramento). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8701>
- Silva, J. (2011). Apresentação do Número Temático Dedicado à “Construção da Vida: Um Paradigma para compreender a Carreira no Século XXI”. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 9-11.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8, 29 – 41. Retirado de [http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSPJournal/PDF/CSP2003\(volume\\_8\).pdf](http://education.ucsb.edu/school-psychology/CSPJournal/PDF/CSP2003(volume_8).pdf)
- Siqueira, A. C., & Dell’Aglia, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n1/a10v18n1.pdf>
- Sloutsky, V. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 year-old children: A contextualist perspective. *International Journal of Development*, 20(1), 131-151.
- Sottomayor, M.C. (2003). O poder paternal como cuidado parental e os direitos da criança. In *Cuidar da Justiça de Crianças e Jovens- a função dos juízes sociais*. Actas do encontro. Coimbra: Almedina.
- Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In Paraíso, M. A., Vilela R. A., & Sales, S. R.(Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV. Retirado de <http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>
- Souto, G. P. (2010). Direitos Humanos e Justiça juvenil: onde começam os direitos dos infractores? Uma abordagem internacional. *Ousar integrar- revista de reinserção social e prova*. 7, 23-33
- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino:projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, XIX (77-78-79), 793-822. Retirado de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>
- Strecht, P. (2003). *À margem do amor - notas sobre a delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1

- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In Brown, D., & Brooks, L. (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood: tasks and behaviors. In Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J.P. (pp.1-16). *Career development: self-concept theory*. New York: College Entrance Board.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel and L. W. Austin (eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chigago: Nelson-Hall
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology, Combining qualitative and quantitative approaches*. California, USA: Series Editors.
- Taveira, M. C. (1986). *Identidade e desenvolvimento vocacional nos jovens*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4, 173-190.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional*. (Tese de doutoramento publicada) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica*, Extra-série (número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), 213-234.
- Taveira, M. C., & Campos, B. P. (1987). Identidade Vocacional de Jovens: Adaptação de uma Escala (DISI-O). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 55-67.
- Taveira, M.C. (2011). Análise crítica do modelo life designing: contributos para reflexão. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 71-81. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/14194>
- Taveira, M.C., & Silva, J.T. (2008). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção*. Coimbra:Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Taveira, M.C., Chaves, S., & Araújo, A. (2011). Educação para a Carreira em idade pré-escolar: um estudo exploratório de uma intervenção de consultoria psicológica. In Taveira, M.C.(coord.). *Estudos de psicologia vocacional- readings* (pp.227-237). Braga: Associação portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Teixeira, M.O., & Barros, A.F. (2011). Orientação e Educação: Que Relação no Paradigma do Life Design?. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 93-100.
- Tiedeman, D. (1961). Decisions and vocational development: A paradigm and implications. *Personnel & Guidance Journal*, 40, 15-20.
- Tuckman, B. W. (2012) *Manual de Investigação em Educação* (4<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tyler, T., & Blader, S. L. (2000). *Cooperation in groups: Procedural justice, social identity, and behavioural engagement*. Philadelphia: Psychology Press.
- Tyler, T., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: procedural justice, social identity and cooperative behaviour. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 349-361.
- Tyler, T., & Lind, E. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in experimental social psychology*, 25, 115-192. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60283-X. Retirado de [http://www.researchgate.net/publication/245038886\\_A\\_relational\\_model\\_of\\_authority\\_in\\_groups](http://www.researchgate.net/publication/245038886_A_relational_model_of_authority_in_groups)
- UNESCO (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, UNESCO – Hamburgo 1997*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Vala, J. (1985). Contribuições para uma análise psicossocial da delinquência. *Infância e Juventude*, 2, 53-65.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.
- van den Bos, K., & Lind, E. A. (2001). The psychology of own versus others' treatment: Self-oriented and other-oriented effects on perceptions of procedural justice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1324-1333.
- Veiga, F. H. (Coord), Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4272-4281). Braga: Universidade do Minho. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6593/1/Envolvimento\\_Projeto\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6593/1/Envolvimento_Projeto_Investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf)
- Veiga, F. H., & Moura, H. (1999). Identidade vocacional dos jovens: Elementos de adaptação da "Occupational Identity Scale" (OIS). In L. S. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (V e VI) (pp. 692-698). Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F. H., & Moura, H. (2005). Adolescents' vocational identity: Adaptation of the occupational identity scale (OIS). *Actas da International conference AIOSP 2005: Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counseling* (pp. 1127-1132). Lisbon: University of Lisbon, FPCE, AIOSP.
- Verkuyten, J. & Thijs, M. (2009). Students' Anticipated Situational Engagement: The Roles of Teacher Behavior, Personal Engagement, and Gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(3), 268–286. doi: 10.1080/00221320903218323
- Vieira, A.G., & Henriques, .R. (2014). A Construção Narrativa da Identidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 163-170. Retirado de [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312013000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312013000200003&script=sci_arttext)

- Vilaverde, M. (2000). *Factores de risco e factores protectores em crianças vítimas de maus-tratos a viver em instituições* (Dissertação de Mestrado). Retirado de [http://cedic.iec.uminho.pt/menu\\_base\\_rel\\_tese.htm](http://cedic.iec.uminho.pt/menu_base_rel_tese.htm)
- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41, 130-144.
- Vondracek, F.W., & Porfeli, E.J. (2011). Fostering Self-Concept and Identity Constructs in Development Career Psychology. In Hartung, P.J., & Subich, L. M. *Developing Self in Work and Career- Concepts, Cases and Contexts*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Vygotsky, L. S. (1991) *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. Retirado de <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0101-73302000000200002.
- Vygotsky, L. S. (2009). *Educational Psychology*. Boca Raton: CRC Press
- Walsh, B., & Osipow, S. (1983). *Handbook of Vocational Psychology- Volume 1- Foundations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waterman, A. (1982). Identity Development from Adolescence to Adulthood: An Extension of Theory and a Review of Research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358. doi:10.1037/0012-1649.18.3.341
- Watts, A G. (2001). Career Education for young people: and provision in UK and other European Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209-222. doi:10.1023/A:1012231803861
- Watts, A.G. (1998). Reshaping Career Development for the 21st Century. Derby, Centre for Guidance Studies, University of Derby. Retirado de [http://www.derby.ac.uk/files/reshaping\\_career\\_development.pdf](http://www.derby.ac.uk/files/reshaping_career_development.pdf)
- Watts, A.G. (2013). Career guidance and orientation. In *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. UNESCO-UNEVOC: International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Retirado de [http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013\\_epub\\_revisiting\\_global\\_trends\\_in\\_tvete\\_book.pdf](http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_book.pdf)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, M. (2007) Para que servem as escolas? *Revista Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>
- Young, M. (2010) *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zimmermann, B.J., & Schunk, D.H. (Eds). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmermann, B.J., & Schunk, D.H. (Eds). (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, (NJ/London): Lawrence Erlbaum.

### **Outras consultas:**

*Acórdão do Supremo Tribunal de Justiça*, 1962 de 21 de Fevereiro. Retirado de <http://www.dgsi.pt>

Análise prospetiva da evolução sectorial em Portugal. Retirado de <http://www.igfse.pt/upload/docs/2011/analiseprospectiva.pdf>

Carta Social Europeia (1961). Retirado de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhregionais/conv-tratados-18-10-961-ets-35.html>

Comentário geral nº 10 do Comité dos Direitos da Criança (2007). Retirado de [http://direitoshumanos.gddc.pt/2\\_1/IIPAG2\\_1\\_2\\_6\\_2.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/2_1/IIPAG2_1_2_6_2.htm)

Conferência de Hamburgo (1997). Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

Convenção das Nações Unidas (1966). Retirado de <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direito%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>

Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989). Retirado de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950). Retirado de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhregionais/conv-tratados-04-11-950-ets-5.html>

Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos das Crianças (1996). Retirado de [http://direitoshumanos.gddc.pt/3\\_3/IIPAG3\\_3\\_10.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/3_3/IIPAG3_3_10.htm)

Declaração dos Direitos do Homem (1948). Retirado de <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Retirado de <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro. Retirado de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396\\_2007.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/5042/DL396_2007.pdf)

Decreto-Lei nº 10767 de 15 de Maio. Retirado de <http://dre.tretas.org/dre/151520/>

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho.

Decreto-Lei nº 314/78 de 27 de Outubro

Decreto-Lei nº 323-D/2000 de 20 de Dezembro

Decretos nº 4487 e 44288

Despacho conjunto n.º 394/98, de 20 de Maio. Retirado de [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=2698&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2698&m=PDF)

Despacho conjunto n.º 453/2004. Retirado de [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho\\_conjunto\\_453\\_2004.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_conjunto_453_2004.pdf)

Despacho Conjunto n.º 998/2003 de 27 de Outubro. Retirado de [http://www.cnpcjr.pt/preview\\_documentos.asp?r=2698&m=PDF](http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2698&m=PDF)

Despacho n.º 23038/2009. Retirado de  
[http://www.cnpcejr.pt/preview\\_documentos.asp?r=2696&m=PDF](http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=2696&m=PDF)

DGRSP – Síntese de Dados Estatísticos relativos aos Centros Educativos – outubro  
2013. Disponível em <http://www.dgrs.mj.pt/web/rs/estat>

Informação mensal do mercado de emprego. Retirado de  
<https://www.iefp.pt/estatisticas>

Lei Tutelar Educativa -Lei n.º 166/99, de 14 de Outubro. Retirado de  
<http://www.dre.pt/pdf1s/1999/09/215A00/63206351.pdf>

Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março. Retirado de  
<http://dre.pt/pdf1s/2008/03/04800/0145601470.pdf>

Princípios Orientadores de Riade (1990). Retirado de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-pcjp-27.html>

Recomendação CM/Rec (2008)11. Retirado de  
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1367113&Site=CM>



# **ANEXOS**

Exmo Senhor,  
Diretor da Direção Geral  
de Reinserção Social,  
Avenida Almirante Reis, 72  
1150-020 LISBOA

Setembro de 2011

**ASSUNTO: Pedido de autorização à investigação, no âmbito do doutoramento em Educação na especialização em Psicologia da Educação, a decorrer no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela doutoranda Dulce Sofia Mendonça Martins**

Ex.mo Senhor Diretor da Direção Geral de Reinserção Social,

Dulce Sofia Mendonça Martins; nascida a 21 de Julho de 1978; com o Cartão de Cidadão número 11248039; Doutoranda em Educação na área de especialização de Psicologia da Educação no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, desde Setembro de 2010; Mestre em Educação, na área de especialização de Formação Pessoal e Social, com a classificação de Muito Bom pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 2008; Licenciada em Ensino Básico da Matemática e Ciências da Natureza, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, com a classificação de 14 Valores em 2003 e professora desta mesma área de ensino desde Setembro de 2003, solicito a V. Ex. a autorização à realização da minha investigação de doutoramento nos Centros Educativos portugueses da DGRS existentes e em pleno funcionamento.

O estudo que se está a desenvolver decorre no âmbito do programa de doutoramento em Educação na área de especialização de Psicologia da Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, estando dedicado à investigação da identidade vocacional em contexto socioeducativo do ensino profissional em Centros Educativos portugueses. Acrescente-se ainda que este mesmo estudo faz parte de um projecto de investigação mais amplo, intitulado *Feedback, Identidade e Trajectórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (PTDC/CPE-PEC/121238/2010).

A escolha desta temática de investigação para o doutoramento prende-se, em primeiro lugar, pela escassez de estudos em Portugal sobre esta problemática e para esta população e consequentemente contribuir para o aprofundamento da temática da identidade vocacional dos jovens, de ambos os géneros, institucionalizados em Centros Educativos, como portal de acesso ao conhecimento acerca de como estes alunos constroem a sua identidade vocacional, mediante a oferta formativa existente em cada um dos centros e desta forma ajudar a definir as condições e critérios necessários para assegurar um bom envolvimento dos jovens no ensino profissionalizante nestas instituições de formação pessoal, social e profissional. Em segundo lugar, e de extrema importância, assegurar o gosto particular em investigar como uma forma de compreender e desenvolver a (minha) prática profissional, criando condições para a actualização de conhecimentos científicos e inovação de técnicas como também de valores no âmbito da educação em diferentes contextos educativos e de formação.

