



Revista Portuguesa de Educação

ISSN: 0871-9187

[rpe@ie.uminho.pt](mailto:rpe@ie.uminho.pt)

Universidade do Minho

Portugal

Pinto Rebelo, Helena; Taveira do Céu, Maria; Fernandes, Maria Eugénia  
Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes  
Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 37-58  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416102>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes

Helena Rebelo Pinto  
Universidade de Lisboa, Portugal

Maria do Céu Taveira & Maria Eugénia Fernandes  
Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

A influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes, reconhecida pelos diversos agentes educativos, não tem sido objecto de investigação sistemática no País. Dados obtidos através de um inquérito aplicado a 46 professores e a 42 estudantes, tratados segundo uma metodologia qualitativa de *grounded analysis*, permitem identificar três temas fundamentais para aprofundar o papel dos professores nesse processo de desenvolvimento. São eles: a influência geral do professor nos alunos, em termos pessoais, científicos e pedagógicos; a acção mais específica do professor no âmbito da sua disciplina; a cooperação do professor com outros agentes educativos e comunitários. Apresenta-se e comenta-se a análise dos dados, na vertente das suas implicações para a formação dos professores.

### Enquadramento conceptual

Quando analisada do ponto de vista da influência que os professores exercem na formulação e implementação de projectos vocacionais, a experiência educativa é fértil em expressões de apreço ou de crítica, muitas vezes verbalizadas pelos estudantes: “Com um professor assim, quem pode gostar de tal matéria?”, “Nunca teria escolhido este curso se o programa daquela disciplina não me tivesse aberto novos horizontes!”, “Sem o apoio de tal professor, não teria conseguido chegar onde cheguei”, “Não me entendo

com este método de trabalho. Não sou capaz. Vou desistir”, “Com tal professor, não só aprendi a matéria, como aprendi a estudar”, “O que aprendi com ele tem-me servido para toda a vida!”. Na sua aproximação à Escola, Pais e Encarregados de Educação acentuam o impacto desta influência, sobretudo em termos de avaliação da agência dos professores relativamente a sucessos e fracassos dos estudantes e das respectivas implicações na progressão da sua carreira escolar.

Para além do processo afectivo que tende a associar pessoas e conteúdos curriculares, mais frequente em fases mais precoces do desenvolvimento vocacional, a experiência educativa parece sugerir que a influência dos professores se insere num quadro mais amplo do processo de ensino/aprendizagem, ao longo da vida e em sede escolar, e na sua relação com áreas de 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.

No âmbito da Psicologia Vocacional, o tema do papel dos professores no desenvolvimento da carreira dos estudantes tem sido abordado em obras de âmbito geral, de forma mais ou menos explícita e com maior ou menor grau de especificidade (Guichard & Huteau, 2001; Herr & Cramer, 1996). A revisão da literatura sobre o tema permite identificar três grandes perspectivas de conceptualização e intervenção neste âmbito: a primeira, centrada na análise das implicações das características e funcionamento dos sistemas educativos no desenvolvimento vocacional; a segunda, preconizando o recurso a estratégias de infusão curricular integradas no processo de ensino; a terceira, preferindo estratégias aditivas de colaboração dos professores em actividades de educação para a carreira.

O trabalho de Watts e Marques (1978) para a UNESCO em finais da década de 70 sobre a Orientação e o *curriculum* escolar em diferentes países representa um marco importante na análise da interacção, em sede escolar, dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento vocacional. Ilustra as perspectivas referidas, com particular ênfase na primeira. Com efeito, para além da duração da escolaridade obrigatória e dos troncos comuns de formação, das normas de avaliação e progressão no percurso escolar, das

implicações dos modelos de fileiras verticais ou horizontais, os referidos autores abordam os efeitos vocacionais dos planos de estudo e dos conteúdos programáticos, das metodologias de ensino, da relação entre oportunidades educativas e profissionais; e apresentam propostas visando a integração progressiva da Orientação nos sistemas de ensino (Marques, 1980). Esta perspectiva de análise conheceu, nas décadas seguintes, novos desenvolvimentos, através de estudos de âmbito nacional e internacional (ex. Marques & Teixeira, 1993; Watts, 1996; Watts, Dartois & Plant, 1988; Watts, Guichard, Plant, & Rodriguez, 1994). Refira-se, no entanto, que o papel dos professores, enquanto agentes de ensino, não aparece explicitado nas suas implicações para o desenvolvimento vocacional, privilegiando os referidos estudos, caracterizações do contexto estrutural da aprendizagem escolar onde a acção do professor se enquadra, não chegando porém esta a ser analisada nas suas diversas vertentes.

Nesta mesma linha, são de referenciar, também, os contributos de outros autores (ex. Abreu, 1996, 2001; Arbona, 2000; Cole & Siegel, 1990; Lent, Brown, & Hackett, 1994) que, considerando o sucesso escolar uma condição básica do desenvolvimento vocacional dos alunos, têm procurado demonstrar a importância da qualidade do ensino na promoção desse mesmo sucesso. Nesta perspectiva, são apresentadas orientações para a acção que recomendam, por exemplo, uma prática colaborativa e integrada de diversos agentes educativos (ex. pais, psicólogos e professores) no processo de ensino-aprendizagem, a prossecução, pelo professor e em sala de aula, de estratégias de motivação dos alunos para aprendizagens persistentes, a escolha de práticas de avaliação escolar centradas no progresso dos alunos e que favoreçam a aprendizagem cooperativa, a formação de professores e psicólogos em novas abordagens instrutivas e organizacionais.

