

Junho 2025

MESTRADO EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

---

# Orientação para as Escolhas Profissionais dos Jovens: Uma Intervenção Comunitária

---

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

DE

BEATRIZ BARBOSA TORRES

ORIENTAÇÃO

Doutora Florbela Maria da Silva Samagaio Gandra



PAULA  
FRASSINETTI



# **ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PAULA FRASSINETTI**

## **ORIENTAÇÃO PARA AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DOS JOVENS: UMA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA**

---

**Mestrado em Intervenção Comunitária**

**Orientadora: Florbela Samagaio**

**Beatriz Barbosa Torres**

**Nº2020041**

**Porto, junho 2025**



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe —

Pela forma incansável como sempre lutaste, com dignidade e coragem, enfrentando cada desafio com um sorriso e uma determinação que me ensinaram a não desistir.

Por me inspirares diariamente com o teu exemplo de mulher trabalhadora, íntegra e resiliente, que nunca permitiu que as circunstâncias definissem os seus sonhos — e muito menos os meus.

Obrigada por me impulsionares sempre a voar, por acreditares em mim mesmo quando eu duvidava, por me mostrares que as pequenas pedras no caminho são aprendizagens e não obstáculos.

Obrigada por me ensinares que não devemos deixar que ninguém nos faça sentir menos, que somos capazes de tudo quando temos fé, esforço e coração.

Por tudo o que és, pelo que representas, por nunca me deixares esquecer de onde venho e para onde posso ir — este percurso é, e será sempre, também teu.

Obrigada por seres a minha mãe.

# AGRADECIMENTOS

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo.” — *Fernando Pessoa*

Esta frase de Fernando Pessoa acompanha simbolicamente o percurso que aqui culmina. Ao longo deste caminho, entre descobertas e desafios, conservei sempre o sonho de chegar até aqui — e não o teria conseguido sem a presença, o apoio e a inspiração de todos aqueles que me rodeiam.

Em primeiro lugar, manifesto a minha mais profunda e sentida gratidão à minha orientadora, que tem estado ao meu lado desde os tempos da licenciatura até ao final deste mestrado. A sua orientação, dedicação e constante disponibilidade foram fundamentais em cada etapa deste processo. Obrigada por nunca deixar de acreditar em mim, mesmo nos momentos em que eu própria duvidava. É, para mim, um verdadeiro exemplo a todos os níveis — profissional, académico e humano — e uma referência que levarei comigo para sempre.

Aos professores da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, deixo o meu agradecimento por tudo o que me ensinaram, dentro e fora da sala de aula. Obrigada por me ajudarem a crescer com conhecimento, valores e espírito crítico. A todos os que cruzaram o meu caminho desde a licenciatura até ao mestrado, o meu sincero obrigado — levo-vos eternamente no meu coração.

Às minhas colegas de mestrado, obrigada pela partilha e pelas aprendizagens — por me mostrarem, com a vossa forma de estar e de ser, aquilo que quero ser no futuro... e também aquilo que não quero ser. Cada uma, à sua maneira, contribuiu para a construção do meu percurso pessoal e profissional.

À minha família, o meu pilar incondicional. Obrigada por estarem sempre presentes, por me apoiarem nos momentos de dúvida e nunca me deixarem desistir. O vosso amor e incentivo foram essenciais para que hoje aqui esteja, de coração cheio.

Agradeço também à minha fé, que me sustentou nos momentos mais difíceis e silenciosos, quando faltavam as forças e as respostas. Foi essa fé que me manteve firme, com esperança e direção.

Aos meus jovens, que aceitaram fazer parte deste projeto e embarcar comigo em mais uma aventura, a minha mais sincera gratidão. Em especial, aos meus alunos — aqueles

que acompanho desde os primeiros passos no estudo e no mundo acadêmico — obrigada por me deixarem fazer parte das vossas vidas, por confiarem em mim e por me inspirarem a continuar. O vosso crescimento é também o meu, e cada conquista vossa é uma motivação para seguir em frente.

Ao Centro de Estudos, o meu profundo agradecimento pela constante disponibilidade, apoio e generosidade ao longo de todo este processo. Obrigada por acolherem este projeto com abertura, por caminharem ao meu lado e por acreditarem no impacto transformador da educação junto dos jovens. O vosso contributo foi essencial para a concretização deste trabalho.

À Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, o meu agradecimento final. Esta não é uma despedida, mas um até já. Obrigada por me acolherem, desafiarem e ensinarem a ser uma profissional mais consciente e uma pessoa mais inteira.

A todos e a cada um, o meu eterno obrigado.

*As coisas que me fazem diferente são as coisas que me fazem ser eu.*

-Ursinho Pooh (A.A. Milne)

## RESUMO

A presente investigação analisa o papel dos Centros de Estudo enquanto agentes de socialização e, particularmente, de orientação vocacional de jovens entre os 14 e os 18 anos, com enfoque num Centro localizado no concelho de Paços de Ferreira. Num contexto marcado pela crescente complexidade dos percursos juvenis, instabilidade socioeconómica e incerteza profissional, a escolha vocacional torna-se um processo multifacetado e influenciado por diversas instâncias de socialização, como a família, a escola, os pares e os espaços de apoio educativo não formal — como os Centros de Estudo.

Assente numa metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa, esta investigação estrutura-se em torno de um processo cíclico que envolveu o diagnóstico, a intervenção e a reflexão crítica sobre a realidade vivida. A análise no terreno desenvolveu-se ao longo de três períodos letivos, combinando observação participante, grupos focais com jovens, análise documental e co-construção de uma intervenção prática — o projeto “Bootcamp – Next Level”. Esta proposta, emergente da escuta dos participantes, visou o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais, numa lógica de participação ativa e apropriação dos percursos por parte dos jovens.