A investigação que se pretende levar a cabo envolve a participação de alunos de ambos os géneros que estejam a frequentar os cursos profissionais ministrados nos centros educativos portugueses.

Desta população restrita de jovens e formandos, pretendemos num primeiro momento, no decorrer do presente ano, retirar uma amostra da região metropolitana de Lisboa e seguidamente o resto do país para a aplicação da escala específica de avaliação de identidade vocacional, designada *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O-Vide anexo), adaptada em estudos anteriores (Taveira, 1986) à população portuguesa.

Com a aplicação desta escala pretendemos avaliar a identidade vocacional dos sujeitos em quatro estatutos (baseados na taxonomia desenvolvida por Márcia, 1964) designados por Realização da Identidade, Identidade em Moratória, Adopção de Identidade e Difusão de Identidade. Cada estatuto caracteriza-se pela presença/ausência e grau de exploração de alternativas e pelo grau de investimento efectivo e de acção em questões de identidade vocacional.

É uma escala composta por 35 itens com resposta tipo Likert permitindo, aos sujeitos participantes, cinco alternativas de resposta a cada item da seguinte forma: Totalmente de Acordo Comigo (A), De Acordo Comigo (B), Nem de Acordo nem em Desacordo Comigo (C), Em Desacordo Comigo (D) e Totalmente em desacordo Comigo (E). Cada resposta pode ser cotada numa escala de 5 pontos, em que A vale 5 pontos, B vale 4, C vale 3, D vale 2 e E vale 1 ponto, respectivamente. O resultado para cada estatuto de identidade obtém-se pela soma dos itens que a constituem.

Esta primeira etapa, marcadamente de natureza quantitativa, centrar-se-á essencialmente na descrição dos sujeitos participantes e na análise das suas características de identidade vocacional. Mais especificamente, este momento da investigação servirá para: (a) caracterização sócio - demográfica dos jovens institucionalizados de ambos os géneros nos regimes fechado, aberto e semi-aberto; (b) avaliar as características de identidade vocacional dos jovens institucionalizados de ambos os géneros em regime fechado, aberto e semi-aberto. O envolvimento dos jovens nesta actividade ocupar-lhes-á aproximadamente uma hora do seu tempo livre com o preenchimento da escala. O segundo momento da nossa investigação, tendo como ponto de partida os dados recolhidos através do questionário e a revisão de literatura, pretendemos realizar algumas entrevistas semi-estruturadas aos jovens sobre as suas concepções de identidade vocacional e perspectivas futuras, e preferencialmente decorrerá durante o próximo ano de 2012.

Podemos seguramente garantir a confidencialidade da identidade de todos os intervenientes nesta investigação, assim como dos dados recolhidos que serão sempre tratados anonimamente e em exclusividade para a tese de doutoramento.

Em anexo apresentamos, para além do questionário com a escala DISI-O, acima detalhadamente descrito que desejamos aplicar, alguns documentos que nos parecem relevantes para a apreciação deste pedido de autorização, nomeadamente, o parecer da professora Doutora Carolina Fernandes de Carvalho, orientadora deste trabalho de investigação e um comprovativo de matrícula como prova da frequência no doutoramento em psicologia da educação no Instituto da educação da Universidade de Lisboa

Agradecendo desde já toda a atenção merecida e disponibilidade que V. Exa. possa vir a ter para colaborar connosco. Com os melhores cumprimentos,

23/9/2014 RE: Avaliação do C.F.A.

Data: 21/11/2011 [08:48:44]  
De: Joao Agante [REDACTED]  
Para: dulcemartins24@portugalmail.pt  
Assunto: RE: Avaliação do C.F.A.

Bom dia Dr.<sup>a</sup> Dulce,  
Conforme lhe prometi, informo que os Centros Educativos onde poderá fazer o trabalho [REDACTED].  
Quanto aos outros, a minha sugestão é que fale com os directores, durante o ano de 2012, explicando o que pretende, e depois formalizamos.  
Apesar de já ter ido para despacho, ainda não veio. Por isso deverá esperar que a contacte novamente.

Cumprimentos

[João Agante](#)  
Direcção de Serviços de Estudos e Planeamento  
Unidade de Estudos e Programas  
Serviços Centrais  
Av. Almirante Reis, nº 72 – 1150-020 Lisboa  
☎ 211 142 500 📠 213 176 171  
✉ [REDACTED]

De: dulcemartins24@portugalmail.pt [mailto:dulcemartins24@portugalmail.pt]  
Enviada: quinta-feira, 17 de Novembro de 2011 19:27  
Para: Joao Agante  
Cc: Prof. Carolina Carvalho  
Assunto: Re: Avaliação do C.F.A.

Dr João, Muitissimo obrigada pelo seu esclarecimnto.  
Quanto aos restantes centros não há problema até porque tenho o ano de 2012 para fazer a vertente metodologica, sendo assim há ainda algum tempo que poderei aguardar para que os restantes centros se disponibilizem a participar. Seria ótimo que todos os Centros pudessem prever uma disponibilidade (para o ano de 2012), pois como sabe a validade e fidelidade dos instrumentos metodológicos dependem do número de participantes, para além de que o contributo da investigação é muito mais efectivo para os proprios centros e neste caso para o desenvolvimento vocacional estes jovens.  
Aguardo então o seu contacto na [REDACTED] e mais uma vez lhe agradeço sentidamente todo o apoio e atenção que me tem prestado nesta matéria.  
Com os meus melhores cumprimentos,  
Dulce Martins

Citando Joao Agante [REDACTED]

*Boa tarde Dr.<sup>a</sup> Dulce,*

*Só voltarei a estar na DGRS na [REDACTED] e, nessa altura lhe mandarei novo e-mail com mais informações. No entanto, já fiz seguir para despacho superior a informação para ser autorizada a fazer o trabalho em dois Centros Educativos (os outros não têm disponibilidade nesta altura). Não sei dizer-lhe exactamente quais são porque tenho muitos casos a correr e são todos diferentes, mas na [REDACTED] direi.*

*A autorização desta minha informação só está dependente de tempo para ser despachada, pois nunca nenhuma foi recusada.*

*Mesmo assim, será necessário esperar alguns dias pelo despacho para lhe fazer chegar a si e aos Centros respectivos, sem o qual não a deixam trabalhar.*

*Este e-mail destina-se apenas a dar-lhe a confiança de que precisa de que poderá fazer o trabalho dentro do tempo estipulado.*

23/9/2014 RE: Avaliação do C.F.A.

<http://correio.portugalmail.pt/imp/view.php?uid=3&mailbox=aW52ZXN0aWdhJkFPY0E0dy1vIGRvdXRvcmtZlW50by5jZW50cm9zIGVkdWNhdGI2...> 2/2

Projeto Tese de Doutoramento:  
“Desenvolvimento da Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em  
Centros Educativos Portugueses”

### **COMPROMISSO ÉTICO**

Instituto da Educação, Universidade de Lisboa  
Lisboa, \_\_\_\_\_ de 2012

Exmo. Senhor Diretor,

No âmbito de uma tese de Doutoramento em Educação na área de especialização de Psicologia da Educação a decorrer no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Carolina Carvalho, estamos a realizar uma investigação dedicada ao estudo da identidade vocacional em contexto socioeducativo do ensino profissional em Centros Educativos portugueses. Este mesmo estudo faz parte de um projeto de investigação mais amplo, intitulado *Feedback, Identidade e Trajectórias Escolares: Dinâmicas e Consequências* (PTDC/CPE-PEC/121238/2010).

A investigação que estamos a levar a cabo envolve a participação de educandos que estejam a frequentar os cursos profissionais ministrados no centro educativo. Desta população restrita de jovens e formandos, pretendemos num primeiro momento, no decorrer do presente ano, aplicar uma ficha de caracterização sóciodemográfica (em termos de idade, género, percurso escolar - nível de escolaridade, número de retenções, tipo de medida tutelar educativa); e de uma escala de avaliação de identidade vocacional, designada *Dellas Identity Status Inventory-Occupation* (DISI-O), adaptada em estudos anteriores (Taveira, 1986) à população portuguesa. Com a aplicação desta escala pretendemos avaliar a identidade vocacional dos sujeitos em quatro estatutos (baseados na taxonomia desenvolvida por Marcia (1964) designados por Realização da Identidade, Identidade em Moratória, Adopção de Identidade e Difusão de Identidade. Cada estatuto caracteriza-se pela presença/ausência e grau de exploração de alternativas e pelo grau de investimento efetivo e de ação em questões de identidade vocacional.

É uma escala composta por 35 itens com resposta tipo *Likert* permitindo, aos sujeitos participantes, cinco alternativas de resposta a cada item da seguinte forma: Totalmente de Acordo Comigo (A), De Acordo Comigo (B), Nem de Acordo nem em Desacordo Comigo (C), Em Desacordo Comigo (D) e Totalmente em desacordo Comigo (E). Cada resposta pode ser cotada numa escala de 5 pontos, em que A vale 5 pontos, B vale 4, C vale 3, D vale 2 e E vale 1 ponto, respetivamente. O resultado para cada estatuto de identidade obtém-se pela soma dos itens que a constituem.

O envolvimento dos jovens nesta actividade ocupar-lhes-á aproximadamente uma hora do seu tempo livre com o preenchimento dos instrumentos metodológicos. O segundo momento da nossa investigação, tendo como ponto de partida os dados recolhidos (e a sua análise) através da escala DISI-O e a revisão de literatura, pretendemos realizar algumas entrevistas semiestruturadas aos jovens sobre as suas concepções de identidade vocacional e perspectivas futuras. Esta última fase só ocorrerá, se os jovens participantes

na primeira fase forem selecionados para a próxima fase e concordarem colaborar de livre vontade.

Podemos seguramente garantir que este trabalho de investigação é assente em valores éticos que incluem o equilíbrio entre os direitos e a privacidade dos jovens participantes, assegurando a confidencialidade da identidade de todos os intervenientes nesta investigação, assim como dos dados recolhidos que serão codificados e tratados por especialistas e nunca serão apresentados sob formato individual. Caso seja necessário, a qualquer momento, poderá ter acesso ao material que for usado nesta investigação pelos jovens deste Centro Educativo.

Agradecendo desde já toda a atenção merecida e disponibilidade que V. Exa. possa vir a ter para colaborar connosco.

Com os melhores cumprimentos,

---

Doutoranda em Psicologia da Educação  
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
Contactos:  
Telemóvel: [REDACTED]  
E-mail: dulcemartins24@portugalmail.pt

---

**Tomei conhecimento das condições e aceito colaborar nesta investigação.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O Diretor \_\_\_\_\_ do Centro Educativo \_\_\_\_\_

A investigadora \_\_\_\_\_

Projecto Tese de Doutoramento:  
 “Desenvolvimento da Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em  
 Centros Educativos Portugueses”

**COMPROMISSO ÉTICO**

Instituto da Educação, Universidade de Lisboa  
 Lisboa, \_\_\_\_\_ de 2012

No âmbito de uma tese de Doutoramento em Educação na área de especialização de Psicologia da Educação a decorrer no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Carolina Carvalho, estamos a realizar uma investigação dedicada ao estudo do “Desenvolvimento da Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em Centros Educativos Portugueses”.

A sua colaboração neste estudo contribuirá para um aprofundamento do conhecimento acerca de como os jovens institucionalizados em Centros Educativos constroem a sua identidade vocacional, mediante a oferta formativa existente.

A sua participação consistirá no preenchimento de uma ficha de caracterização sócio-demográfica, (em termos de idade, género, percurso escolar (nível de escolaridade, número de retenções, tipo de medida tutelar educativa...) e de uma escala de avaliação de identidade vocacional.