Uma segunda perspectiva de análise reporta-se ao quadro das estratégias de infusão curricular. Diversos autores analisam e propõem contributos específicos dos professores para o desenvolvimento vocacional dos estudantes, inseridos de forma progressiva e articulada, nas matérias que leccionam nas suas aulas (ex. Alvarez, Fernández, Fernández, Flaquer, Moncosi, & Sulla, 1992; Law, 1996ab; Rodriguez Moreno, 1995; Watts, 1985). Trata-se de uma abordagem intencionalmente integrada no processo de ensino, atribuindo-se aos professores tarefas próprias em função de

objectivos vocacionais bem definidos. O processo implica uma programação minuciosa, exigindo a definição e implementação de esquemas de articulação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem vocacional, bem como a avaliação das actividades programadas, envolvendo professores e técnicos de Orientação. Partindo do estudo dos conceitos vocacionais mais relevantes em função de uma determinada fase de desenvolvimento, procede-se à análise e adaptação do *curriculum* de forma a integrar esses conceitos, definindo objectivos, conteúdos, actividades e recursos. O cruzamento de conceitos vocacionais com conteúdos disciplinares, através, por exemplo, de fichas didácticas de programação, possibilita a integração interactiva de objectivos de instrução e de desenvolvimento vocacional no processo de ensino/aprendizagem (Rodríguez Moreno, 1995). A acção do professor é claramente explicitada, implicando conhecimentos em diversos domínios, designadamente da Psicologia Vocacional e do Desenvolvimento Curricular, bem como atitudes favoráveis a esta vertente de intervenção educativa e competências próprias para a tornar eficaz.

Esta perspectiva enquadra-se nos princípios do movimento de Educação de Carreiras, com forte implantação em diversos países, que tem inspirado e sustentado a integração progressiva da Orientação no contexto educativo (Hoyt, 1995). Este movimento propõe igualmente outras estratégias de intervenção, de natureza aditiva ou mista, a que se recorre como uma terceira perspectiva de análise do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes. Em termos gerais, este tipo de estratégia corresponde à inclusão, nos planos curriculares, de actividades e programas visando o desenvolvimento vocacional dos estudantes. A integração dos objectivos e actividades de desenvolvimento vocacional no *curriculum* assume um carácter de continuidade e de especificidade, diversos graus de estruturação e diferentes níveis de autonomia e envolvimento dos docentes. Neste modelo, a participação dos professores pode revestir formas muito diversas, que vão desde colaborações pontuais em intervenções vocacionais da iniciativa de outros agentes educativos, mais directamente relacionadas com as disciplinas escolares que ensinam (ex. visitas de estudo, informação sobre o mundo do trabalho), até à condução de programas de educação para a carreira que lhes são propostos e para a qual se lhes proporciona formação adequada (cf. Pinto, 2000a; Taveira, 1995, 2000; Taveira & Gomes, 1999).

Pode ainda traduzir-se no acompanhamento personalizado de estudantes (ex. em regime de tutoria), bem como no apoio a casos especiais de dificuldades de ordem vária nos percursos escolares (ex. estudo acompanhado, educação especial).

As três perspectivas de abordagem do tema em análise, oriundas quer da literatura da Psicologia Vocacional, quer da literatura da Psicologia da Educação, ilustram de formas diferentes a importância do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos. Com efeito, analisadas as condições do sistema educativo, identificadas as atribuições mais ou menos alargadas e explicitamente conferidas aos professores no que respeita o desenvolvimento vocacional dos estudantes, é igualmente importante estudar a influência não deliberada dos professores no referido processo, no contexto natural da sala de aula, com o intuito de lhes conferir intencionalidade própria face a esse desenvolvimento. É afinal a esse contexto que se reportam as experiências dos estudantes, as atribuições dos encarregados de educação e o próprio reconhecimento dos professores, quando analisam a influência do seu comportamento como docentes nessa vertente do desenvolvimento dos seus alunos. Pressupostos pedagógicos enunciados por diversos autores para a intervenção dos professores nesta área conferem particular importância a este tipo de abordagem (Dupont, 1988; Rodriguez Moreno, 1995) que, aliás, tem vindo a ser adoptada em estudos mais recentes (Law, 1996c; Law & McGowan, 1999).

Por seu turno, a importância do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes, evidenciada na experiência educativa e na literatura científica, bem como o reconhecimento da necessidade de investigações mais sistemáticas e aprofundadas, tem também suscitado o interesse de investigadores portugueses, levando à condução de pesquisas de natureza mais específica sobre o tema (Gomes, 2000; Taveira, 1995; Taveira & Gomes, 1999) ou à realização de estudos enquadrados em projectos mais amplos sobre a Orientação em contexto educativo, como é o caso do estudo que seguidamente se apresenta.

### Trilho investigatório

A oportunidade de propor modelos integrados de intervenção em Orientação no Ensino Secundário levou à definição de um projecto de trabalho conjunto das autoras, visando analisar as perspectivas dos estudantes e dos diversos agentes educativos sobre os objectivos da Orientação para esta fase do percurso escolar, bem como as suas perspectivas sobre os contributos específicos de cada um daqueles actores para a prossecução desses objectivos (Pinto, Taveira & Fernandes, *no prelo*). Essa oportunidade, aliás, veio a ser reforçada pela reforma curricular proposta no início de 2001, no contexto da qual se considera o 10<sup>o</sup> ano, pela primeira vez, como um período propício à “reorientação” (cf. n.º 6, do art.º 5º do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro).