Os resultados obtidos evidenciam que os Centros de Estudo, embora não possuam ainda um enquadramento legal estruturado, assumem um papel significativo como espaços de educação não formal, promovendo a escuta, a relação, o autoconhecimento e o planeamento do futuro. As dinâmicas ali desenvolvidas revelaram-se promotoras de sentido de pertença, autoestima e capacidade de decisão, contribuindo de forma concreta para o fortalecimento da identidade vocacional dos jovens envolvidos.

Este trabalho defende, assim, o reconhecimento e valorização dos Centros de Estudo como estruturas de proximidade fundamentais na construção de projetos de vida juvenis, reforçando a sua importância no quadro da justiça educativa, da coesão comunitária e da intervenção socioeducativa.

**Palavras-chave:** Centros de Estudo; Juventude; Escolhas Profissionais; Investigação-Ação; Intervenção Comunitária; Orientação Vocacional; Sentido de Pertença; Educação Não Formal.

## ABSTRACT

This research analyses the role of Study Centres as agents of socialization and, in particular, vocational guidance for young people between the ages of 14 and 18, focusing on a Centre located in the municipality of Paços de Ferreira. In a context marked by the growing complexity of young people's journeys, socio-economic instability and professional uncertainty, vocational choice becomes a multifaceted process influenced by various instances of socialization, such as family, school, peers and non-formal educational support spaces - such as Study Centres.

Based on an action-research methodology of a qualitative nature, this research is structured around a cyclical process involving diagnosis, intervention and critical reflection on the reality experienced. The analysis on the ground took place over three school terms, combining participant observation, focus groups with young people, document analysis and the co-construction of a practical intervention - the “Bootcamp - Next Level” project. This proposal, which emerged from listening to the participants, aimed to develop personal, social and vocational skills, in a logic of active participation and ownership of the pathways by young people.

The results show that the Study Centers, although they don't yet have a structured legal framework, play a significant role as spaces for non-formal education, promoting listening, relationships, self-knowledge and planning for the future. The dynamics developed there have been shown to promote a sense of belonging, self-esteem and decision-making capacity, making a concrete contribution to strengthening the vocational identity of the young people involved.

This work thus advocates the recognition and appreciation of Study Centers as fundamental proximity structures in the construction of young people's life projects, reinforcing their importance within the framework of educational justice, community cohesion and socio-educational intervention.

**Keywords:** Study Centers; Youth; Professional Choices; Action Research; Community Intervention; Vocational Guidance; Sense of Belonging; Non-Formal Education.



## ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I. A Dimensão Coletiva na Construção de Percursos/ expectativas profissionais dos Jovens: uma abordagem comunitária .....	4
1. Conceções de Comunidade: Elementos Teóricos e Epistemológicos .....	4
1.1. Comunidade como Espaço de Socialização e Identidade social .....	7
2. A Intervenção Comunitária: Justificações e Intencionalidade.....	10
2.1. Orientação Vocacional como Prática Educativa Transformadora .....	13
3. A Comunidade como Espaço de Pertença e de Ação Educativa .....	16
4. O Sentido de Pertença: Entre o Espaço e o Reconhecimento Social.....	19
Capítulo II. Juventude em Transição: Desafios e Processos de Escolha .....	22
1. Juventude e Transição para a Vida Adulta .....	22
2. Comunidade e desenvolvimento juvenil: uma relação de interdependência.....	24
3. A Complexidade das Escolhas Profissionais na Adolescência .....	27
4. Participar faz a diferença: o papel da voz dos jovens.....	31
4.1. Impactos da Participação nas Trajetórias e Escolhas de Vida.....	32
Capítulo III. O centro de Estudo como espaço de Educação não Formal na Comunidade .....	35
1. Enquadramento legal dos Centros de Estudo .....	36
2. O Centro como espaço educativo: mais do que explicações .....	37
3. Centros de Estudo como plataformas de intervenção comunitária .....	38
4. A urgência do reconhecimento institucional e social .....	39
Capítulo IV- Como investigamos: opções metodológica e fundamentos.....	40
1.1. A Investigação-Ação em Contexto de Educação Não Formal .....	41
1.2. A Investigação-Ação Exploratória .....	41
1.3. Fases da Investigação-Ação.....	42
1.4. Técnicas Recolha de dados em Investigação-Ação .....	43

1.6. Metodologia Qualitativa .....	46
Capítulo V- Escutar para intervir: A Voz dos Jovens na Construção da Ação .....	49
1. Da Observação à Intervenção: Processo e Estratégia Metodológica .....	49
2.2. Cronograma da intervenção no terreno .....	53
2.3. Fases e práticas desenvolvidas.....	54
3. As Dimensões Quantitativa e Qualitativa dos Resultados.....	57
3.1. Registos da Observação: Monitorização e Acompanhamento da Participação.....	57
3.2. Análise Qualitativa: Vozes, Significados e Percursos .....	58
3.3. Triangulação de Dados: Validação e Coerência Analítica .....	59
3.4. Síntese Analítica: Integração de Dimensões Quantitativas e Qualitativas .....	59
4. Narrativas de Risco e Resiliência: Possibilidades de Futuro.....	60
5. Vozes e vivências: leitura temática dos dados.....	62
5.1. O que vimos – Participante Observação .....	63
5.2. Síntese da Evolução Observada por Categorias .....	67
5.3. O que ouvimos – focus groups com os jovens .....	69
5.4. Análise da informação recolhida através dos Grupos Focais .....	74
6. Reflexão global: o que aprendemos com os jovens? .....	76
7. Entre a teoria e o terreno: o que revelam os dados? .....	79
Capítulo VI- construir com os jovens, para os jovens .....	82
1. O projeto “Bootcamp – Next Level” .....	82
1.1. Estrutura e desenvolvimento da fase de intervenção da investigação-ação .....	83
1.2. Qual o problema social identificado? .....	84
1.3. O que queremos mudar? Objetivos, metas e finalidades.....	86
1.4. Que ideias sustentam o projeto? Fundamentação teórica .....	88
1.5. Como se aplicou o projeto? Metodologia e estratégias .....	91
1.6. O que fizemos com os jovens? Planeamento e atividades.....	93