Estes instrumentos serão preenchidos num único momento e o envolvimento esperado nesta actividade ocupar-lhe-á aproximadamente uma hora do seu tempo livre.

Da nossa parte comprometemo-nos com o seguinte:

- As informações que nos comunicar serão confidenciais;
- Todas as informações serão codificadas e tratadas por especialistas e nunca serão apresentados sob formato individual;
- Em qualquer momento, caso seja necessário, poderá ter acesso ao material que lhe diga respeito.

**Tomei conhecimento das condições e aceito colaborar como participante nesta investigação.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O participante \_\_\_\_\_

A investigadora \_\_\_\_\_



23/9/2014

Identidade Vocacional (DISI-O)

Data: 13/04/2011 [21:12:58]  
De: dulcemartins24@portugalmail.pt  
Para: ceuta@iep.uminho.pt  
Cc: cfcarvalho@ie.ul.pt  
Assunto: Identidade Vocacional (DISI-O)

Boa noite Professora Maria do Céu Taveira,  
dirijo-me a si na qualidade de doutoranda em Psicologia da Educação no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, tendo como coordenador de doutoramento o professor Feliciano Veiga e como orientadora a professora Carolina Carvalho.  
Neste momento encontro-me a iniciar o meu projecto de doutoramento, onde a minha área de interesse reside essencialmente em estudar as características de identidade vocacional de jovens (de ambos os géneros) institucionalizados em Centros educativos Portugueses. Tendo já iniciado uma pesquisa sobre o seu trabalho nesta área da exploração e desenvolvimento da identidade vocacional, ainda não me foi possível ter acesso ao questionário (de 35 itens) da Escala DISI-O. Neste sentido, venho solicitar-lhe o acesso a esta escala, assim como a devida autorização para a sua utilização no meu estudo. Desde já lhe agradeço toda a atenção disponibilizada, ficando a aguardar atentamente o seu contacto.  
Com os meus melhores cumprimentos,  
Dulce Martins

[http://correio.portugalmail.pt/imp/view.php?uid=958&mailbox=RW52aWFkYXM&actionID=print\\_attach&id=2&uniq=1411474624752](http://correio.portugalmail.pt/imp/view.php?uid=958&mailbox=RW52aWFkYXM&actionID=print_attach&id=2&uniq=1411474624752) 1/1

Projecto Tese de Doutoramento:  
 “Desenvolvimento da Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em Centros  
 Educativos Portugueses”

**CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA DOS JOVENS  
 PARTICIPANTES**  
VERSÃO PARA INVESTIGAÇÃO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa  
 Lisboa, \_\_\_\_\_ de 2012

**A preencher pela Investigadora**

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**1. Caracterização genérica do(a) jovem participante**

Idade (em anos) \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Sexo:  M  F Nacionalidade: \_\_\_\_\_

**2. Percurso escolar do(a) jovem participante** (assinale as opções que frequentou)

Educação Pré-Escolar  1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Outro: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade obtido: \_\_\_\_\_ Número de retenções: \_\_\_\_\_

Se possível indique em que anos de escolaridade ficou retido: \_\_\_\_\_

Curso profissional que está a frequentar \_\_\_\_\_

**3. Caracterização do Regime de execução da medida tutelar educativa**

Regime Aberto\*  Regime Semiaberto\*  Regime Fechado

(Passe à questão 3.5)

\*se está em regime aberto ou semiaberto responda às seguintes questões:

**3.1.** Frequenta alguma atividade educativa/formativa no exterior?

Sim  Não Qual ou Quais? \_\_\_\_\_

**3.2** Frequenta alguma atividade laboral ou de trabalho no exterior?

Sim  Não Qual ou quais? \_\_\_\_\_

**3.3** Frequenta alguma atividade desportiva e/ou de tempos livres no exterior?

Sim  Não Qual ou quais? \_\_\_\_\_

Outro: \_\_\_\_\_

**3.4** Está autorizado(a) a sair do Centro?  Sim  Não

**3.4.1** Se sim, em que circunstâncias?

passar períodos de férias  fim-de-semana com os pais ou representante legal

Outro: \_\_\_\_\_

**3.5** Duração da medida tutelar educativa \_\_\_\_\_  meses  anos Outra: \_\_\_\_\_

#### **4. Caracterização familiar do(a) jovem participante**

**4.1** Por favor, assinale o estado civil atual, dos seus pais ou representante legal:

Solteiro(a)  Casado(a)  União de facto  Divorciado(a)  Viúvo(a)

**4.2** Tem irmãos?  Sim  Não Quantos? \_\_\_\_\_

**4.2.1** Qual a sua ordem entre os irmãos?  1º  2º  3º Outro: \_\_\_\_\_

**4.3** Tem amigos ou familiares a frequentar Centros Educativos?  Sim\*  Não

\*Quem? \_\_\_\_\_ **4.3.1.** Qual o regime que frequenta?

Regime aberto  Regime semiaberto  Regime fechado

**4.4** Conhece amigos ou familiares que já tenham frequentado Centros Educativos?

Sim\*  Não

\*Quem? \_\_\_\_\_ **4.4.1.** Qual o regime que foi frequentado?

Regime aberto  Regime semiaberto  Regime fechado

**4.3.** Na tabela que se segue, por favor, escreva a idade (em anos), as habilitações académicas e a profissão/ocupação atual dos seus pais ou representante legal. No caso de estes estarem reformados ou terem falecido, deve indicar a sua profissão/ocupação antes da reforma ou falecimento.

<b>Grau de Parentesco</b>	<b>Idade (em anos)</b>	<b>Habilitações académicas</b>	<b>Profissão/ocupação atual</b>
<b>Pai</b>			
<b>Mãe</b>			
<b>Outro:</b>			
<b>Outro:</b>			
<b>Outro:</b>			

**A sua colaboração foi muito importante. Muito Obrigada pela participação!**  
**A investigadora,**

## **Dellas Identity Status Inventory Occupation: DISI – O**

© Maria Céu Taveira, 1993

*Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho*

Nas páginas seguintes encontram-se afirmações sobre atitudes e percepções acerca da carreira. Para cada afirmação, deve escolher a hipótese que melhor corresponde à sua maneira de sentir e pensar, de acordo com a seguinte grelha:

- A- Totalmente de acordo comigo
- B- De acordo comigo
- C- Nem de acordo nem em desacordo comigo
- D- Em desacordo comigo
- E- Totalmente em desacordo comigo

Para tal, na folha de respostas, faça um círculo à volta da letra A, B, C, D ou E, conforme o grau de correspondência com a sua forma de pensar relativamente à afirmação.

Não existem respostas correctas, somente respostas que estão mais de acordo consigo. Ao marcar a sua resposta na folha de respostas assegure-se de que o número da afirmação corresponde de facto àquele a que está a responder.

Por favor, não escreva nada neste caderno e assegure-se que deu respostas relativamente a todas as afirmações na folha de respostas.

Não há tempo limite mas responda tão rapidamente quanto possível.

Muito obrigado pela colaboração!

1. Estou actualmente a informar-me muito cuidadosamente sobre várias vias de estudos e profissões, de tal maneira que tenho a certeza de que ficarei satisfeito(a) com o que escolherei.
2. Já me informei sobre as várias vias de estudos e profissões; fiz a minha escolha de carreira e estou satisfeito(a) com ela.
3. Mantenho-me em suspenso quanto à escolha de prosseguimento de estudos e/ou da profissão/emprego porque penso que ainda é muito cedo para tomar uma decisão.
4. Desde há muito que sei como será a minha carreira, por isso não tem sido necessário perder tempo com esse problema.
5. Estou à espera do que poderá aparecer, porque ainda não sei bem que escolha ao nível do prosseguimento de estudos e/ou de profissão/emprego gostaria de fazer.
6. Ainda não escolhi a minha via de prosseguimento de estudos e/ou profissão/emprego porque não quero tomar uma decisão enquanto as coisas não estiverem claras.
7. As coisas acabarão por se resolver, porque é muito difícil ter em conta todos os aspectos que é importante considerar para fazer uma escolha em termos de prosseguimento de estudos e/ou de profissão/emprego.
8. Tentar ajustar tudo nunca foi um dos meus problemas. Vou fazer exactamente aquilo que decidi vir a fazer quando era criança.
9. Estou presentemente a informar-me sobre os vários percursos vocacionais, para escolher os estudos e a profissão/emprego que pretendo seguir.
10. Já me informei sobre as várias vias de prosseguimento de estudos e profissões/empregos e agora sei o que vou fazer a seguir.
11. Dizem que a escola muda as nossas ideias acerca dos estudos e da profissão que queremos seguir mas isso não aconteceu comigo. Continuo a estar interessado(a) naquilo que escolhi quando era criança.
12. A nossa vida escolar e profissional tende a resolver-se e por isso não vale a pena preocupar-me com a escolha dos estudos e da profissão/emprego.

13. Aquilo que aprendi na Universidade ajudou-me a analisar alguns aspectos ligados à escolha dos estudos e da profissão/emprego, mas estou a considerar outros antes de tomar uma decisão.
14. Neste momento, mantenho-me em suspenso quanto à escolha ao nível do prosseguimento de estudos e/ou da profissão/emprego porque não quero comprometer-me e perder alguma oportunidade que entretanto possa surgir.
15. Ponderei muito acerca da escolha, ao nível do meu prosseguimento de estudos e/ou da minha profissão/emprego, e agora já fiz a minha escolha definitiva.
16. Interroguei-me sobre a adequação de várias vias de prosseguimento de estudos e profissões/empregos mas já resolvi as minhas dúvidas e agora sei qual é o meu objectivo vocacional.
17. Sei que existem várias vias de prosseguimento de estudos e profissões/empregos que vão de encontro às minhas capacidades. Presentemente estou a analisá-las para ver qual delas me entusiasma mais.
18. Ainda não pensei em escolher uma via de prosseguimento de estudos nem uma profissão/emprego porque há muita coisa por aí e quero evitar tomar uma decisão demasiado cedo.
19. As coisas provavelmente arranjar-se-ão de um modo ou de outro, independentemente de eu me debruçar sobre diferentes vias de prosseguimento de estudos ou profissões/empregos.

**20.** Nunca tive dúvidas acerca dos estudos e da profissão/emprego a seguir e tenho dirigido todos os meus esforços nesse sentido.

**21.** Neste momento não me estou a ver em nenhuma profissão/emprego mas penso que as coisas se resolverão por si.

**22.** Sempre quis seguir determinada profissão e nunca pensei noutra.

**23.** Informei-me sobre as diferentes vias de prosseguimento de estudos e/ou profissões/empregos e agora já me consigo ver naquilo que eu escolhi.

**24.** Estou perto de fazer a minha escolha de prosseguimento de estudos e/ou da profissão/emprego, apesar de algumas vezes pensar que deveria fazer uma coisa em que sou bom (boa) e outras vezes pensar que deveria esforçar-me mais para utilizar outras capacidades.

**25.** Tenho algumas ideias vagas sobre a escolha de uma via de prosseguimento de estudos e/ou de uma profissão/emprego mas por enquanto deixo a minha decisão em aberto.

**26.** Não vale a pena informar-me sobre várias vias de prosseguimento de estudos e/ou profissões porque desde criança que sei qual será a minha profissão.

**27.** Estou aberto(a) quanto ao meu prosseguimento de estudos e/ou quanto à minha profissão/emprego porque quero poder adaptar-me a todas as possibilidades que possam surgir. Provavelmente começarei a decidir-me em breve.

**28.** Estou à espera de ver o que acontece porque na vida escolar e profissional a sorte conta muito.

**29.** Após ter-me informado sobre diferentes vias de prosseguimento de estudos e/ou profissões/empregos sei exactamente qual é o meu objectivo vocacional.

**30.** Reduzi o meu leque de escolha mas ainda estou a investigar algumas vias de prosseguimento de estudos e/ou profissões/empregos para ter a certeza que escolherei aquela que é mais adequada.

**31.** Neste momento só me preocupo com os estudos porque a minha vida profissional vai depender muito das minhas amizades e conhecimentos.