O referido projecto iniciou-se em Outubro de 2000 com a construção de um questionário de resposta aberta, incluindo três blocos de questões, a saber: (i) objectivos da Orientação para o 10<sup>o</sup> ano de escolaridade; (ii) contributos dos intervenientes no processo (estudantes, professores e directores de turma, encarregados de educação e técnicos dos Serviços de Psicologia e Orientação); (iii) propostas específicas de intervenção (Pinto, 2000b). O projecto prosseguiu ao longo do ano de 2001 com a colaboração de professores e técnicos de Orientação para aperfeiçoamento do instrumento e em acções de formação para a sua utilização. A aplicação do inquérito decorreu entre Março e Junho do mesmo ano, em estabelecimentos de ensino público e privado, com cursos do Ensino Secundário ou equivalente, dos distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto, abrangendo um total de 127 participantes — 46 estudantes, 42 professores, 18 encarregados de educação e 21 técnicos de orientação.

A exploração das questões acima citadas teve como suporte uma metodologia de investigação baseada nos procedimentos da *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1998), uma abordagem qualitativa de investigação que só mais recentemente tem sido utilizada no domínio da Psicologia Vocacional (Lee, Mitchell & Sablinsky, 1999). Justifica-se esta opção metodológica não só pelo objectivo da investigação, centrado na construção de um modelo conceptual para fundamentar uma intervenção integrada de Orientação num contexto organizacional como a Escola, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos em diversas fontes desse contexto (Locke, 2001).

A análise das informações dos dados obtidos relativamente às perspectivas dos professores sobre os contributos que podem trazer ao

desenvolvimento vocacional dos seus alunos, complementada pela análise das informações relativas às perspectivas dos estudantes sobre o mesmo tema, sugeriu aspectos particularmente interessantes para uma reflexão sobre as necessidades de formação de professores neste domínio.

### **Método**

O estudo que se apresenta incidiu sobre dois grupos de participantes: um grupo de 42 professores, de diferentes áreas disciplinares, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 30 e os 60 anos; um grupo de 46 estudantes do 10º ano de escolaridade, a frequentar os quatro agrupamentos do Ensino Secundário, rapazes e raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos<sup>1</sup>.

A opção pela metodologia de *grounded analysis*, atrás justificada, levou à adopção de passos e processos propostos na literatura sobre o método (Fernandes & Maia, 2002), o qual se pode caracterizar através dos seguintes procedimentos: (i) definição do problema de investigação; (ii) construção da amostra; (iii) procedimentos de codificação (aberta, axial e selectiva). O primeiro destes processos, a definição do problema, consiste em seleccionar as questões orientadoras do estudo, que embora devendo ser suficientemente abertas para permitir um percurso de análise flexível e em profundidade do fenómeno em investigação, também delimitam o âmbito da análise. A definição do problema é susceptível de reformulação se a análise de dados assim o sugerir, devendo o analista estar atento à pertinência que outras questões possam assumir, flexibilizando deste modo os percursos possíveis a prosseguir na investigação. Nos estudos de *grounded theory*, a construção da amostra é informada pela análise de dados, consolidando-se e diferenciando-se em função das questões e ideias que emergem durante a referida análise. Constitui-se como uma amostra teórica pelo facto de a sua relevância não ser estatística mas relacionada com a tipicidade ou variabilidade do fenómeno em estudo. Sendo assim, os participantes no estudo tendem a ser intervenientes no fenómeno em estudo, representativos de uma experiência particular e específica com relevância para as questões orientadoras do mesmo. A codificação aberta consiste num processo de decomposição dos dados em unidades de análise, de modo a permitir a sua conceptualização e categorização, sempre com recurso ao método do questionamento e da comparação constante com os dados. A construção de



categorias resulta do estabelecimento de relações de similaridade entre conceitos que parecem associar-se ao mesmo fenómeno, sendo esta associação provisória e não mutuamente exclusiva, ou seja, o mesmo conceito pode associar-se a diferentes conceitos para integrar diferentes categorias. Este processo de conceptualização e categorização tende para um grau crescente de abstracção e compreensão do fenómeno. A codificação axial ocorre numa fase posterior à codificação aberta e consiste num conjunto de procedimentos através dos quais os dados são reorganizados com base no estabelecimento de ligações entre as categorias. Faz-se por referência às dimensões identificadas por um processo indutivo ou dedutivo, relacionadas com o fenómeno em estudo, e que ajudam a especificar as categorias. Finalmente, a categorização selectiva consiste num processo de selecção da categoria central, isto é, do fenómeno à volta do qual todos os outros são integrados. Embora semelhante ao processo da codificação axial, é um processo abstracto de nível mais elevado, derivando do estabelecimento e validação de relações sistemáticas entre a categoria central e as restantes categorias.

Os procedimentos que a seguir se descrevem caracterizam o processo até à conclusão da fase da codificação aberta e abrem caminho, na sua parte final, a uma primeira reorganização e integração dos dados, como preparação para as fases subsequentes da codificação axial e selectiva, de acordo com a metodologia proposta.

Com a presente investigação, as autoras pretendem explorar perspectivas emergentes, quer no grupo de professores, quer no grupo de alunos, sobre os possíveis contributos dos professores para o desenvolvimento vocacional dos estudantes. Para prosseguir este objectivo, foram analisadas as respostas dos dois grupos de participantes à questão aberta 2.2. do questionário utilizado, formulada nos seguintes termos: “Para promover o desenvolvimento vocacional destes estudantes, enuncie o que, em seu entender, devem fazer os professores”.

Foram consideradas como unidades de análise, as respostas globais dos participantes à pergunta do inquérito. A identificação de conceitos seguiu os passos de questionamento constante, nomeação e classificação, próprios da metodologia adoptada. O exame e a interpretação das unidades de análise conduziram à identificação e nomeação de numerosas conceitos (categorias descritivas). A progressiva especificação dos conceitos, conseguida através da introdução de novos registos dos discursos, alimentou o processo de

reformulação e de renomeação de categorias, referenciadas nos Quadros 1 e 2, mais adiante.