2. Avaliação do processo e da participação .....	95
3. Orientação vocacional em contexto comunitário: diferenças face ao modelo tradicional psicológico .....	97
Capítulo VII Avaliação e Caminhos de Continuidade: Reflexões a partir de uma Investigação-Ação .....	101
Conclusão .....	105
Referencias Bibliográficas .....	108
Anexos .....	1
Anexo 1 Focus Group 1º Fase atividades.....	1
Anexo 2 Focus Group 2º Fase atividades.....	2
Anexo 3 Transcrição do Focus Group 1ª Fase.....	4
Anexo 4 Transcrição do Focus Group 2ª Fase.....	7
Anexo 5 Tabelas de Observação.....	10
Anexo 6 – Plano de atividades “Bootcamp Next Level “.....	1

## INTRODUÇÃO

A crescente complexidade dos percursos de vida dos jovens em contexto contemporâneo tem reforçado o papel central das instituições educativas e sociais na construção da identidade pessoal, social e vocacional. Numa sociedade marcada por mudanças aceleradas, incerteza laboral e múltiplas influências externas, a escolha de um percurso profissional deixou de ser uma decisão linear e tornou-se um processo prolongado, condicionado por fatores sociais, culturais, económicos e emocionais (Savickas, 2005). Neste cenário, os espaços de educação não formal — como os Centros de Estudo — adquirem uma relevância crescente, na medida em que articulam funções de apoio pedagógico com dimensões de socialização, escuta e orientação vocacional (Lima, 2010; Cruz, 2008).

Esta investigação nasce de uma vivência prolongada e comprometida com o terreno. Desde 2019, acompanhou-se, de forma regular, o quotidiano de um Centro de Estudo localizado em Paços de Ferreira, com um grupo de jovens com idades entre os 14 e os 18 anos. Através deste contacto contínuo, emergiu a perceção de que este espaço, para além das suas funções escolares, representa para muitos jovens um verdadeiro contexto de apoio emocional, construção identitária e mediação comunitária.

A experiência de observação participante permitiu reconhecer que os jovens atribuem aos educadores e às dinâmicas do Centro um papel decisivo nas suas escolhas e nas suas dúvidas vocacionais. As interações registadas ao longo dos grupos focais revelaram não só a influência destas relações, como também uma lacuna estrutural na forma como os jovens são acompanhados nas suas transições. A certa altura da investigação, tornou-se evidente que a pergunta inicial, precisava de ser aprofundada:

*“Que papel poderá ter o centro de estudos nas escolhas profissionais futuras dos jovens com idades entre os 14 e os 18 anos?”*

Deste modo, uma nova questão emergente passou a orientar a fase de intervenção:

*“Como pode um Centro de Estudo, enquanto espaço de educação não formal, co-construir com os jovens percursos de orientação vocacional significativos, promovendo a sua participação ativa e enraizamento comunitário?”*

É a partir desta interrogação, nascida do próprio terreno e das vozes dos jovens, que se estrutura a fase prática da presente investigação, assumindo-se metodologicamente uma abordagem de investigação-ação exploratória (Coutinho, 2013; Tripp, 2005). Esta opção metodológica permitiu articular observação, escuta, experimentação e reflexão crítica, promovendo uma intervenção situada, com os jovens e para os jovens, e uma análise rigorosa das suas dinâmicas relacionais, expectativas e trajetórias.

O estudo insere-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária e procura compreender como o Centro de Estudo contribui para o processo de socialização e de orientação vocacional dos jovens, valorizando a escuta das suas narrativas e o impacto da comunidade local nas suas decisões. Assim, define-se como objetivo geral:

- Compreender e transformar, através de uma investigação-ação, o papel do Centro de Estudos enquanto espaço de socialização, escuta e orientação vocacional, explorando de que forma este contribui para a construção das escolhas profissionais dos jovens entre os 14 e os 18 anos.

Deste derivam-se os seguintes objetivos específicos:

- **Diagnosticar** as necessidades, perceções e expectativas dos jovens relativamente ao seu futuro profissional e ao papel do Centro de Estudos nesse processo;
- **Analisar** as dinâmicas de socialização, relação com os educadores e influências comunitárias que moldam o processo de construção vocacional dos jovens;
- **Co-construir**, com os jovens, uma intervenção educativa participativa, alinhada com os desafios identificados numa primeira fase;
- **Avaliar** os efeitos do projeto na clareza vocacional, autoestima e autonomia dos jovens, através de metodologias qualitativas e análise de conteúdos;
- **Refletir criticamente**, à luz da metodologia de investigação-ação, sobre os impactos da intervenção e sobre as possibilidades de replicação e continuidade da prática no contexto comunitário.

Em suma, a presente investigação procura valorizar e reconhecer o papel dos Centros de Estudo como agentes de educação não formal com elevado potencial transformador. Ao mobilizar uma estratégia metodológica de investigação-ação participativa, pretende-se não apenas aprofundar o conhecimento académico sobre juventude, vocação e comunidade, mas também contribuir para a construção de práticas mais inclusivas, significativas e enraizadas nas realidades juvenis. Este trabalho constitui, por isso, uma

proposta situada e crítica, onde a teoria e a prática se encontram para transformar, em conjunto, o presente e o futuro dos jovens.

# CAPÍTULO I. A DIMENSÃO COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS/ EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS DOS JOVENS: UMA ABORDAGEM COMUNITÁRIA

O conceito de comunidade, nas suas múltiplas dimensões sociais, culturais e territoriais, assume um papel central nos processos de desenvolvimento humano e social. Neste capítulo, procura-se compreender de que forma a comunidade atua como espaço privilegiado de socialização, construção identitária e intervenção educativa, especialmente junto de populações juvenis. A análise centra-se na forma como os laços comunitários, as redes de apoio e os contextos locais influenciam o percurso de vida e as escolhas profissionais dos jovens.