**32.** A escola influenciou-me na decisão da minha futura profissão/emprego e agora sei aquilo que irei fazer.

**33.** A escola ajudou-me a identificar as minhas capacidades mas agora estou a analisar várias vias de prosseguimento de estudos e/ou profissões/empregos para decidir em qual delas poderei realizar-me.

**34.** Mantenho-me em aberto relativamente à escolha ao nível do prosseguimento de estudos e da profissão/emprego enquanto estou na Universidade porque não me quero comprometer antes de saber o que vou seguir.

**35.** A minha experiência académica acabou por confirmar a escolha profissional que fiz quando era criança.

## Dellas Identity Status Inventory Occupation: DISI – O Folha de Respostas

Código: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Responda às afirmações de acordo com a seguinte escala:

- A – Totalmente de acordo comigo
- B – De acordo comigo
- C – Nem de acordo nem em desacordo comigo
- D – Em desacordo comigo
- E – Totalmente em desacordo comigo

1	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E
18	A	B	C	D	E
19	A	B	C	D	E
20	A	B	C	D	E
21	A	B	C	D	E
22	A	B	C	D	E
23	A	B	C	D	E
24	A	B	C	D	E
25	A	B	C	D	E
26	A	B	C	D	E
27	A	B	C	D	E
28	A	B	C	D	E
29	A	B	C	D	E
30	A	B	C	D	E
31	A	B	C	D	E
32	A	B	C	D	E
33	A	B	C	D	E
34	A	B	C	D	E
35	A	B	C	D	E

GUIÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMESTRATURADAS	Objetivo principal	Objetivos secundários	Questões
	Compreender de que modo os jovens, institucionalizados em centros educativos desenvolvem a sua identidade vocacional.	(a) Conhecer e caracterizar os jovens participantes;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde nasceu?</li> <li>• Onde Vivia?</li> <li>• Com quem vivia?</li> <li>• Até que ano frequentou a escola? Número de retenções?</li> <li>• O que sentiu/pensou quando chegou ao CE ?</li> <li>• Qual é o curso que frequenta? O que sentiu/pensou quando foi encaminhado para a formação profissional?</li> <li>• Se eu lhe pedisse para contar uma história sua enquanto aluno, o que me contava ou diria?</li> </ul>
b) Entender as perceções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados, em centros educativos, enquanto estudantes do ensino profissional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acha que ainda é cedo para poder pensar numa profissão/emprego? Porquê?</li> <li>• O que pensa por objetivo/escolha vocacional?</li> <li>• Quando entrou para o centro teve alguma orientação para integrar o curso que está a frequentar?</li> <li>• Teve alguma hipótese para escolher o curso a frequentar?</li> <li>• O que sabia acerca deste curso?</li> <li>• Sente que este pode ser o curso que o poderá ajudar a conseguir vir a ser/fazer o que sempre quis?</li> <li>• Considera que o que está a aprender o poderá ajudar a escolher uma via profissional ?</li> <li>• Conhece outros cursos ou vias de prosseguimento de estudos? Quais? Frequentou algum no(s) CE?</li> <li>• Está a considerar outros cursos ou vias de prosseguimento de estudos antes de tomar uma decisão?</li> </ul>		
h) Conhecer o valor atribuído pelos jovens institucionalizados em centros educativos à formação profissional que recebem;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera importante a formação profissional que se veicula no(s) Centro(s)?</li> <li>• Acha que a formação que está a receber e já recebeu vai ao encontro do que gostaria de vir a fazer como emprego/profissão?</li> <li>• Considera que ao frequentar curso(s) no(s) centro(s) pode ser uma boa forma de decidir o que pode vir a ser/fazer?</li> <li>• O que acha que se pode fazer com este curso?</li> </ul>		
i) Conhecer os objetivos de vida profissional destes jovens no plano real e ideal;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a formação que recebeu o que seria ideal para si como futuro emprego/profissão?</li> <li>• Caso não seja possível encontrar um emprego/profissão no que estudou, o que acha que pode ser melhor para si?</li> <li>• O que acha que na realidade vai encontrar como oportunidades de emprego/profissão?</li> <li>• O que pensa estar a fazer como profissão/emprego daqui a 5 anos?</li> </ul>		
j) Identificar as perceções dos jovens sobre a importância dos professores na orientação vocacional;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais os agentes educativos que lhe são mais próximos em termos de formação?</li> <li>• Quais considera mais importantes na orientação vocacional? Porquê?</li> <li>• Acha importante que os professores te aconselhem ou te expliquem que curso/profissão/emprego deverás escolher?</li> <li>• Considera que a opinião dos professores sobre a tua trajetória escolar te poderá influenciar na escolha/tomada de decisão de um futuro emprego/profissão?</li> </ul>		



Projecto Tese de Doutoramento:  
“Desenvolvimento da Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em  
Centros Educativos Portugueses”

**COMPROMISSO ÉTICO PARA ENTREVISTA**

Instituto da Educação, Universidade de Lisboa  
Lisboa, 2012

De acordo com a investigação já iniciada, no âmbito do Doutoramento em Educação na área de especialização de Psicologia da Educação a decorrer no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, dedicada ao estudo do “Desenvolvimento da Identidade Vocacional de Jovens Institucionalizados em Centros Educativos Portugueses”, vimos solicitar a sua colaboração na segunda vertente metodológica do estudo.

Esta vertente contribuirá para um aprofundamento desta investigação, e para isso solicitamos a sua participação numa entrevista sobre a sua trajetória de vida, em termos de percurso escolar; motivos de integração num Centro Educativo, perspetivas futuras.

Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar.

Da nossa parte comprometemo-nos com o seguinte:

- As informações que nos comunicar serão confidenciais;
- Todas as informações serão codificadas e tratadas por especialistas e nunca serão apresentados sob formato individual;
- Em qualquer momento, caso seja necessário, poderá ter acesso ao material que lhe diga respeito.

**Tomei conhecimento das condições e aceito colaborar como participante nesta segunda vertente da investigação.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

O participante \_\_\_\_\_

A investigadora \_\_\_\_\_

## Anexo J -Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (a) Conhecer e caracterizar o percurso escolar dos jovens institucionalizados em centros educativos

Jovem/Centro	Qual é o curso que frequenta?	•Onde nasceu? •Onde Vivia? •Com quem vivia?	•Até que ano frequentou a escola? •Número de retenções	O que sentiu/pensou quando chegou ao CE ?	O que sentiu/pensou quando foi encaminhado para a formação profissional?	Se eu lhe pedisse para contar uma história sua enquanto aluno, o que me contava ou me diria?
3B	Marcenaria	Lisboa, com a minha Mãe	Até ao 7º ano, Com algumas retenções, por faltas, mau comportamento, não gostava de ir á escola, comecei a fumar e a roubar. Estive a morar no Bairro X , foi ai que com os amigos comecei a variar, fumar e roubar.	Senti-me arrependido, não devia ter roubado	Nada de especial , era única forma de me valorizar	Só coisas más das aulas. Não sei, devia ter ido às aulas e não ia, portava-me muito mal.
10B	Jardinagem	Nasci em Cabo Verde, e vivi la algum tempo com a minha avó. Depois vim para Lisboa e fiquei a viver Com a minha mãe.	Até ao 6º ano mas nunca completei, porque não gostava das aulas, sem interesse, faltava às aulas	Que podia ser integrado no centro	Que podia ser integrado e que podia tirar o 9º ano para poder tirar a carta de condução	Nada não me lembro, mas gosto da forma como o Mestre fala connosco, ele é bom no que faz
1C	Pintura e Construção civil	Nasci em Setubal e vivia na margem sul, com a minha mãe	5º Ano. chumbei varias vezes por faltas, não gostava da escola	Estava triste, mas com alguma esperança de conseguir algo melhor para mim	Senti que não iria ser muito difícil	Fui um mau aluno por faltar muito
4C	Electricidade de Instalações	Desculpe, mas prefiro não responder a isso.... Por favor desligue o gravador.				
7C	Serralharia	Nasci em Lisboa e mais não digo	6º Ano , chumbei muitas vezes por faltas	Senti que tinha que mudar	Pensei que não conseguia chegar ao fim	Não sou bom para contar Histórias

## Anexo J (cont.) -Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (a) Conhecer e caracterizar o percurso escolar dos jovens institucionalizados em Centros Educativos

Jovem/Centro	Qual é o curso que frequenta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde nasceu?</li> <li>• Onde Vivia?</li> <li>• Com quem vivia?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até que ano frequentou a escola?</li> <li>• Número de retenções</li> </ul>	O que sentiu/pensou quando chegou ao CE ?	O que sentiu/pensou quando foi encaminhado para a formação profissional?	Se eu lhe pedisse para contar uma história sua enquanto aluno, o que me contava ou me diria?
4A	Cozinheiro e já frequentei o PIEF	Lisboa e vivia com os meus pais	Esitite até ao 6º ano chumbei 3 vezes	Nada de especial	Que era mais uma oportunidade de estudar e adquirir conhecimentos	Que lá fora era mau aluno, que faltava às aulas, que era mal criado para os professores, não estudava, não tinha regras como tenho e cumpro aqui
5A	Cozinha	Lisboa, com os Pais e irmãos	Frequentei até ao 7º ano Duas retenções por faltas	Julguei que era uma prisão, isto é muito agressivo, ao principio	Que era mais uma oportunidade de estudar e adquirir conhecimentos e terminar o 9º ano	Não me lembro de nada em especial
8A	Empregado de Mesa	Lisboa, com os Pais e o Irmão mais velho	Frequentei até ao 5º ano, chumbei 5 vezes por faltas.	Foi um choque , senti-me preso	Não tinha outra hipótese e foi bom para mim	Sei lá o que eu posso contar, portei-me muito mal sempre, faltava às aulas era um menino que chamavam hiperativo , fiz muita asneira, estou arrependido se fosse hoje tudo seria diferente.Portei-me mal com a minha diretora de turma, enfim só fazia borrada e porcaria
31A	Cozinha	Nasci e vivia em Lisboa, com a minha Mãe , meu padrasto e Irmãos	Fiz até ao 5º ano, Com algumas retenções, por faltas, não gostava de ir á escola	Fiquei um pouco nervoso, julguei até que fosse pior do que é	Nada de especial	Que não ia á escola e quando ia só obrigado é que ia às aulas , porque não gosto.

Anexo J (cont.)-Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (a) Conhecer e caracterizar o percurso escolar dos jovens institucionalizados em Centros Educativos

Jovem/ Centro	Qual é o curso que frequenta?	•Onde nasceu? •Onde Vivia? •Com quem vivia?	•Até que ano frequentou a escola? •Número de retenções	O que sentiu/pensou quando chegou ao CE ?	O que sentiu/pensou quando foi encaminhado para a formação profissional?	Se eu lhe pedisse para contar uma história sua enquanto aluno, o que me contava ou me diria?
7D	B3 Eletricidade	Nasci perto de Espinho e vivia por lá com os pais e irmão	Frequentei até o 7º ano, mas não o completei. Chumbei para aí umas 3 ou 4 vezes, faltava as aulas era agressivo para os professores	Senti tristeza, medo, pensava que era pior, que ia ficar aqui para sempre	Já sabia que vinha para escola, senti que era bom para mim, talvez para arranjar uma profissão	Lembro-me de quando saí daqui, foi uma alegria, porque estava a cumprir medida cautelar de guarda e depois quando fui ter com os meus colegas todo contente
12D	OMH	N quero dizer nada sobre isso	Fiz até ao 5º ano, chumbei 2 vezes, acho eu	Triste, n queria vir para aqui	Nada	Não me lembro de nada
29D	B3 Eletricidade de Instalações	Nasci na romenia vivi lá até aos 14 anos com os meus pais e irmãos e depois viemos para o Porto	Frequentei até ao 7º ano, Passei sempre em Portugal	Senti que ia ficar aqui um tempo cumprir medida	Achei bem, ia continuar a estudar alguma coisa	Não sei, não me lembro
9E	B2 de Jardinagem	Nasci na Amadora e vivia por lá	Frequentei até ao 6º ano, não completei. Chumbei 2 vezes por mau comportamento	Não senti nada, foi uma missão para mim	Que era bom para mim, por um lado acabo o 6º ano, mas por outro estou sempre aqui fechado	Não me lembro de nada
16E	B3 Operador de Manutenção Hoteleira	Nasci e vivia Lisboa com a minha mãe	Frequentei até ao 7º ano e duas retenções por faltas, tenho o 6º ano	Nada de especial, uhhh, talvez a falta dos amigos	Eu tinha que vir, e é mais uma oportunidade de aprender	Não me lembro de nada em especial
29E	B3 Instalador e reparador de computadores	Nasci em Lisboa e vivia com os pais	Frequentei até ao 9º ano, sem retenções.	Um pouco confuso com o que me estava a acontecer.	Senti que era bom para mim. Eu já tenho o 9º ano feito, apesar de estar aqui inscrito, também estou numa escola secundária lá fora. Estou a tirar o curso profissional de informática, não vou às aulas porque não posso, estudo cá a matéria, faço cá os testes e depois é enviado para a escola o que eu faço. Isto foi um bocado arranjado para mim, não sei porque não fiquei em Lisboa, mas o centro teve de se mexer um bocado para me arranjar esta solução e inscreveram-me aqui numa escola. Se não fosse assim era muito mau, acho que me desmotivava de vez!	Lembro-me de uma situação em que tive uma negativa com 49,9 e a professora não a levantou. Fiquei super zangado com ela.