Simultaneamente, os procedimentos de comparação, fazendo emergir relações entre conceitos (categorias descritivas), possibilitaram a construção de categorias conceptuais de mais elevado nível de abstracção. A ligação permanente às respostas dos participantes, proporcionando a especificação progressiva dos conceitos, favoreceu também a redefinição e reformulação de categorias e sub-categorias, sugerindo esquemas de relações que se traduziram num primeiro esboço de organização e de integração dos dados.

No sentido de atingir o consenso da categorização ao longo da análise, as investigadoras discutiram quer o processo de construção, quer a nomenclatura das categorias. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação, recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram sendo examinadas em diferentes momentos do trilha investigatório, quer em termos da coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência de alguns participantes.

Foi efectuado um registo de procedimentos que incluiu: (i) a caracterização de fontes de discurso (segundo as variáveis género, idade; e, ainda, a área de formação ou docência e o tempo de serviço, para o caso dos professores); (ii) a transcrição de unidades de análise (referenciadas às respectivas fontes); (iii) a enumeração de conceitos emergentes; (iv) a elaboração de fichas por conceito (com indicação das unidades de análise e respectivas fontes, nomeações das respectivas dimensões e as relações com outros conceitos); (v) a elaboração de memorandos sobre relações conceptuais plausíveis; (vi) a elaboração de fichas por categorias e subcategorias (com indicação dos elementos conceptuais necessários à sua definição e caracterização); (vii) reformulações e renomeações; (viii) o estabelecimento de relações com outras categorias e subcategorias; (ix) esboços de organização e da integração de dados em estruturas hierárquicas, traçadas em diferentes fases do processo.

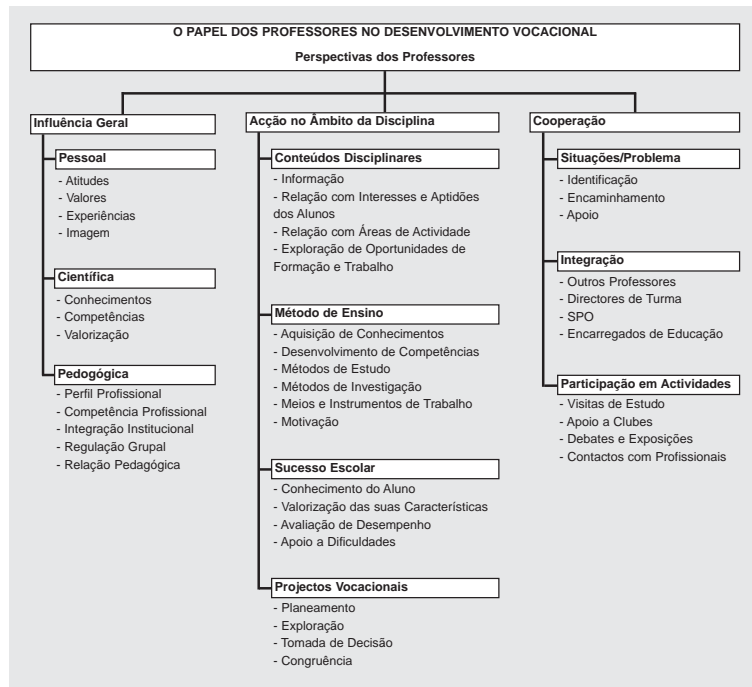
A apresentação de resultados que a seguir se descreve é o produto dos procedimentos referidos anteriormente e remete para um primeiro esboço de organização dos dados e para a análise das suas implicações, quer para a concepção do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos, quer para o desenho da formação daqueles agentes educativos naquele âmbito.

## Resultados

### Perspectivas dos professores

Os resultados da codificação aberta do discurso dos professores indiciam a presença de grande diversidade e riqueza conceptual das suas perspectivas sobre a forma como podem contribuir para o desenvolvimento vocacional dos seus alunos. No Quadro 1, apresentam-se os conceitos emergentes desse discurso, organizados em três categorias principais, integrando cada uma delas, diversas sub-categorias, construídas segundo o processo atrás descrito.

**Quadro 1 - Perspectivas dos professores sobre o seu papel no desenvolvimento vocacional dos estudantes: categorias, subcategorias e conceitos**



A primeira categoria, designada por *Influência Geral*, corresponde às perspectivas dos professores sobre os efeitos do seu comportamento e da sua imagem no desenvolvimento vocacional dos seus alunos. Incluem-se nesta categoria as seguintes três subcategorias: a *Influência pessoal*, isto é, a influência do professor como pessoa, integrando conceitos como atitudes, valores, experiências, imagem (ex. «*Tentar motivar os alunos para a sua própria carreira, não esquecendo de se mostrar como professor, principalmente se se sentir muito bem como é o meu caso*» — Prof. 15); a *Influência científica*, isto é, a influência do professor como representante de uma área do saber, integrando conceitos como conhecimentos teóricos, competências técnicas e valorização das actividades da respectiva área (ex. «*Cada professor pode ter um papel importante pois tem a possibilidade de esclarecer aos alunos a área de estudos na qual está inserida a sua disciplina e dar-lhe uma visão mais alargada das possibilidades que esta lhe oferece*» — Prof. 2; «*Divulgar os conteúdos leccionados nas suas disciplinas e mostrar o interesse desses contributos para a vida futura*» — Prof. 16); a *Influência pedagógica*, ou seja, a influência do professor enquanto docente, integrando conceitos como perfil profissional, competências para o ensino, integração institucional, regulação grupal, relação pedagógica (ex. «*(os profs.). Devem estar informados e bem sobre tudo o que os rodeia. Devem saber ajudar sem impor. Devem promover o diálogo e a igualdade entre todos. Devem preocupar-se com a sua formação contínua e integral de modo a serem exemplares*» — Prof. 25; «*Estar atento ao ser humano que tem pela frente. Procurar formação nesta área. Trabalhar com os SPO e os Encarregados de Educação*» — Prof. 40).