Partindo da definição de comunidade, abordam-se as suas funções como agente socializador e espaço de interação. Posteriormente, explora-se a intervenção comunitária enquanto estratégia de promoção da inclusão, do empowerment e da coesão social, com destaque para o seu contributo na orientação vocacional de jovens em contextos vulneráveis. Considera-se ainda o papel que as comunidades assumem no desenho e implementação de projetos de intervenção, valorizando a sua participação ativa e a construção partilhada de soluções.

Por fim, discute-se o conceito de sentido de pertença, enquanto dimensão essencial para o enraizamento dos indivíduos nas suas comunidades, sendo este fator determinante para o envolvimento dos jovens em projetos que promovam a sua autonomia, cidadania e preparação para o futuro profissional.

## 1. CONCEÇÕES DE COMUNIDADE: ELEMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A desanexação constante dos laços comunitários e a fragmentação das comunidades têm se refletido cada vez mais na sociedade atual, conduzindo para o individualismo e a centralização no indivíduo, despertando, simultaneamente, um crescente interesse pelo conceito de comunidade. Nos dias de hoje, observa-se uma necessidade cada vez mais recorrente de resgatar o espírito comunitário, sendo tido como um sentimento de união e compreensão. Etimologicamente, segundo Pacheco (2014, p. 93), a palavra *comunidade* “tem origem no latim *communitas*, denotando a qualidade daquilo que é comum. Desta

forma, a comunidade é um grupo de seres humanos que partilham algo em comum, seja experiências, valores, tradições ou objetivos.”

No início do século XX, Max Weber (1983, p. 97) introduz uma distinção fundamental entre comunidade e sociedade, afirmando que “chamamos comunidade a uma relação social se e na medida em que a atitude na ação social – no caso particular, por meio de termo ou no tipo puro – se inspira na vontade subjetiva (afetiva ou tradicional) dos participantes de construir um todo”. Já a sociedade caracteriza-se por relações sociais assentes em compensações de interesses orientadas por motivos racionais. Esta diferenciação entre motivação afetiva e motivação racional evidencia a complexidade das interações sociais e a diversidade de formas pelas quais se constroem os laços sociais.

No campo da sociologia clássica, Ferdinand Tönnies (1957) contribui com a célebre distinção entre *Gemeinschaft* (comunidade) e *Gesellschaft* (sociedade). O autor define a comunidade como sendo composta por relações interpessoais íntimas, baseadas em laços afetivos, enquanto a sociedade se organiza em torno de relações mais impessoais e racionais, orientadas por interesses individuais. Esta oposição destaca a crescente tensão entre os valores comunitários e as dinâmicas individualistas da sociedade moderna, exigindo uma reflexão sobre o equilíbrio necessário entre estas duas formas de interação social.

Na década de 1980, Cohen (1985, p. 118) argumenta que a comunidade deve ser compreendida não apenas como uma entidade geográfica, mas sobretudo como uma construção simbólica que articula significados partilhados. Nesse sentido, a comunidade torna-se um “recurso e um repositório de sentido” e, conseqüentemente, um importante referente na construção da identidade individual e coletiva. Esta visão amplia a compreensão da comunidade, reconhecendo o seu papel como espaço de produção simbólica e de pertença cultural.

Posteriormente, Sousa Santos (1996, p. 211) aprofunda esta análise, destacando a centralidade da participação e da solidariedade nas comunidades. Ao contrário do Estado, que se estrutura por normas formais e hierarquias, a comunidade assenta em obrigações mútuas, sustentadas pela solidariedade concreta e participativa. As comunidades, desta forma, funcionam como redes de suporte social que promovem não apenas a interação, mas também a responsabilidade coletiva entre os seus membros.



No mesmo período, Castells (1996) apresenta uma análise inovadora ao discutir a “sociedade em rede”, caracterizada por interações sociais mediadas pelas tecnologias da informação. Segundo o autor, estas interações não se restringem aos laços locais, podendo ser globais, criando formas de pertença que se adaptam à realidade contemporânea. Esta nova dinâmica desafia as comunidades tradicionais a reinventarem-se, promovendo laços significativos num contexto marcado pela virtualização das relações humanas.

Já no início do século XXI, Bauman (2003) explora o conceito de comunidade como uma resposta ao desejo de segurança e acolhimento. O autor descreve a comunidade como “um lugar cálido, confortável e aconchegante” (2003, p. 7), no qual os indivíduos são vistos como parte integrante de um coletivo, caracterizado pela benevolência e entreajuda. Para Bauman, a comunidade representa um “paraíso a ser reencontrado”, sendo concebida como um refúgio face à fragmentação e à insegurança da vida moderna. Nesse espaço, os indivíduos têm o “direito de esperar obter ajuda quando necessário” (Bauman, 2003, p. 9), o que reforça a ideia de proteção e pertença.

Álvaro (2010, p. 2), por sua vez, salienta a importância de recuperar os conceitos de comunidade e sociedade no contexto contemporâneo, com o intuito de compreender a gênese das transformações sociais. A emergência do individualismo moderno, associada à mobilidade social e aos avanços tecnológicos, impõe uma reavaliação das relações entre indivíduos e comunidade, evidenciando a importância das redes sociais e do apoio mútuo na construção de identidades.

Por fim, Pacheco (2014) reafirma o significado etimológico e sociológico da comunidade, reforçando que esta deve ser compreendida como um espaço de partilha de valores, tradições e objetivos comuns. A sua análise é essencial para compreender como as comunidades se tornam estruturas de proteção e resistência face às dinâmicas impostas pelas políticas estatais e pela globalização.