## Anexo K-Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (b) Entender as percepções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos, enquanto estudantes de educação e formação

Jovens/ centro	Quando entrou para o centro teve algum apoio/orientação vocacional para integrar o curso que esta a frequentar?	Teve possibilidade de escolher o curso a frequentar? Outro, qual?	O que pensa por objetivo/ escolha vocacional?	O que sabia acerca deste curso?	Sente que este pode ser o curso que o poderá ajudar a conseguir vir a ser/fazer o que sempre quis?	Conhece outros cursos? • Quais? • Frequentou algum nos CE?	Considera que o que está a aprender o poderá ajudar a escolher uma via profissional?	Acha que ainda é cedo para poder pensar numa profissão/emprego? Porquê?	Está a considerar outros cursos ou vias de prosseguimento de estudos antes de tomar uma decisão?	O que acha que é necessário nestas instituições educativas para assegurar uma boa orientação educativa e vocacional?
4A	Não. Fui eu que tentei acabar o PIEF, para vir mais rápido para cozinheiro, eu gosto de cozinhar	Sim, dos que havia eu escolhi este	É uma coisa que eu quero fazer e consegui chegar ao fim. É escolher uma área para trabalhar no futuro.	Nada só sabia que era trabalhar com madeiras	Não. Porque o que eu gosto é de ser Bombeiro	Conheço Empregado de Mesa e os que se dão aqui no Centro. Conheço só de nome e de falar com os outros porque só estive no PIEF	Sim vai-me ajudar. Penso que posso seguir a vida de cozinheiro	Acho que não, com a minha idade já tenho que pensar em trabalhar	Não, só em extrema necessidade	Talvez arranjar mais cursos, que possam dar emprego
5A	Não. Fui para empregado de mesa e depois quando houve vaga eu pedi para vir para cozinha	Não. Nós vamos por onde à vagas	Aquilo que eu quero fazer um dia	Nada	Sim. Porque o que eu gosto é de ser cozinheiro	Conheço. Empregado de mesa e frequentei Jardimagem antes de vir para o centro. No centro só estive em EM e Cozinha	Sim. É o que eu quero e costuma haver trabalho	Acho que não é nada cedo, tenho mesmo que pensar o que fazer quando sair daqui, esta na hora de eu decidir	Não	Têm de ter cursos novos e mais interessantes. Eu entrei em empregado de mesa, e para mim servir as mesas não é profissão. Por isso, pedi para mudar para cozinha
8A	Não, nem sequer havia o curso, teve que ser criado à pressa, porque viemos nove rapazes ao mesmo tempo. Nunca pensei ir para este curso, foi o que se pode arranjar aqui pelo centro.	Não. Nós vamos por onde há vagas, como não havia nos outros cursos, o Centro criou o de empregado de mesa de urgência.	No meu caso e ser mecânico de motociclos	Não sabia nada mas já aprendi qualquer coisa como o que se pode fazer para pintar e arranjar casas	Poderá ajudar, mas não me identifico. Estive em informática mas não concluí. Acabei o de jardinagem e Marcenaria. Espero ir para o estrangeiro e se possível valorizar-me mais lá.	Conheço o de Informática, e concluí Jardimagem e marceneiro. Frequentei Informática,	Sim	Acho que não, tenho que pensar o que fazer quando sair daqui,	Não sei se posso e se consigo. Mas se pudesse gostava de tirar História, sempre gostei de História	Talvez insistir mais com connosco dar-nos mais motivação e acima de tudo ficar em regime semiaberto porque quando nos dão alguns direitos, nós sentimos a responsabilidade de cumprir e portar bem quando saímos aos fim de semanas. É tão bom cheirar e sentir a liberdade. Isso dá-nos mais motivação para continuar.
31A	Não, fui para o PIEF que era o único sitio onde tinha lugar	Sim, dos que havia disponíveis no centro,	Não sei.	Nada, aqui ninguém explica, vai-se para onde há vaga e pronto!	Talvez não	Conheço o PIEF e Cozinha e na escola normal frequentei o PIEF	Não sei, penso que ainda é cedo para saber isso	Sim, tenho ainda mais dois anos para cumprir, gostava de continuar a estudar enquanto estiver aqui dentro	Não sei se posso, quando sair daqui quero procurar emprego Tratador de Animais, mas não sei se consigo	Talvez mais liberdade, ter mais tempo com a família. Mais escolhas para outros cursos

## Anexo K (cont.)-Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (b) Entender as percepções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos, enquanto estudantes de educação e formação

Jovens/centro	Quando entrou para o centro teve algum apoio/orientação vocacional para integrar o curso que esta a frequentar?	Teve possibilidade de escolher o curso a frequentar? Outro, qual?	O que pensa por objetivo/ escolha vocacional?	O que sabia acerca deste curso?	Sente que este pode ser o curso que o poderá ajudar a conseguir vir a ser/fazer o que sempre quis?	Conhece outros cursos? • Quais? • Quais é que frequentou nos CE?	Considera que o que está a aprender o poderá ajudar a escolher uma via profissional?	Acha que ainda é cedo para poder pensar numa profissão/emprego? Porquê?	Está a considerar outros cursos ou vias de prosseguimento de estudos antes de tomar uma decisão?	O que acha que é necessário nestas instituições educativas para assegurar uma boa orientação educativa e vocacional?
3/B	Não, apenas me deram-me a escolher os que havia disponíveis. Eu escolhi este porque já tinha frequentado alguns meses fora do centro	Só podia na altura escolher este ou OPI	É uma coisa que eu quero fazer e consegui chegar ao fim. É escolher uma área para trabalhar no futuro.	Nada só sabia que era trabalhar com madeiras	Acho que não. O que eu queria ser mesmo era polícia na América	Nos centros só este, e o de informática. Gosto do de Mecânica mas é preciso o 9º ano.	Não sei, penso que ainda é cedo, quero adquirir o 9º ano e depois fazer outro curso, talvez o de mecânica.	Não, está na hora de escolher, mas estou muito confuso ainda	Sim estou a tentar fazer o 9º ano e depois fazer um curso de Mecânica, que me dá equivalência ao 12º.	Não sei. Talvez haver mais cursos para escolher
10/B	Não, mas o centro é que indica de acordo com as disponibilidades e habilitações que temos.	Não	Aquilo que eu quero fazer um dia	Nada	Não, mas pode um dia ser-me útil para arranjar trabalho se for preciso	Para além deste, já frequentei outros centros, o curso de Computadores e Carpintaria mas nunca acabei nenhum, porque fui sempre transferido.	Sim, já frequentei três cursos diferentes No mínimo quero ficar com o 9º Ano de escolaridade	Está na hora de eu começar a pensar nisso, porque eu não quero voltar à vida que eu fazia lá fora	Sim, informática	Talvez haver mais cursos, por exemplo no campo da Informática
1/C	Não tive nenhuma orientação, só havia este curso com vagas	Não, mas eu gostava era de ser mecânico	No meu caso e ser mecânico de motociclos	Não sabia nada mas já aprendi qualquer coisa como o que se pode fazer para pintar e arranjar casas	Não ajuda, mas sempre será melhor do que nada.	Conheço, mas nunca frequentei nenhum, só no que estou agora.	Sim, é um curso em que ainda se consegue arranjar trabalho	Não, está na hora de decidir. Tenho de conseguir arranjar trabalho quando sair daqui.	Se não for possível a mecânica, talvez serralharia ou Carpintaria. Mas eu gostava mesmo era de Mecânica de Motos	Em termos de cursos há vários, mas não há é hipótese de escolher. Devia haver essa hipótese!
4/C	Não, fui que colocado à sorte	Não	Não sei.	Nada, aqui ninguém explica, vai-se para onde há vaga e pronto!	Não! eu não gosto	Conheço mas frequentei só um de cozinha, mas não terminei	Não, não me imagino a fazer nada disto	Não sei bem, não penso muito nisso	Talvez, ainda não sei bem mas electricidade não	Não sei, mas seria importante poder escolher o curso que queremos frequentar
7/C	Deram-me a escolher e ajudaram-me nisso	Sim, dentro dos cursos que havia aqui no centro	No meu caso é ser Jogador de futebol	Não sabia nada, ninguém me explicou	Não. Mas pode-me ajudar a arranjar trabalho	Conheço da Área comercial. frequentei lá fora, mas não o acabei	Não sei, talvez consiga arranjar trabalho	Não, quando sair tenho que ir trabalhar	Não, eu quero é tirar o 9º Ano e chega.	Eu acho que não falta nada

## Anexo K (cont.)-Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (b) Entender as percepções de desenvolvimento da identidade vocacional dos jovens institucionalizados em centros educativos, enquanto estudantes de educação e formação