Na segunda categoria, designada por *Ação no âmbito da disciplina*, correspondente aos conteúdos e práticas que o professor introduz ao ministrar o ensino da sua disciplina, foram identificadas quatro subcategorias. A primeira, denominada *Conteúdos disciplinares*, corresponde à acção do professor no âmbito dos temas programáticos que aborda nas suas aulas e inclui conceitos como a informação geral que é veiculada, a relação daquela acção com aptidões e interesses dos alunos, a relação com áreas de actividade, a exploração de oportunidades de formação e de trabalho (ex. «*Ajudar a fazer um diagnóstico correcto das capacidades e dos interesses dos alunos por aquela disciplina, além de ajudar os alunos a confrontarem-se*

*e a explorar a disciplina, exigências e perspectivas que abre em termos vocacionais, tipos de conteúdos... com base neste confronto, alguns alunos poderão repensar a sua opção» — Prof. 11).*

A segunda subcategoria, denominada *Métodos de ensino*, corresponde a objectivos e estratégias adoptados pelos professores, como a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências, métodos de estudo e de investigação, a utilização de meios e instrumentos de trabalho e a motivação (ex. «*Ensinar como se estuda a sua disciplina. Propiciar uma diversidade de oportunidades para o trabalho individual e de grupo. Apresentar perspectivas de possíveis carreiras relacionadas com as disciplinas» — Prof. 13; «Relacionar os conteúdos programáticos com a vida, incentivar o desenvolvimento e descoberta do aluno relacionados com os estudos e a vida activa. Veicular o conhecimento como forma de enriquecimento pessoal. Fazer ver aos alunos que o conhecimento e a cultura são das maiores riquezas que podem acumular» — Prof. 19).*

A terceira subcategoria, denominada *Sucesso escolar*, corresponde à acção dos professores directamente relacionada com a progressão no sistema educativo e inclui conceitos como o conhecimento do aluno, a valorização das suas características, a avaliação de desempenho, o apoio a dificuldades no percurso escolar (ex. «*Estar atento para procurar detectar o mais cedo possível as características dos seus alunos, as suas expectativas e receios de modo a poder, sem deixar de reforçar os aspectos positivos, indicar objectivamente as dificuldades e propor formas diversas de as ultrapassar» — Prof. 12)*

A quarta subcategoria, denominada *Projectos vocacionais*, corresponde à acção dos professores visando especificamente dimensões do desenvolvimento vocacional como o planeamento, a exploração, a tomada de decisão e a congruência vocacionais (ex. «*Preocupar-se em prestar apoio de informação e esclarecimento, identificando situações de indecisão e indefinição e encaminhando os alunos para serviços especializados» — Prof. 3).*

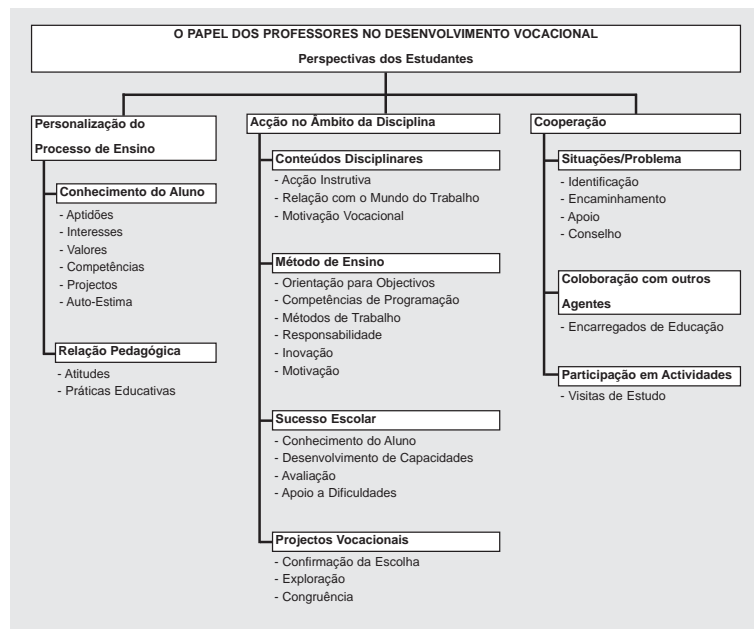
No âmbito da terceira categoria, designada por *Cooperação* e correspondente a actividades eventuais do professor em colaboração com outros agentes educativos, foram identificadas três subcategorias. A primeira, denominada *Situações/problema*, corresponde à colaboração dos professores na identificação, encaminhamento e apoio a alunos seus que

revelem necessidades específicas de aprendizagem (ex. «*Informar os Directores de Turma das dificuldades apresentadas pelos alunos em determinada disciplina*» — Prof. 14). A segunda subcategoria, denominada *Integração*, corresponde à colaboração dos professores com outros agentes educativos, designadamente outros professores, directores de turma, Serviços de Psicologia e Orientação e encarregados de educação (ex. «*Apoiar os técnicos dos SPO e colaborar com eles no trabalho com os alunos*» — Prof. 31). Finalmente, a terceira subcategoria, denominada *Participação em actividades*, corresponde à colaboração dos professores em acções diversas, tais como, visitas de estudo, apoio a clubes, participação em debates e exposições e contactos com profissionais (ex. «*Informar sobre os cursos das suas áreas. Informar sobre saídas profissionais. Promover debates sobre as saídas profissionais. Apoiar a OEP*» — Prof. 35).