Neste quadro teórico, compreende-se que a comunidade não é apenas um espaço físico delimitado geograficamente, mas sim uma construção simbólica e afetiva. As comunidades, quando baseadas na cooperação, na solidariedade e na participação ativa dos seus membros, revelam-se fundamentais para o fortalecimento do tecido social. Este fortalecimento é especialmente relevante num contexto contemporâneo marcado pela virtualização das relações, pelo individualismo crescente e pela precariedade dos vínculos sociais.

A análise torna-se ainda mais pertinente quando consideramos o impacto das novas tecnologias, particularmente no universo juvenil. Os jovens, hoje, encontram-se cada vez mais conectados em espaços virtuais que transcendem as fronteiras territoriais. Contudo, apesar das potencialidades das redes sociais, observa-se também que estas podem contribuir para o isolamento, bem como para a criação de vínculos superficiais e efêmeros.

Assim, torna-se imperativo compreender como as comunidades, inclusive as virtuais, podem atuar como agentes de socialização, promovendo ambientes de solidariedade, pertença e empatia. A revitalização do espírito comunitário, mediante a criação de iniciativas que incentivem a participação cívica e a cooperação, surge como uma via possível para a reconstrução de sociedades mais coesas e solidárias.

### 1.1. COMUNIDADE COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE SOCIAL

*O que é a química senão a tentativa de descobrir a natureza das coisas e a forma como se relacionam?* (Marie Curie, 1937)

Desde os primeiros passos da educação, a química tem sido uma presença constante na nossa vida, podendo se pensar que esta estaria longe de se poder relacionar com as relações interpessoais que se estabelecem no cotidiano, sendo assim necessário reconhecer que ambos possuem dinâmicas complexas e interdependentes. Deste modo, a compreensão das interações químicas pode ser utilizada como uma metáfora para compreender a forma como os indivíduos se relacionam em sociedade. Assim como as substâncias químicas se combinam e transformam umas às outras através de reações específicas, também os indivíduos se conectam através de vínculos sociais que moldam comportamentos, valores e identidades. Ou seja, as relações interpessoais desempenham um papel fundamental na formação de comunidades, funcionando com agentes socializadores que moldam comportamentos e valores, tal e qual como as reações, químicas são essenciais para a formação de novas substâncias, as interações humanas são indispensáveis para a construção e enriquecimento de laços sociais e para a criação de um tecido social coeso.

Segundo, Atkins e Friedman (2011, p. 27), "as reações químicas envolvem a quebra e a formação de ligações químicas, onde os elétrons nas camadas externas dos átomos desempenham um papel crucial." Neste mesmo segmento, às relações interpessoais também são moldadas por forças de atração e repulsão. Erving Goffman (1959, p. 17),

destaca a importância da interação social relacionando "a vida social é uma performance, onde os indivíduos desempenham papéis que são avaliados por outros." (Goffman 1959, p. 17), Desta maneira, como a química as interações entre os átomos é mediadas por forças eletrostáticas, por sua vez nas relações humanas, fatores como empatia, comunicação e valores compartilhados atuam como forças que atraem ou afastam os indivíduos.

A caracterização das interações, no que respeita às suas condições de ocorrência, intensidade e resultados, é um aspecto que merece destaque. Na química, por exemplo, as reações podem ser espontâneas ou depender de condições específicas, como temperatura, pressão ou presença de catalisadores (Snyder, 2014, p. 42). De forma análoga, no campo das relações humanas, a formação de laços sociais pode ocorrer de maneira espontânea — quando há afinidade natural entre os indivíduos — ou pode exigir um investimento significativo de tempo, emoção e esforço. A chamada "química interpessoal" pode ser entendida como uma metáfora das interações químicas: quando há compatibilidade entre os elementos envolvidos, estabelecem-se ligações profundas e duradouras, que contribuem para a coesão social e o sentimento de pertença dentro de uma comunidade.

Para além disso, a “teoria da troca social”, proposta por Homans (1958, p. 605), sugere que as interações sociais são baseadas em um cálculo de custos e benefícios, semelhantes à maneira como os átomos procuram minimizar sua energia ao formar ligações. Ambos os contextos revelam uma busca por uma estabilidade e satisfação nas relações estabelecidas. Essa dinâmica é essencial para a formação de comunidades coesas, onde as relações interpessoais não apenas promovem a socialização, mas também a construção de identidades coletivas e o fortalecimento de vínculos sociais.

*“As realidades espaciais e materiais afetam as relações sociais e os comportamentos que, por seu lado, conferem significado ao ambiente físico e afetam como este é compreendido, organizado e usado.” (Bartlett, 2002)*

A comunidade desempenha um papel crucial, agente de socialização, atuando como um espaço que transmite valores, crenças e modelos de comportamento social (Belloni, 2007). A partir desta dinâmica, os indivíduos emergem como seres únicos, uma vez que sua formação é influenciada por diversas circunstâncias, incluindo aspectos políticos, sociais, religiosos, econômicos e educacionais. Assim, o sujeito é capaz de desenvolver "conotações híbridas e fragmentadas – mas segue existindo, sendo (...) o 'lugar' onde se cruzam e se integram os sentidos particulares interiorizados nos contatos com o social"

(Ratier, 2009, p. 23). Estes processos evidenciam a complexidade da formação identitária, onde os indivíduos assimilam e reinterpretam os significados que emergem de suas interações dentro da comunidade.

Neste segmento, a comunidade permite a socialização a partir das práticas culturais e tradições coletivas. Estas práticas, podem incluir festividades, rituais e interações do cotidiano, desempenhando um papel essencial na transmissão de conhecimento e na formação de laços sociais. Belloni (2007), afirma que estas experiências compartilhadas, fortalecem vínculos comunitários e relacionam o sentimento de pertença e identidade comum, permitindo que os indivíduos se sentam parte de uma comunidade.