Jovens /centro	Quando entrou para o centro teve algum apoio/orientação vocacional para integrar o curso que esta a frequentar?	Teve possibilidade de escolher o curso a frequentar? Outro, qual?	O que pensa por objetivo/ escolha vocacional?	O que sabia acerca deste curso?	Sente que este pode ser o curso que o poderá ajudar a conseguir vir a ser/fazer o que sempre quis?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece outros cursos?</li> <li>• Quais?</li> <li>• Quais é que frequentou nos Centros?</li> </ul>	Considera que o que está a aprender o poderá ajudar a escolher uma via profissional?	Acha que ainda é cedo para poder pensar numa profissão/emprego? Porquê?	Está a considerar outros cursos ou vias de prosseguimento de estudos antes de tomar uma decisão?	O que acha que é necessário nestas instituições educativas para assegurar uma boa orientação educativa e vocacional?
7D	Não	Não, calhou este, havia vaga.	Objetivo é uma meta a atingir, vocacional nunca ouvi	Não sabia nada, o que aprendi foi aqui no centro	Não, nem pensar, não gosto disto da eletricidade	Conheço, frequentei o de Operador de pre-impresão lá fora e gostava mais. Em centros educativos é a primeira vez e só conheço este de eletricidade	Secalhar, não sei o futuro, sei la se arranjo trabalho!	Acho que não, tá na hora de pensar nisso	Não, mas preferia estar a tirar o de informática do que o de eletricidade. Mas aqui no centro não há.	Quero lá saber dos centros, tá bom assim
12 D	Não, cheguei e fui para este curso.	Não, vim para onde havia vaga	Objetivo é que eu quero, mas vocacional n sei	Nada	Não	Sim, já frequentei o curso de marcenaria para fazer o 5º e 6º ano	Não sei, so quero fazer o curso para ter o 9º ano e tirar a carta	Acho que sim	Não, qualquer um serve, so quero tirar o 9º ano	Era importante falarem connosco sobre os cursos e haver mais cursos
29D	Não, só me disseram quais os cursos que havia	Não, mas tanto me fazia	Objetivo é uma meta a atingir, escolha vocacional n sei	Nada	Acho que sim	Sim , conheço os que há aqui. Frequentei carpintaria noutro centro mas não conclui porque fui transferido	Talvez sim	Acho que sim	Sim, gostava de tirar o curso de mecânico	Para mim está bom, mas devia haver mais cursos para escolher.
9E	Não	Não	Objetivo é algo de concreto, uma meta a atingir. O resto, isso de vocacional não sei o que é.	Sabia algumas coisas. É a primeira vez que estou num centro. Quando vim para o curso sabia o que era jardinagem, mas não estava interessado	Por um lado sim, por outro não. Gostava de ser jogador de futebol e jardinagem não tem nada a ver com isso	Não conheço, nem frequentei nenhum.	Não sei, ainda não pensei nisso	Sim, ainda não pensei sobre isso. Acho que sou muito novo	Vou continuar a estudar, estou a pensar em tirar o 12º, no ensino regular	Não sei bem, mas talvez haver mais escolha de cursos
16E	Não	Sim, havia mais dois	Uma coisa que se quer concretizar, que se tem jeito e se pretende fazer	Não sei muito, apenas que o meu pai trabalhava nisto.	Não, é apenas uma possibilidade de poder arranjar emprego	Sim, mas no centro só frequentei este de eletricidade	Não sei ,sei que pode vir a ajudar em vias financeiras	Não , gostava de ser corredor de automóveis é preciso arranjar experiência	Quero acabar o curso de Electricidade e pretendo acabar o 12º Ano la fora	Acho que como está é suficiente. Eu pude escolher o curso. Eu penso que os cursos que cá existem são para ajudar o centro. Porque quando se avaria alguma coisa ou precisam de arranjar o jardim pedem sempre a nós. Eu vejo isso!
29E	Não. Não há outro	Não, porque este é o único que há cá, em regime fechado.	Objetivo é algo que nos temos ou pelo menos tentamos atingir e escolha vocacional tem a ver com uma escolha de trabalho (talvez!)	Nada, ou melhor o que sabia era o que via o meu pai fazer, porque ele as vezes reparava computadores. De certa forma acho que gosto de informática por isso	Sim, eu gosto do curso.	Conheço os do centro, mas não frequentei nenhum. O que frequentei fora foi informática de gestão	Sim e tem saída.	Não e sei que gosto da informática	Não, quero tirar este curso de informatica e ter o 12º ano. Depois talvez va para a faculdade, acho que tenho capacidades. Mas se não entrar logo posso sempre começar a trabalhar. E depois estudo e trabalho, como tanta gente faz.	Acho é preciso muita coisa. A começar haver mais cursos para escolher. Porque no meu caso eu vim com o 9º ano feito e aqui só há cursos até ao 9º ano e em regime fechado só há este de IRC. Por acaso é uma coisa que eu ate gosto, mas estar a fazer novamente o 9º ano é desmotivante. Por isso, tentaram fazer com que eu seja seguido como aluno externo numa escola. Tenho um professor tutor que se encarrega de me trazer fichas e de as levar para as corrigirem por professores do 10º ano nessa

**Anexo L-Transcrição de Entrevistas**

Jovens/centro	Considera importante a formação profissional que se veicula nos CE?	O que acha que se pode fazer com este curso?	Acha que a formação que está a receber e já recebeu vai ao encontro do que gostaria de vir a fazer como emprego/profissão?	Considera que ao frequentar curso(s) no Centro(s) pode ser uma boa forma de decidir o que pode vir a ser/fazer?
4A	Sim, importante é. É uma forma de continuar a estudar coisa que lá fora secalhar eu não conseguia fazer	Trabalhar em hotéis, restaurantes e cozinhas (E isso agrada-lhe? – Sim)	Não, porque eu gostava de ser Bombeiro	Sim penso que me vai ajudar, a trabalhar em restaurantes ou hotéis
5A	Sim é importante. Ficamos com um curso.	Trabalhar em restaurantes e cozinhas, seria bom para mim	Sim, porque é isto que eu quero	Sim penso que me vai ajudar, a trabalhar em restaurantes ou hotéis ou até mesmo cafés
8A	Sim	Trabalhar em restaurantes, Hotéis, eventos etc. Não posso fazer muito porque não vou ter tempo para acabar o curso, mas tenho alguns módulos feitos e posso acabar lá fora, é o que vou tentar fazer e depois emigrar.	Não, mas vai-me ajudar a arranjar algum emprego, quer goste ou não, sempre será uma ajuda.	Sim, acho que pode ser uma boa ajuda para encontrar trabalho em restaurantes ou em cafés. Também poderei fazer Jardinagem.
31A	Nem por isso, nada me agrada	Bom, pelo menos aprendo a cozinhar para mim próprio.	Não, gostava de ser Veterinário	Penso que não, é uma forma de ocupar o tempo
3B	Sim, é importante continuar a estudar	Não sei, talvez bancos, cadeiras portas. Mas eu não gosto do Curso, logo não sei o que poderei fazer com ele.	Não, gostava de ser Polícia	Penso que sim, não podendo ser jogador de futebol prefiro a informática
10B	Sim	Talvez me possa ajudar no futuro a encontrar trabalho	Sim, acho que me pode ajudar	Sim, acho que me pode ajudar
1C	Sim	Posso ser pintor de qualquer coisa	Não, eu gostava de ser mecânico, mas sempre ajudará	Sim, ajuda-nos a conhecer cursos e possíveis trabalhos
4C	Não	Nada eu não gosto	Não	Não sei bem
7C	Sim	Arranjar um trabalho lá fora em serralharia	Não sei depende das oportunidades	Sim, sempre se aprende algo
7D	Não, isto não me agrada	Não sei o futuro. Pode dar jeito para arranjar trabalho	Não	Não, não é boa forma. Para mim a boa forma era deixarem-me andar, eu é que sei o que quero para a minha vida
12D	Não	Algumas coisas, pintar, e mexer em eletricidade	Não sei	Não acho que não
29 D	Talvez seja importante, para continuar a estudar. Lá fora eu não estudava.	Não sei	Não sei, é muito cedo para pensar nisso, mas pensar n faz mal	Secalhar
9E	Para mim não	Sair daqui com o 6º ano feito	Não, eu gostava de ser futebolista	Não, não tem nada a ver com futebol
16E	Sim	Servir à mesa e dar continuidade a outro curso	Sim, tenho de me valorizar	Talvez não, mas vou sempre aprendendo alguma coisa
29E	Sim, passo melhor o tempo e pelo menos continuo a estudar	O mesmo que o nome diz, instalar e reparar computadores. Trabalhar se calhar numa loja com técnico, talvez	Sim, gosto.	Não, isto aqui dentro é tudo muito fraco

Objetivo de Investigação: (c) Conhecer o valor atribuído pelos jovens institucionalizados, em centros educativos, à formação profissional que recebem



## Anexo M-Transcrição de Entrevistas

Jovens/Centro	Com a formação que recebeu o que seria ideal para si como futuro emprego/profissão?	O que acha que na realidade vai encontrar como oportunidades de emprego/profissão?	Caso não seja possível encontrar um emprego/profissão no que estudou, o que acha que pode acontecer?	O que pensa estar a fazer como profissão/emprego daqui a 5 anos?( d)
4A	O ideal era ser Cozinheiro	Trabalhar na área do curso, em cozinhas	Não sei, se não arranjar trabalho talvez voltar a estudar e quem sabe tirar o 12º.	Sei lá! Não faço a mínima ideia.
5A	Cozinheiro	Trabalhar em cozinhas de restaurantes, cafés	Não sei, talvez ficar à espera de oportunidades	Talvez trabalhar no que estudei e assim consiga ser um chefe num restaurante
8A	Talvez servir à mesa	Trabalhar em Jardinagem, servir à mesa é o mais provável	Não sei, penso que arranjarei alguma coisa	Não sei bem o que me espera no futuro
31A	Não sei , Não sei, o que eu gostava mesmo era de tratar de animais	Não sei, mas ajudante de cozinha não me atrai muito	Não sei, vou procurar outra coisa com a ajuda da minha Mãe	Sei lá o que vai ser amanhã, quanto mais daqui a 5 anos!
3B	Não sei , estou em marcenaria, mas o que eu gosto é de mecânica	Também não sei, mas como há poucos marceneiros poderei ter alguma hipótese	Procuro noutra coisa qualquer	Talvez esteja a trabalhar no que gosto, numa oficina de carros e motos
10B	Não sei bem	Sinceramente não sei	Não sei, mas terei que arranjar alguma coisa que sirva para mim	Não sei, talvez a jogar à bola
1C	Ser mecânico, Serralheiro, Soldador ou Carpinteiro	Ser Pintor	Não sei, tenho que procurar outra coisa e acabar os estudos	A trabalhar em mecânica se Deus quiser
4C	Não sei, talvez fazer outro curso	Não sei	Não sei bem o que vou encontrar	Não sei
7C	Depende talvez serralheiro	Algumas, umas boas outras más, nós vamos através do Centro de Emprego e calha o que houver	Sei lá!	Não sei
7D	Se tiver muito à rasca, dá para ser eletrícista. Até dizem que se ganha bem	Não tenho ideia nenhuma. Anda tudo desempregado!	Continuo a estudar, ou continuo a procurar trabalho noutras áreas	Não sei
12D	Não sei, mas com estes cursos nada.	Não sei, não conheço ninguém com estas profissões antigas	Não sei	Não sei
29D	Nada será ideal, mas dá para desenrascar	Trabalhar nas obras	Procuro trabalho no que for	Não sei
9E	O ideal é continuar a estudar, não gosto de jardinagem	Ser jardineiro, mas não me parece!	Não sei	Não sei
16E	Eu queria ser corredor de automóveis, mas no mínimo seria ideal ser eletrícista	Não sei, mas talvez servir à mesa. Há para aí muita coisa dessa.	Arranjar outra coisa que dê dinheiro	Não sei, uma coisa que deia dinheiro, talvez trabalho em electricidade
29E	O ideal era seguir a minha área. trabalhar em informática, mas a formação que tenho até agora é deficiente	Na área da informática, talvez trabalhar numa loja.	Não sei bem, mas eu quero continuar a estudar. Tenho capacidades para isso.	Talvez arranjar um emprego, ter emprego na informática seria ideal. Mas se não arranjar trabalho noutra coisa so para ter uns trocos para mim e continuo a estudar. Gostava de ir para a universidade.