### **Perspectivas dos estudantes**

Os resultados da codificação aberta do discurso dos estudantes, relativamente às suas perspectivas sobre a forma como os professores podem contribuir para o desenvolvimento vocacional dos alunos, sintetizam-se no Quadro 2. Embora os processos de codificação dos discursos dos dois grupos de participantes se tenham desenrolado de forma independente, algumas categorias e subcategorias emergiram em ambos os grupos, registando-se, todavia, variações importantes relativamente aos conceitos que integram.

**Quadro 2 - Perspectivas dos estudantes sobre o papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos: categorias, subcategorias e conceitos**



Os conceitos emergentes das respostas dos estudantes foram organizados em três categorias, integrando cada uma delas diversas subcategorias. A primeira categoria identificada, denominada *Personalização do processo de ensino*, corresponde à forma como os professores contribuem para o desenvolvimento vocacional dos seus alunos, quer através da importância que atribuem a uma abordagem mais pessoal do ensino, quer através da adopção de práticas pedagógicas ajustadas às características de cada jovem e capazes de promover a sua valorização. Nesta categoria, marcada por uma acentuada centralidade da figura do estudante, integram-se duas subcategorias: *conhecimento do aluno*, designadamente quanto a aptidões, interesses, valores, projectos, auto-estima (ex. «*Incentivar os alunos dinamizando as aulas. Apoiar os alunos nas suas escolhas, dúvidas e*

*necessidades. Promover a auto-valorização dos alunos» — Est. 21); relação pedagógica, com referências muito especificadas a atitudes e práticas educativas do professor no seu contacto com os alunos (ex. «Estes deverão leccionar os conteúdos programáticos da melhor forma possível, tentando estimular os alunos e estabelecer com eles uma boa relação» — Est. 26).*

Na segunda categoria, designada por *Acção no âmbito da disciplina* e correspondente aos conteúdos e práticas que os professores introduzem ao ministrar o ensino das suas disciplinas ao longo da escolaridade, foram incluídas quatro subcategorias. A primeira, *Conteúdos disciplinares*, corresponde no discurso dos estudantes à importância atribuída à acção instrutiva dos professores, à forma como estes exploram nas suas aulas as relações dos temas programáticos com o mundo do trabalho e à motivação vocacional, entendida como apoio à implementação da escolha do percurso escolar no início do ensino secundário (ex. «*Devem proporcionar uma boa explicação de maneira a que os alunos aprendam mais do seu curso, mas também divertirem-se para não tornar as aulas enfadonhas*» — Est. 30; «*Os professores podem ajudar conversando connosco sobre as possibilidades laborais que podem vir de cada disciplina e também ao ver as notas que temos podem-nos ajudar dizendo-nos quais as áreas para que temos mais aptidão*» — Est. 34).

A subcategoria *Métodos de ensino* corresponde à valorização por parte dos estudantes da acção dos professores relativamente à orientação dos seus alunos para objectivos de aprendizagem, ao treino de competências de programação e de métodos de estudo, à inovação, motivação e responsabilização no processo de ensino/aprendizagem (ex. «*Impor uma rigidez gradual ao longo do ano ou dos anos de modo a que o aluno se habitue e viva com responsabilidade, importante para a sua vida profissional*» — Est. 29).

A subcategoria *Sucesso escolar* corresponde às acções dos professores que os estudantes identificam como relevantes em experiências de sucesso, designadamente, o conhecimento das características de cada aluno, o incentivo ao desenvolvimento das suas capacidades, a utilização formativa da avaliação e o apoio a eventuais dificuldades da trajectória escolar no início do Ensino Secundário (ex. «*Adoptarem um bom método de ensino, ajudarem os estudantes face aos seus progressos e... ajudarem quando houver dificuldades*» — Est. 36).



Finalmente, a quarta subcategoria, *Projectos vocacionais*, corresponde à acção dos professores visando especificamente dimensões do desenvolvimento vocacional como o planeamento, a exploração, a tomada de decisão e a congruência vocacionais (ex. «*Devem procurar responder a todas as perguntas e dúvidas que os seus alunos tenham em relação ao desenvolvimento da carreira. Devem, também, aconselhar um aluno que esteja com dúvidas em relação à escolha do agrupamento que fez... a prosseguir ou a mudar de agrupamento*» — Est. 41).

No âmbito da terceira categoria, designada por *Cooperação* e correspondente às perspectivas dos estudantes sobre actividades do professor em colaboração com outros agentes educativos, foram identificadas três subcategorias. A primeira, reveladora de maior diversidade e riqueza conceptual, denominada *Situações/problema*, corresponde à importância atribuída ao papel dos professores na identificação, encaminhamento, apoio e conselho a alunos seus que revelem necessidades específicas, de várias ordens, na vida escolar (ex. «*Os professores deverão igualmente dar a sua opinião acerca do curso que a seu ver se chegue melhor ao perfil do aluno... e procurar encaminhar os alunos para os SPOs, onde poderão ter mais informação sobre os agrupamentos e cursos*» — Est. 40).

Na segunda subcategoria, denominada *Colaboração com outros agentes*, os estudantes especificam a cooperação dos professores apenas com os encarregados de educação, revelando no seu discurso facetas da influência parental no desenvolvimento vocacional (ex. «*Tentar integrar os estudantes da melhor maneira possível no 10<sup>o</sup> ano. Estar atento ao progresso dos estudantes nas disciplinas. Falar com os encarregados de educação, em caso de notar alguma falha*» — Est. 35). Na terceira subcategoria, denominada *Participação em actividades*, os estudantes remetem para a presença dos professores em acções diversas, designadamente visitas de estudo, que favoreçam o contacto com a realidade exterior à escola (ex. «*Interesse em saber o que os alunos não percebem. Organizar visitas de estudo. Colocação em áreas de Interesse*» — Est. 1).