Por sua vez, Bourdieu (1984), destaca o conceito de “habitus” como sendo essencial para a assimilação e percepção das normas e valores da comunidade, formando concepções que guiam o seu comportamento e suas ações. Assim, “habitus” refere-se a um conjunto de disposições duráveis e transferíveis que influenciam a maneira como os indivíduos agem e pensam, moldando, suas identidades dentro do contexto social em que estão inseridos.

Neste segmento, é importante destacar que a socialização numa comunidade é influenciada diretamente pelas circunstâncias políticas, sociais, religiosas e econômicas. Estas condições moldam as oportunidades e os desafios que os indivíduos enfrentam ao longo das suas vidas. Como menciona Giddens (et al. 2006), os fatores estruturais, como a classe social e a educação, exercem um impacto significativo na formação de identidade, refletindo a interdependência entre a identidade individual e o contexto sociopolítico.

Para além disso, a comunidade desempenha um papel crucial na formação de redes de apoio social, ou seja, existe uma interação entre os membros da comunidade facilitando a criação de laços afetivos e de solidariedade, fundamentais para o enfrentamento de adversidades. Um estudo realizado por Putnam em 2000, mostra que as comunidades coesas tendem a promover um ambiente onde os indivíduos se sentem mais seguros e amparados, favorecendo o bem-estar emocional e psicológico.

Desta maneira, a comunidade, como agente de socialização, não influencia apenas a formação da identidade, mas também fornece um contexto onde os indivíduos podem desenvolver habilidades sociais e emocionais que são essenciais para a convivência. As interações que ocorrem dentro deste espaço social são fundamentais para o entendimento e a prática da empatia, da cooperação e do respeito à diversidade. Portanto, a análise do

papel da comunidade na socialização é vital para compreender-se as dinâmicas sociais e as formas como as identidades são construídas e transformadas ao longo do tempo.

Em síntese, a analogia entre as interações químicas e os vínculos humanos permite compreender, de forma metafórica e eficaz, a complexidade e a riqueza dos processos sociais que moldam as comunidades. Tal como na química, onde as reações entre substâncias podem resultar em novas configurações estruturais, também nas relações humanas os encontros, as trocas e os afetos resultam na formação de identidades sociais e de sentidos de pertença. A comunidade, neste sentido, emerge como um espaço dinâmico de socialização, onde os indivíduos não só assimilam valores, normas e comportamentos, mas também constroem e transformam continuamente a sua identidade.

Contudo, é essencial salientar que a comunidade não atua isoladamente neste processo. Ela é composta por uma multiplicidade de agentes de socialização que operam em simultâneo — como a família, a escola, os grupos de pares, os meios de comunicação e, mais recentemente, as redes sociais digitais. Cada um destes agentes contribui, de forma interdependente, para a formação do indivíduo e para a construção do tecido social. A presença simultânea e interativa destes agentes dentro da comunidade cria um ambiente propício à troca simbólica, ao reforço de práticas culturais e à promoção da solidariedade.

Portanto, reconhecer a comunidade como um espaço relacional e composto por diversos agentes socializadores é fundamental para compreender os processos contemporâneos de socialização, especialmente num contexto marcado pela fragmentação identitária, mobilidade social e evolução tecnológica. Esta visão integradora reforça a importância de pensar a intervenção comunitária como uma prática situada, sensível às múltiplas dimensões que constituem as experiências sociais dos indivíduos no seu meio.

## 2. A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: JUSTIFICAÇÕES E INTENCIONALIDADE

Após uma vasta revisão da literatura, pode-se concluir que a intervenção comunitária é entendida como uma prática social orientada que promove o desenvolvimento e a transformação de indivíduos e comunidades, através da participação ativa e do envolvimento direto de seus membros. Assim, através da metodologia da investigação-ação é permitido realizar uma abordagem dialógica, continua e transformadora, onde o investigador e a comunidade se implicam mutuamente no processo de mudança. Desta

forma, numa fase inicial foi necessário compreender o significado de dois conceitos: intervenção e comunidade.

Intervenção é tido como um ato deliberado de intervir num processo ou sistema com a intenção de modificar/redirecionar uma situação em concreto para alcançar um objetivo, por sua vez, as ciências sociais destacam esta pelo engajamento dos indivíduos ou grupos de forma a gerar mudanças significativas no contexto social, psicológico e económico onde este se encontra inserido (comunidade). Podendo-se destacar a definição de intervenção como um “o ato de interferir em um processo para produzir um efeito específico” (Oxford English Dictionary, 2023), fortalecendo as capacidades internas da comunidade, promovendo condições de vida mais dignas e sustentáveis.

O termo comunidade, como abordado anteriormente, é entendido como um grupo de indivíduos que compartilham laços, sejam eles territoriais, culturais ou afetivos, sendo um espaço de apoio e compartilhamento que supre as necessidades humanas de pertencimento e segurança. Neste segmento, no contexto de intervenção comunitária, o conceito de comunidade abrange a dimensão geográfica das redes de relacionamento e de apoio mútuo que fundamenta e define um grupo social.

Desta forma, é relevante começar-se a definir a intervenção comunitária através do *Dicionário de Literatura Portuguesa*, uma vez que permite ter uma visão mais clara e concisa da mesma, ou seja, esta é caracterizada como “uma ação planeada e executada por um grupo ou organização que visa promover mudanças ou resolver problemas dentro de uma comunidade específica” (Dicionário de Literatura Portuguesa, 2024). Significando que o principal objetivo não se destaca apenas pela resolução de questões pontuais do quotidiano, mas sim pela capacidade da comunidade em identificar e enfrentar desafios autonomamente, promovendo um desenvolvimento participativo. Neste segmento, Glória Pérez Serrano (2000), destaca que a intervenção é algo intencional que não se limita à resolução de problemas pontuais, mas que promove a emancipação e o protagonismo da comunidade, através de processos de mudança sustentáveis e participativos.