Objetivo de Investigação: (d) Conhecer os objetivos de vida profissional destes jovens no plano real e ideal

## Anexo N-Transcrição de Entrevistas

Objetivo de Investigação: (e) Identificar as percepções sobre a importância dos professores na orientação vocacional

Jovens/Centro	Quais os agentes educativos que te são mais próximos em termos de formação?	Quais considera mais importantes na orientação vocacional? Porquê?	Achas importante que os professores te aconselhem ou te expliquem e falem sobre os curso/profissão/emprego que pode escolher?	Consideras que a opinião dos professores sobre a tua trajetória escolar te poderá influenciar na escolha/tomada de decisão de um futuro emprego/profissão?
4A	Não me sinto próximo de ninguém, mas na formação são os professores e mestres, os formadores	Os professores e formadores	Sim, mas aqui é difícil as pessoas são inseridas onde há as vagas	Sim, eles sabem do que sou capaz
5A	São os formadores	Os formadores, porque estão sempre a explicar os perigos que podemos ter e não ter, os outros é só matéria	sim	Sim, sim.
8A	São os professores e formadores	Sem dúvida nenhuma são os professores e os formadores. Eles sabem os nossos conhecimentos e podem orientar-nos.	Claro que sim, eles sabem no que sou bom e no que não sou e também são pessoas experientes, conhecem muita coisa.	Sim, eles dão-nos bons conselhos. Para mim os professores sabem muito.
31A	Não tenho nenhum	O Técnico Tutor	É pena, mas os professores não falam sobre isso. Seria bom sabermos mais o que podemos escolher ou fazer	Sim, acho importante porque eles sabem o que nos sabemos melhor.
3B	Os professores e formadores	O Técnico Tutor, que conhece o nosso processo e também são os que falam mais connosco	Não, A minha opinião é que me interessa	Acho que não, mas podem incentivar-me a estudar e acabar o curso
10B	Os professores	Os professores porque nos conhecem em que somos melhor	Sim, porque são mais velhos, mais experientes e nos podem ajudar, eles sabem muito	Sim, devido ao seu saber e experiência
1C	O Mestre	O Técnico, sempre nos estão a dar conselhos	Eles dizem para escolhermos um curso que gostamos e isso ajuda	Sim é importante, podem encaminhar porque eles sabem em que é que somos melhores
4C	Nenhum	Não sei, acho que nenhuns	Podem ajudar, porque sabem muito	Talvez sim, mas eu só faço aquilo que gosto
7C	O Formador da área tecnológica, porque fala muito connosco e passa mais tempo com a gente	Os Professores e formadores das oficinas são eles que nos ensinam.	Sim, têm mais sabedoria	Sim, podem ajudar, mas eles não têm acesso a isso. Só os técnicos. Os professores só estão aqui para dar aulas e pronto. Mas eu até acho que eles deviam saber mais sobre nós, para nós podermos ser melhores em certas áreas.
7D	Nenhum, não gosto de ninguém, n quero nada com eles, quero lá saber. Respeito-os, mas não dou confiança.	Os professores, explicam as coisas	Sim, dizem que na área de eletricista ganha-se bem e se trabalhar sozinho por conta própria dizem que ganham bem	A mim não.
12D	Nenhum	Nenhum, porque não são meus amigos	Talvez, mas eles não falam sobre isso. Eu até acho que deviam falar!	Sim, eles conhecem as minhas dificuldades
29D	São os professores	São os professores, porque são eles que nos ensinam e sabem.	Não	Acho que sim, porque sabem quais são as minhas dificuldades. Por exemplo eu sou bom a matemática e não sou bom a inglês.
9E	Nenhum	Os professores e formadores	Sim, porque os professores e os formadores sabem aquilo que dizem e aconselham-nos para o nosso bem	Sim, porque conhecem o meu percurso na escola
16E	Os monitores, os professores e os formadores	Os Formadores e os professores, estão sempre connosco e têm muita sabedoria e experiência. Outras coisas podemos aprender no dia a dia, mas as matérias não.	Penso que sim, os professores podem dar mais hipóteses com a sua experiência de vida e saber.	Sim, se eu gostar sim, mas se eu não gostar não me influenciam em nada.
29E	Os professores e formadores	Os professores e formadores, porque há alguns que falam e se preocupam-se connosco, mas também não podem fazer nada, apenas conversar.	De certa forma sim, porque quase todos os que vêm para aqui não sabem o que querem ou gostariam de fazer e os professores sabem e têm experiência de vida.	Depende se uma pessoa gostar muito de alguma área talvez seja um reforço.

Recolha documental acerca dos jovens participantes do Centro A

Jovens/ CE	Idade (anos) /Nacionalidade	Enquadramento da situação familiar	Trajetória				
			Escolar		Tutelar e Educativa		
			Fora do CE	No CE	Regime/ Duração MTE	Motivos de internamento	Atividades terapêuticas e socioeducativas
4/A	14/Portuguesa	<p>O jovem é o 4º filho de uma fratria de 5 irmãos germanos. Os pais divorciaram-se após 23 anos de casamento, quando o jovem tinha 8 anos, tendo a mãe constituído novo agregado familiar.</p> <p>A mãe do jovem cumpriu 2 anos e meio de prisão, por tráfico de estupefacientes, tendo o filho à data 9 anos e ficado entregue aos cuidados do padrasto. “O pai do jovem está desempregado e parece ter vindo a demitir-se da educação e do sustento do filho, embora constitua figura afetiva, não constitui estabilidade económica para assegurar a educação e supervisão do jovem. Neste momento o agregado familiar do jovem encontra-se numa situação de carência económica (PEP).</p> <p>O jovem vive com os pais e com 10 irmãos com idades entre 4 e 16 anos. O agregado familiar vive numa casa camarária que não tem condições mínimas de privacidade e conforto para todos os elementos. A situação económica encontra-se dependente do rendimento social de inserção e da venda ambulante. A família tem acompanhamento por parte de uma equipa de crianças e jovens em risco da Santa Casa de Misericórdia de Lisboa, que apesar de colaborante revela reduzida capacidade de mudança. A família vive segundo os costumes ciganos (PEP).</p> <p>O jovem viveu com os pais biológicos até aos 6 anos. Após a separação destes, ficou a viver com o pai e a madrastra e com alguns elementos da sua fratria, estimando-se cerca de 12 irmãos consanguíneos. O contexto familiar e residencial é caracterizado pela precariedade de infraestruturas e desprovimento de condições de conforto, privacidade e higiene. Foi em 2008 acolhido pela primeira vez na Casa do Lago (processo de promoção e proteção). Registou-se que com as medidas institucionais houve uma aproximação familiar, com mãe e com o pai. O Jovem pretende integrar o agregado materno em França (PTE).</p>	<p>O jovem tem duas retenções e elevado absentismo, com comportamentos de agressividade verbal para com colegas e de oposição e desrespeito com os docentes. Como resultado tem várias sanções e participações disciplinares (PEP)</p> <p>Cinco retenções, elevado absentismo e problemas disciplinares/ comportamentos pródelinquentes. Concluiu o 6º ano depois de integrar uma turma de currículos alternativos (PEP)</p>	<p>Frequentou PIEF Frequenta EFA B3 Cozinha (PEP)</p>	<p>SA/ 24 meses Decisão Judicial: 09.02.2012 (PTE) Intervenção anterior: medida cautelar de guarda de 1 mês (RP)</p>	<p>Quatro crimes de furto qualificado (PTE)</p> <p>Um crime de injúria agravada; dois crimes de roubo, na forma tentada; um Crime de detenção de arma proibida (PTE)</p>	<p>Programas formativos (e.g., cursos EFA, educação para a saúde) e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (e.g., avaliação diária, GPS-25)</p> <p>Aconselhamento e tutoria (pelo técnico tutor)</p> <p>Consultas periódicas no centro de saúde e acompanhamento psicológico</p>
5/A	16/Portuguesa	<p>O jovem viveu com os pais até aos sete anos de idade, altura em que os pais se separaram. O jovem presenciou sempre os conflitos do casal e o clima desorganizado e instável em que viviam. Ficou a viver com a mãe e o pai revelou-se pouco presente. Tem 3 irmãos à guarda de instituições de acolhimento. Um dos irmãos mais velhos esteve num CE onde fugiu e do qual não se conhece o paradeiro. O jovem tem sido acompanhado pela especialidade médica de Pedopsiquiatria e esteve sempre medicado até fevereiro de 2011, altura em que veio para junto da mãe. Esta entendeu suspender a medicação por considerar não ser necessária (PEP)</p>	<p>Retenções sucessivas, elevado absentismo e comportamentos de oposição à autoridade dos professores e agressões a colegas. Foi sinalizado à CPCJ, mas pela oposição do jovem foi infrutífero esta tentativa de apoio. Frequentou o PIEF (PTE;PEP)</p>	<p>Frequentou em Regime F o curso EFA B2 de JEV; EFA B3 de Marcenaria (não concluiu) Frequentou EFA B3 de Empregado de Mesa (PEP)</p>	<p>SA/ 12 meses Decisão judicial: 24.02.2011 (PTE) Intervenção anterior: medida cautelar de guarda de 4 meses; 18 meses em Regime F. (RP)</p>	<p>Três crimes de ameaça agravados em co-autoria material (com pena de prisão até 2 anos e de multa até 240 dias); 1 Crime de ofensa à Integridade Física Qualificada (PTE)</p>	<p>Acompanhamento educativo, após cumprimento de internamento (PIE)</p>
31/A	16/ Portuguesa	<p>O jovem viveu com os pais até aos sete anos de idade, altura em que os pais se separaram. O jovem presenciou sempre os conflitos do casal e o clima desorganizado e instável em que viviam. Ficou a viver com a mãe e o pai revelou-se pouco presente. Tem 3 irmãos à guarda de instituições de acolhimento. Um dos irmãos mais velhos esteve num CE onde fugiu e do qual não se conhece o paradeiro. O jovem tem sido acompanhado pela especialidade médica de Pedopsiquiatria e esteve sempre medicado até fevereiro de 2011, altura em que veio para junto da mãe. Esta entendeu suspender a medicação por considerar não ser necessária (PEP)</p>	<p>Retenções e processos disciplinares. Concluiu o 5º ano no Norte de País, com apoio das estruturas do ensino especial e dos currículos alternativos. Em 2008/09 passou a registar uma elevada taxa de absentismo, integrou um grupo PIEF. Frequentou até ao 6º ano de escolaridade (PEP).</p>	<p>EFA B3 de Cozinha (PEP)</p>	<p>A/ 20 meses Decisão Judicial: 01/02/2011 (PTE)</p>	<p>um crime de injúria agravada (PTE)</p>	<p>Acompanhamento educativo, após cumprimento de internamento (PIE)</p>

## Recolha documental acerca dos jovens participantes dos Centros B e C

Jovens/ CE	Idade (anos) /Nacionalidade	Enquadramento da situação familiar	Trajetória		Tutelar e Educativa		
			Escolar		Regime/ Duração MTE	Motivos de internameto	Atividades terapeúticas e socioeducativas
			Fora do CE	No CE			
3/B	17/ Portuguesa	Os pais separaram-se antes de nascer tendo o pai emigrado para a Alemanha. O contato com este é irregular. Vive com a mãe padrastro e irmã. Relaciona-se bem com todos, mas já teve problemas porque não cumpria as suas orientações. A família reside num bairro social, onde o jovem desenvolve relações de proximidade com elementos conotados com práticas ilícitas. Durante vários anos consumiu haxixe e álcool. Deixou de consumir porque percebeu que causava problemas (PEP).	Frequentou o curso de informática com equivalência ao 9º ano. Abandonou a escola por desinteresse e desmotivação (PTE)	EFA B3 Marcenaria (PEP)	F/12 meses Início: 02.05.2012 (PTE) Intervenção anterior: medida tutelar de guarda, em regime F pelo período de dois meses. Anteriormente esteve em acompanhamento educativo pela DGRSP (RP)	Quatro crimes de roubo agravado, na forma consumada e em co- autoria; Outras medidas: Detenção de arma proibida (SA/dois anos; ofensa à integridade física simples e qualificada- (acompanhamento educativo durante um ano) (RP)	Programas formativos (e.g., cursos EFA, educação para a saúde) e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (e.g., avaliação diária, GPS- 25)
10/B	16/Caboverdiana	O jovem esta em Portugal desde 2008, vive sozinho com a mãe (32 anos, 11º ano, ajudante de cozinha). Esta veio para Portugal, quando o 10 B tinha seis anos, à procura de uma vida económica melhor, ficando o filho entregue à avó materna, tias, primos e com os dois irmãos, sendo ambos filhos de pais diferentes. Os pais do jovem 10B nunca viveram juntos e o contato com o pai é irregular. O pai não contribui pecuniariamente para a sua educação. O jovem sente revolta e mágoa nos períodos que o pai se distancia e não o contata. Com a mãe mantém uma relação afetiva investida, todavia, esta tem grandes dificuldades de supervisão e contenção do seu comportamento, quer devido à grande sobrecarga horário do sua atividade laboral, quer por fatores associados a um estilo parental pouco firme e algo permissivo, com pouca capacidade para inverter a desregulação comportamental do jovem (PEP).	Em Cabo Verde começou a apresentar comportamentos de absentismo injustificado. Em Portugal, começou a ter problemas no contexto da sala de aula e fora dela, revelando atitudes e comportamentos agressivos e violentos com os colegas. Contudo, completou o 1º Ciclo (PTE)	EFA B2 JEV (PTE)	F/ 36 meses Início: 07.10.11 (PTE) Intervenção anterior: SA em dois outros centros (RP)	22 inquéritos tutelares educativos: crimes agravados de roubo; de ofensa a integridade física; dois crimes agravados de violação (PTE)	Aconselhamento e tutoria (pelo técnico tutor)  Consultas periódicas no centro de saúde e acompanhamento psicológico  Acompanhamento educativo, após cumprimento de internamento (PIE)
1/C	18/Portuguesa	O jovem viveu, até aos dois anos de idade, com os pais biológicos e com um irmão germano, mais velho dois anos, altura em que estes se separaram. Na altura, ficou a viver com o pai e o irmão. A mãe refez a vida com um indivíduo de nacionalidade Pasquitanesa, relação da qual nasceu outro irmão. A ausência do pai fez com que aos sete anos fosse integrado no agregado materno. Este agregado é agora composto pelos dois irmãos e a mãe, pelo que conta com precariedade económica. O pai mantém-se ausente e a supervisão da mãe é ineficaz, o que resulta da parte do jovem a integração na prática de atos ilícitos. O Jovem admite que consome com regularidade haxixe (RPP).	3 retenções com absentismo e comportamentos agressivos. Frequentou um curso de formação profissional de equivalência ao 6º ano, do qual foi expulso. Frequentou PIEF para certificação de 6º ano de escolaridade, mas não a obteve (PTE)	EFA B2 PCC (PEP)	SA/12 meses Início: 16/11/2011 (PTE)	Um furto qualificado; quatro por roubo (PTE)	