## Discussão e conclusão

O presente estudo teve como objectivo analisar concepções dos professores e dos alunos do Ensino Secundário sobre o papel dos docentes

no desenvolvimento vocacional dos alunos, a partir de alguns dados obtidos na conclusão da fase de codificação aberta de uma investigação em curso sobre objectivos e agentes da intervenção vocacional, no início do Ensino Secundário. Os temas emergentes dos dados relativos aos professores indiciam que estes percebem o seu papel no desenvolvimento vocacional dos estudantes em termos quer de diversas formas de influência, quer de actividades realizadas no âmbito do ensino da disciplina, quer, ainda, em termos de colaboração eventual com outros actores da cena educativa. Por seu turno, os temas emergentes dos dados dos estudantes indiciam que estes percebem a acção dos professores no seu desenvolvimento vocacional em termos, quer também das actividades realizadas no âmbito das diversas disciplinas, quer ainda da colaboração daqueles com os encarregados de educação. De referir, no entanto, que os estudantes parecem sobretudo valorizar uma relação pedagógica e um processo de ensino mais adaptados às características pessoais de cada aluno, como contributos específicos dos professores para esse desenvolvimento.

Perspectivas dos professores e dos estudantes sobre os contributos dos docentes para o desenvolvimento vocacional dos alunos parecem aproximar-se de formulações teóricas já referidas e que associam esse desenvolvimento ao desenvolvimento académico. As perspectivas dos professores e estudantes abordados aproximam-se, também, dos resultados das investigações igualmente referidas na introdução deste artigo e que evidenciam, para o mesmo desenvolvimento, a importância das experiências escolares e do papel dos professores.

A visão integrada da intervenção vocacional para que tendem as concepções mais recentes parece, também, confirmar-se nas perspectivas emergentes dos discursos dos professores e estudantes. Com efeito, a análise das respostas destes participantes evidencia (i) a existência de uma percepção, claramente evidenciada nos dois grupos, de agência dos professores nesse desenvolvimento, confirmada por níveis elevados de especificação dos conceitos que integram cada uma das categorias conceptuais construídas; (ii) a importância da contextualização do desenvolvimento vocacional no processo de ensino/aprendizagem, também caracterizada por graus elevados de especificação conceptual; (iii) a incidência vocacional da relação professor/aluno.

No entanto, a associação entre desenvolvimento académico e desenvolvimento da carreira, sugerida pela interpretação dos resultados, não

emerge directamente dos discursos analisados, que mantêm níveis muito baixos de intencionalidade quanto a objectivos vocacionais. Como se os parceiros envolvidos, reconhecendo embora o fenómeno da influência dos professores nos projectos dos estudantes, e sendo até capazes de identificar muitas das suas vertentes, não fossem capazes de antecipar ou controlar os seus potenciais efeitos. Por outro lado, a relevância das variáveis pessoais reconhecidas como mediadoras na relação pedagógica confirma-se também para o domínio vocacional.

Em conclusão, três temas fundamentais emergem dos dados obtidos, no que concerne o papel dos professores no desenvolvimento dos alunos. São eles: a influência geral do professor nos alunos, em termos pessoais, científicos e pedagógicos; a acção mais específica do professor no âmbito da sua disciplina; a cooperação do professor com outros agentes educativos e comunitários. Parece-nos legítimo poder tomar estes temas como aspectos importantes para continuar a aprofundar, na investigação, o papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes do Ensino Secundário em torno do processo de ensino-aprendizagem. A intersecção dos referidos temas sugere-nos, além disso, um ponto de partida, quer para a identificação de boas práticas dos professores no sentido de favorecer o desenvolvimento vocacional dos seus alunos, quer como inspiração para novos conteúdos a introduzir na sua formação, inicial ou complementar. Com efeito, confirmada a força da influência dos docentes, reconhecida pelos próprios e pelos estudantes, afigura-se necessário, e possível, incluir, por exemplo, no domínio da Psicologia Educacional, parte integrante dos planos curriculares da formação de professores, módulos relativos à natureza do processo de desenvolvimento vocacional ao longo da vida, à relação de complementaridade entre os processos de desenvolvimento académico e de desenvolvimento vocacional e ao potencial e planos da influência do professor na promoção do desenvolvimento vocacional dos estudantes.

Esta estratégia constituiria, a nosso ver, uma inovação e uma melhoria no que se refere à utilização pelos professores do conhecimento científico sobre educação. Aceite o pressuposto da educabilidade vocacional, valoriza-se assim a natureza educativa da orientação em contexto escolar e preconiza-se a colaboração dos professores em modelos integrados de intervenção vocacional.

### Nota

- 1 Mais especificamente, foram contactados alunos e professores das escolas secundárias de Matosinhos, Filipa de Vilhena, José Régio e do Colégio Cedros, no distrito do Porto; a escola Secundária de Vila Verde e a Compenditur — Centro de Formação Profissional do IEFP, no distrito de Braga; as escolas secundárias de Domingos Sequeira e de Porto de Mós, no distrito de Leiria; as escolas secundárias de Linda-a-Velha, Miraflores, Fonseca Benevides, Odívelas, José Gomes Ferreira e D. Amélia, no distrito de Lisboa.