A participação ativa da comunidade faz parte da intervenção comunitária, uma vez que permite fortalecer o protagonismo de cada indivíduo na deteção de um diagnóstico e na procura de uma solução para estas. Paulo Freire (1975), menciona a importância da consciência crítica como uma das principais etapas para a transformação social, ou seja, é necessário que as comunidades compreendam a própria realidade em profundidade

conciliando-as das dinâmicas que existem, permitindo que estas possam agir de forma transformadora. Afirmando que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1975, p. 67). Assim, reforça a ideia de que a intervenção comunitária possibilita a emancipação das comunidades por ações coletivas que fortalecem o papel dos agentes transformadores nas próprias realidades.

Por sua vez, Saul Alinsky, propõe uma abordagem prática e direta que mobiliza e organiza as comunidades, através da intervenção despertando a consciência destas sobre as injustiças que enfrentam, auxiliando a reconhecerem o seu poder coletivo para que possam produzir mudanças significativas. Destacando que o papel do educador/mediador passa por “The organizer dedicated to changing the life of a particular community must first rub raw the resentments of the people of the community; fan the latent hostilities of many of the people to the point of overt expression. He must search out controversy and issues, rather than avoid them, for unless there is controversy people are not concerned enough to act” (Alinsky, 1971, p. 119). Ou seja, Alinsky estimula o engajamento e a solidariedade de todos os membros, questionando também todas as estruturas opressoras de forma a procurar uma sociedade mais justa e equitativa.

Neste mesmo enquadramento, Ander-Egg (2003), destaca que a intervenção comunitária deve partir do conhecimento das realidades locais e das estruturas que condicionam as práticas sociais. Defende que a intervenção é um processo educativo que articula conhecimento, participação e transformação social, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa e da coletividade. Para além disso, destaca que o planeamento da intervenção deve basear-se numa análise partilhada da realidade e envolver metodologias ativas que favoreçam a corresponsabilidade e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Nesta perspetiva, Rappaport (1987) destaca o empoderamento com um processo em que a comunidade obtém o controlo da sua vida e qual a influência que o meio poderá ter na mesma, assim a intervenção ao promover o empoderamento, visa a construção de comunidades autónomas e resilientes capazes de enfrentar desafios de forma independente. Montero (2003), acrescenta que esta deve incluir a participação contínua da comunidade em todas as etapas das mudanças alcançadas ao longo do tempo, enfatizando que estas mudanças podem também ocorrer da própria dinâmica das relações sociais.

Deste modo, a metodologia da investigação-ação, neste contexto, revela-se particularmente adequada por articular teoria e prática, investigação e intervenção, saber

académico e saber popular. Como sublinha Isabel Guerra (2006), “a investigação-ação tem como objetivo último não apenas compreender a realidade, mas contribuir para a sua melhoria, através da implicação reflexiva e crítica dos sujeitos que nela participam”.

Posto isto, a Intervenção Comunitária é construída pelos princípios da participação ativa e conscientização, solidariedade e empoderamento, integrada num processo contínuo e reflexivo, onde é permitido a comunidade apropriar-se dos seus próprios processos de desenvolvimento.

Em síntese, para um melhor entendimento deste conceito é necessário perceber o que se entende por intervenção, sendo esta considerada como um apoio positivo e dinâmico que existe tanto numa investigação junto dos indivíduos e famílias como numa unidade de vida social (comunidade). Focalizando-se em particular nas comunidades e as relações entre as pessoas e grupos, e nas suas potencialidades e dinâmicas.

Neste segmento, pode-se concluir que a intervenção comunitária é uma ação planeada e executada por um determinado grupo ou organização que visa promover mudanças ou resolver problemas dentro de uma comunidade específica. Sendo entendida como uma metodologia e prática social que tem como objetivo a melhorar o desenvolvimento humano e comunitário, implementando a participação ativa e afetiva das comunidades na mudança e transformação social.

## 2.1. ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA

“A orientação vocacional não pode dizer a um jovem “Segue esta área”. Mas, pode auxiliá-lo a descobrir o seu próprio caminho.” (Maria Araujo, 2024)

No contexto de uma comunidade, a orientação vocacional ganha uma dimensão coletiva e transformadora, que ultrapassa o simples aconselhamento individual. Trata-se de promover um processo de autoconhecimento e construção de projeto de vida que se inscreva nas dinâmicas sociais, culturais e económicas do território onde os sujeitos estão inseridos. Neste sentido, a orientação vocacional deixa de ser apenas um serviço individualizado e passa a ser uma prática social e comunitária, que visa empoderar os indivíduos e as comunidades para escolhas conscientes e contextualizadas.

Numa primeira abordagem é essencial entender-se o que significa orientação vocacional, desta maneira, entende-se que este conceito se baseia no auxílio dos indivíduos



relativamente à sua formação ou profissão que pretende escolher. Ou seja, o indivíduo toma consciência sobre a sua própria imagem e as suas competências de forma a o conduzir a decisão, relativamente, à atividade que pretende seguir.

Segundo, Guichard e Huteau (2001), a orientação vocacional tem como base quatro ideologias: a individualização; a responsabilidade do indivíduo na sua construção; atividade profissional como uma identidade e integração; futuro instável. Posto isto, pode-se destacar que a orientação é composta por uma panóplia de práticas que tem como principal objetivo apoiar a transição das diversas etapas da vida que marcam o percurso de todos os indivíduos.

Neste segmento, destacam-se as *Resoluções do Conselho da União Europeia* (2004 e 2008) focam a orientação ao longo da vida como uma facilitadora ao acesso de todos os cidadãos à orientação no decorrer da sua vida, bem como algo indispensável para a concretização dos objetivos da *política comunitária*, destacando os seguintes:

1. a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida;
2. facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação;
3. desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação;
4. incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local.