## Recolha documental acerca dos jovens participantes dos Centros C (cont.) e D

Jovens/ CE	Idade (anos) /Nacionalidade	Enquadramento da situação familiar	Trajetória		Regime/ Duração MTE	Tutelar e Educativa	
			Escolar			Motivos de internamento	Atividades terapêuticas e socioeducativas
			Fora do CE	No CE			
4/C	16/Portuguesa	<p>O Jovem residiu com os pais e com a avó paterna até aos 4 anos. Nesta altura, o pai faleceu e ficou a viver com a mãe e a avó. A mãe manteve vários relacionamentos e, por isso, aos 10 anos o jovem fica a viver com um tio materno, sendo um período que recorda como estruturado e em que frequentava com assiduidade a escola. Contudo, após a agressão a uma prima o jovem volta para casa da mãe. A partir daí, segundo a avó paterna, com a qual mantém uma relação afetiva, revelou não cumprir regras, horários e não frequentar a escola.</p>	<p>Elevado absentismo, concluiu o 1º Ciclo (RSAP)</p>	<p>Frequenta o curso EFA B3 de EI; Frequentou o EFA B2 de PCC (PEP)</p>	<p>SA/24 meses Início: 30/03/11 (PTE)</p>	<p>Dois crimes de ofensa à Integridade Física (PTE)</p>	
7/C	18/Portuguesa	<p>A família encontra em situação económica precária. Por esta razão o jovem encontra-se desde os 11 anos em acolhimento institucional como medida de promoção e protecção. (RSAP) O Jovem é filho único, cujos progenitores estão separados desde os seus nove anos. Após a separação tem vivido alguma instabilidade entre vivências nos agregados familiares da mãe, pai e até da avó materna, revelando dificuldade de aceitação de regras. No contexto familiar de qualquer um dos agregados familiares as práticas educativas eram inconsistentes e permissivas. O jovem admite consumir haxixe (PTE) Na escola também revelou comportamentos agressivos e de desafio à figura adulta (PEP).</p>	<p>Absentismo elevado, várias retenções, tendo apenas concluído o 6º ano. Frequentou quatro meses no curso de formação profissional de Cozinha (PTE)</p>	<p>EFA B3 de EI (PEP)</p>	<p>SA/ 15 meses Início: 03/05/2012 (PTE)</p>	<p>Dois crimes de ofensa à integridade física qualificada e um crime de ameaça (PTE)</p>	<p>Programas formativos (e.g., cursos EFA, educação para a saúde) e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (e.g., avaliação diária, GPS-25) Aconselhamento e tutoria (pelo técnico tutor)</p>
7/D	16/Portuguesa	<p>O jovem vive com os pais biológicos e com um irmão. As receitas mensais do pai (ajudante de limpeza) e da mãe (prestação do rendimento social de inserção e abono de família para os filhos) permitem assegurar as despesas básicas da família. O Jovem teve comportamentos agressivos, de ameaça e de causa de sofrimento (falsificação e roubo) na escola. Tem personalidade difícil e dificuldade em integrar o ponto de vista do outro. “Tem se tentado trabalhar com a família para a adoção de medidas e posturas adequadas ao desenvolvimento harmonioso do jovem, mas nem sempre se tem tido frutos desta intervenção” (PTE).</p>	<p>Absentismo elevado, várias retenções, tendo apenas concluído o 6º ano. (PTE)</p>	<p>EFA B3 de EI (PEP)</p>	<p>F/ 8 meses Início: 10/12/2012 (PTE) Intervenção anterior: medida de acolhimento” desde 2005 com o irmão ao abrigo de um processo de promoção e protecção de menores (do CPCJ)”; medida cautelar de guarda em regime F por 30 dias. (PTE)</p>	<p>um crime de furto qualificado; um crime de roubo (PTE)</p>	<p>Consultas periódicas no centro de saúde e acompanhamento psicológico Acompanhamento educativo, após cumprimento de internamento (PIE)</p>
12/D	16/Caboverdiana	<p>Os pais separaram-se e a mãe veio para Portugal, tendo o jovem ficado à responsabilidade do avó materno. Segundo a mãe, o jovem foi sujeito a maus tratos físicos e emocionais da parte do avó. A mãe foi avisada pela avó materna. Assim, com cerca de 9 anos veio para junto da mãe, tia materna e um filho desta. A mãe empregada de limpezas apresenta fracos recursos económicos, falta de supervisão e controlo educativo do filho, desvaloriza atitudes associando aos maus tratos que teve. Os resultados da avaliação psicológica revelaram estar abaixo do esperado para o seu grupo etário. O jovem apresenta dificuldades em estabelecer relações interpessoais. (RSAP)</p>	<p>Absentismo elevado, várias retenções, esteve integrado num programa PIEF para concluir o 6º ano (PTE)</p>	<p>Frequenta EFA B3 Marcenaria (PEP)</p>	<p>SA/18 meses Início: 09/01/12 (PTE)</p>	<p>seis crimes de condução sem habilitação legal; três crimes de roubo (PTE)</p>	

## Recolha documental acerca dos jovens participantes dos Centros D (cont.) e E

Jovens/ Centro	Idade (anos) /Nacionalidade	Enquadramento da situação familiar	Trajetória				
			Escolar		Regime/ Duração MTE	Tutelar e Educativa	
			Fora do CE	No CE		Motivos de internamento	Atividades terapêuticas e socioeducativas
29/D	17/Romena	O Jovem viveu sempre com os pais biológicos, os quais são casados, e com os seis irmãos. Viveram na Roménia até o jovem ter 9 anos, tendo vindo para Portugal à procura de uma vida melhor. O Pai é único que trabalha (socateiro), estando a mãe a cargo da gestão da casa e da educação dos filhos. Esta, por sua vez, manifesta falta de supervisão e controlo do filho. As receitas mensais do pai são escassas para assegurar as despesas básicas da família. O Jovem teve comportamentos agressivos, na escola e os resultados da avaliação psicológica revelaram estar abaixo do esperado para o seu nível etário (PTE).	Absentismo elevado, várias retenções, tendo frequentado até o 7º ano de escolaridade, apenas concluiu o 2º Ciclo (PTE)	Frequenta EFA B3 de EI; Frequentou EFA B3 de Carpintaria, mas não concluiu (PEP)	F/24 meses Início: 06/02/11 Intervenção anterior: medida cautelar de guarda em regime F por 30 dias. (PTE)	Dois crimes de furto qualificado; (PTE)	
9/E	16/Caboverdiana	O jovem integra família monoparental materna, com duas irmãs, em contexto habitacional conotado com problemáticas desviantes. O pai faleceu (quando o jovem tinha cerca de 5 anos), o relacionamento parental era conflituoso. A mãe revela dificuldades na imposição de limites e na definição de regras. A mãe, desempregada, adopta uma conceitualização mística da problemática comportamental dos filhos, a qual é corroborada por todos. O jovem apresenta comportamento conflituoso com pares e adultos no contexto escolar, desmotivado para as aprendizagens e com elevado absentismo. Tem ligação a um grupo de pares com comportamento desviante (PEP).	Várias retenções, elevado absentismo, Concluiu o 1º Ciclo (PTE)	EFA B2 de JEV (PEP)	SA/12 meses Início: 18.4.12 (PTE)	1 crime de ofensa à integridade física qualificada (PTE)	Programas formativos (e.g., cursos EFA, educação para a saúde) e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais (e.g., avaliação diária, GPS-25)
16/E	17/Portuguesa	O jovem pertence a um núcleo familiar monoparental materno, sendo a figura paterna negligente no acompanhamento educativo e afetivo. O jovem, aos 4 anos de idade, ficou entregue ao avô materno, após ter estado em internamento de três 3 meses numa casa de acolhimento, aquando do divórcio parental. Foi tentada a reinserção com a mãe aos 9 anos, a qual não teve sucesso. O Jovem retornou a casa do avô, altura em que evidencia dificuldades em cumprir regras, conflituosidade no espaço escolar, absentismo e agressividade. Aos 12 anos passa a viver com a mãe onde manteve o mesmo padrão comportamental, agravando a sua conduta com a associação a pares transgressivos. Em 2010, o jovem, foge de casa e a mãe pede apoio ao pai, mas este não resulta e o jovem mantém o percurso desviante (PEP). Apresenta uma conceitualização vaga e imprecisa do social, centrando-se nas necessidades percebidas e na ligação securizante dos pares (RSAP).	Absentismo elevado, várias retenções, tendo concluído o 2º Ciclo (PTE)	EFA B3 de OMH (PEP)	SA/18 meses Início: 26.10.11 Intervenção anterior: Medida de acolhimento ao abrigo de um processo de promoção e proteção de menores (do CPCJ) (PTE)	2 crimes de roubo, um consumado e outro na forma tentada (PTE)	Aconselhamento e tutoria (pelo técnico tutor)  Consultas periódicas no centro de saúde e acompanhamento psicológico  Acompanhamento educativo, após cumprimento de internamento (PIE)
29/E	17/Portuguesa	O Jovem viveu com os pais e irmã mais velha (vendedora de produtos cosméticos), em residência própria, até ao divórcio dos pais, ficando o jovem, numa primeira fase, a viver com a mãe (técnica de farmácia) e mais tarde com o pai (técnico de uma gráfica). O Jovem desenvolveu um percurso escolar regular até 8º ano, período em que manifestou um afastamento da mãe, em que pouco revelava do seu quotidiano. O pai diz que o jovem sempre manifestou interesse em ser engenheiro informático, algo que este apoia. Revela-se reservado no relacionamento interpessoal, estabelece uma relação funcional com os adultos. Revela um funcionamento auto-centrado e evita a análise crítica e reflexiva dos seus atos (RS). A família parece apresentar lacunas ao nível da comunicação, embora pai e filho, mesmo após a separação, evidenciam mais proximidade. Procura os pares para colmatar necessidades relacionais estruturantes. (PEP)	Percurso escolar regular, concluiu o 9º ano e frequentou o 10º ano num curso de profissional de programadores de computadores (PEP)	EFA B3 de IRC ao mesmo tempo é aluno externo no 10º ano de escolaridade (PEP)	F/36 meses Início: 13.06.12 (PTE) Intervenção anterior Este 3 meses em medida cautelar de Guarda (PTE)	1 crime de homicídio qualificado (PTE)	