### Referências

- ABREU, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- ABREU, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica*, 26, 9-26.
- COLE, E. & SIEGEL, J. A. (1990). *Effective consultation in School Psychology*. Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- ARBONA, C. (2000). The development of academic achievement in schoolaged children: precursors of career development, In S. D. Brown, R.W. Lent (ed.) *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp.270-309). NY: John Wiley & Sons.
- ALVAREZ, M., FERNANDEZ, A., FERNANDEZ, R., FLAQUER, T., MONCOSI, J., & SULLA, T. (1992). *La orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó Editorial.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DUPONT, P. (1988). Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 4, 309-322.
- FERNANDES, E. & MAIA, A. (2002). Grounded Theory. In E. Fernandes & L. Almeida, *Modelos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.49-76). Braga: CEEP Edições.
- GOMES, M. I. (2000). *Educação para a Carreira e Formação de Professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (mimeo).
- GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod.
- HERR, E. L. & CRAMER, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches* (5th. ed.). New York: Harper Collins.
- HOYT, K. B. (1995). El concept de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez Moreno (Ed.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría e práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.15-37). Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.

- LENT, R.W., BROWN, S.D., & HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- LAW, B. (1996a). Careers work in schools. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance. Theory, police and practice* (pp. 95-11). London: Routledge.
- LAW, B. (1996b). Careers education in a curriculum. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance. Theory, police and practice* (pp. 210-232). London: Routledge.
- LAW, B. (1996c). Staff development. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance. Theory, police and practice* (pp. 288-306). London: Routledge.
- LAW, B. & MCGOWAN, B. (1999). *Opening doors. A framework for developing career-related learning in primary and middle schools*. Cambridge: CRAC, NICEC.
- LEE, T. W., MITCHELL, T. R., & SABLINSKY, C. J. (1999). Qualitative Research in Organizational and Vocational Psychology, 1979-1999. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 161-187.
- LOCKE, K. (2001). *Grounded theory in management research*. London: Sage Publications.
- MARQUES, J. F. (1980). The effects of traditional structures and programmes of schools on subsequent education and vocational careers. *International Journal of Advanced Counseling*, 3, 211-222.
- MARQUES, J. F. & TEIXEIRA, M. O. (1993). *Os Serviços de Orientação Escolar e Profissional em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (mimeo).
- PINTO, H. R. (2000a). *Construir o Futuro. Programas de Educação de Carreiras para o Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: JHM Edições (versão experimental).
- PINTO, H. R. (2000b). A Orientação Escolar e Profissional no 10º ano de escolaridade. Inquérito preliminar (versão para investigação).
- PINTO, H. R., TAVEIRA, M. C. & FERNANDES, E. (no prelo). *Contributos para um modelo de intervenção vocacional no início do ensino secundário. Relatório de investigação*. Lisboa: IOP.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría e práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998). Grounded theory methodology: an overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 158-183). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TAVEIRA, M. C. (1995). Estratégias de educação de professores no tema Educación para la carrera profesional: uma experiência realizada em Portugal. *Bulleti de l'Associació Catalana D' Orientació Escolar e Professional*, VII, (13), 17-22.
- TAVEIRA, M. C & GOMES, M. I. (1999). Avaliação de necessidades de formação no âmbito da Educação para a Carreira. In A. P. Soares & S. Caires (org.) *Avaliação Psicológica: Formas e contextos (Vol VI)* (pp. 391-400). Braga: APPORT.

- TAVEIRA, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: CEEP.
- WATTS, A. G. (1985). Vocational guidance in the curriculum. *Educational and Vocational Guidance Bulletin*, 44, 30-37.
- WATTS, A.G. (1996). International perspectives. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd, & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance. Theory, police and practice*. (pp. 360-379). London: Routledge,
- WATTS, A. G., DARTOIS, C. & PLANT, P. (1988). *Educational and vocational guidance services for the 14-25 age group in the European Community*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes.
- WATTS, A. G., GUICHARD, J., PLANT, P. & RODRIGUEZ, M. L. (1994). *Orientação Escolar e Profissional na Comunidade Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações oficiais das Comunidades Europeias.
- WATTS, A. G., LAW, B., KILLEEN, J., KIDD, J. & HAWTHORN, R. (1996). *Rethinking careers education and guidance. Theory, police and practice*. London: Routledge
- WATTS, A. G. & MARQUES, J. F. (1978). *Guidance and school curriculum*. UNESCO (mimeo).

## TEACHERS AND STUDENTS CAREER DEVELOPMENT

### Abstract

More recently, the role of teachers in students career development has been recognised by several Portuguese educational agents and politicians. Nevertheless, systematic research about the topic is scarce. In this article, the authors present the main findings of a qualitative study about teachers influence on students career development. Data from 46 teachers and 42 students responses to an open inquiry about each group perspectives about the main question of this study were analysed following grounded theory methodology. Three major grounding axial concepts emerged from the data: the teacher's general influence in the students, in personal, scientific and pedagogic terms; the teacher's most specific action in the extent of his/her discipline; and, the teacher's cooperation with other educational and community agents. Implications of data analysis for teacher training are discussed.

## LES PROFESSEURS ET LE DÉVELOPPEMENT VOCATIONNEL DES ÉTUDIANTS

### Résumé

L'influence des professeurs sur le développement vocationnel des étudiants, reconnue par différents acteurs de la scène éducative, a été prise récemment au Portugal comme objet de recherche dans le domaine de la Psychologie Vocationnelle. On présente les résultats d'une étude qualitative menée avec 46 professeurs et 42 étudiants, dont les données, obtenues à travers un questionnaire à réponse ouverte, ont été soumises à une *grounded analysis*. Trois thèmes ont été identifiés: l'influence personnelle, scientifique et pédagogique des professeurs; l'influence plus spécifique qu'ils exercent dans le cadre de leurs cours; et la coopération des professeurs avec d'autres agents éducatifs et communautaires. On discute les résultats dans la perspective de la formation des professeurs.