Assim, pode-se destacar que este é um processo contínuo que permite que qualquer indivíduo a tomar decisões concretas relativamente à educação, formação e trabalho, tendo em consideração os seus interesses, capacidade e competências.

A UNESCO (2015) também sublinha que a orientação deve estar integrada na lógica da educação ao longo da vida, como um direito humano essencial à justiça social e à equidade. De forma complementar, a OCDE (2021) salienta a necessidade de desenvolver competências adaptativas para enfrentar um mercado de trabalho em constante transformação, onde a orientação vocacional desempenha um papel estratégico.

Assim, a orientação vocacional deve ser compreendida como um processo permanente e flexível, adaptado às mudanças sociais, económicas e culturais. Neste quadro, a intervenção comunitária assume um papel estratégico, ao criar condições para que os indivíduos, a partir do reconhecimento da sua identidade e das suas vivências, possam

construir um projeto de vida vocacional coerente. Este processo envolve não apenas escolhas imediatas, mas também a construção contínua do “eu” ao longo da vida.

Desta forma, a intervenção comunitária poderá ajudar os indivíduos na construção do seu projeto de vida, e especialmente na questão vocacional, podendo ser realizado de diversas formas, tendo em conta as características de cada um, sendo estas entendidas como um processo de construção em constante mutação. Tendo-se consciência de que este desenvolvimento, está em constante construção do “eu”, podendo originar várias opções de escolha ao longo das suas experiências de vida. Assim, a intervenção consiste em criar condições para que exista uma tomada de decisão, elaborando um projeto bem como responsabilidade para a sua execução (Campos, 1980).

Assim, a intervenção comunitária, nesse sentido, visa promover e desenvolver espaços e trajetórias profissionais que respondam às necessidades reais da comunidade, contribuindo para a inclusão social e para o desenvolvimento local. Trata-se de promover dinâmicas que levem ao autoconhecimento, à reflexão crítica sobre o papel social de cada um e à valorização das múltiplas formas de participação.

Neste segmento, a intervenção comunitária tem como objetivo a promoção e o desenvolvimento de espaços e carreiras das comunidades, de maneira a orientá-las sobre os diversos papéis sociais existentes. Transformando-se numa autorrepresentação e estabelecimento de prioridades da comunidade. Isto é, proporciona dinâmicas e experiências que auxiliem no questionamento e reflexão das perspetivas de cada um, bem como a sua relação com a sociedade, criando assim métodos que ajudam a expressão e decisão.

Segundo Campos & Coimbra (1991), esta intervenção deverá ter em consideração a comunidade existente privilegiando a sua visão e as dimensões emocionais, afetivas e cognitivas de todos os membros, facilitando assim as relações entre os sujeitos e a reorganização dos sistemas ao longo do tempo. A vista disso, podemos constatar que a intervenção comunitária é uma mais-valia para a orientação vocacional, uma vez que facilita o processo de análise e conhecimento sobre cada comunidade e todos os membros que estão inseridos nesta, promovendo o desenvolvimento humano, empático e a responsabilidade que cada um tem no progresso da comunidade.

Nessa linha, autores como Isabel Guerra (2002) e Pérez Serrano (2000) sublinham a importância de estratégias que valorizem o sujeito no seu contexto, promovendo

processos de autorrepresentação e apropriação identitária. Podemos, assim, afirmar que a orientação vocacional beneficia enormemente de uma perspectiva comunitária, onde se reconhece o potencial transformador da coletividade e a corresponsabilidade na construção de futuros mais justos e solidários.

Em suma, é crucial estabelecer um equilíbrio entre a intervenção comunitárias e as estratégias individualizadas para que todas as necessidades e aspirações de cada pessoa sejam abordadas e exploradas, sendo a integração de ambas a abordagem essencial para a superação das limitações identificadas, permitindo realizar uma intervenção mais inclusiva e eficaz. Assim, a intervenção comunitária desempenha um papel relevante na orientação vocacional, pois é um complemento que garante tanto as dimensões individuais como as coletivas, valorizando a construção de trajetórias educacionais e profissionais.

### 3. A COMUNIDADE COMO ESPAÇO DE PERTENÇA E DE AÇÃO EDUCATIVA

“A comunidade é um foco de vida social, de vida comum, de seres sociais” (Poltan, James; 1975, p.80)

Atualmente, as comunidades são concebidas não apenas como agrupamentos geográficos, mas sobretudo como espaços simbólicos, onde os indivíduos constroem vínculos, partilham experiências e desenvolvem “histórias” em conjunto. Estes espaços de convivência moldam os valores, objetivos e formas de participação dos sujeitos na sociedade, tornando-se, assim, contextos privilegiados de intervenção e pertença.

Compreender o papel da comunidade na formação social é, por isso, essencial. Através da intervenção comunitária é possível delinear estratégias que promovam inclusão, fortaleçam laços sociais e impulsionem mudanças significativas na vida quotidiana das pessoas. Trata-se de uma lógica de atuação que parte das necessidades sentidas pela própria comunidade, e que, por isso, exige a sua participação ativa em todas as fases do processo. Como defendem Carmo e Esgaio (2015, p. 79), a intervenção comunitária deve traduzir-se numa dinâmica de cooperação entre todos os setores, orientada para o bem comum, e baseada no envolvimento dos próprios atores sociais.

Segundo Cortesão (2007), a comunidade deve ser entendida como um espaço educativo por excelência, onde os sujeitos se formam através da sua participação ativa e da

construção coletiva de saberes. Neste sentido, a comunidade é um território de aprendizagem mútua, onde se produz cidadania e se consolidam práticas emancipatórias.

Nesta mesma linha de pensamento, Smagaio (2019) reforça a importância da escuta ativa e da mobilização das vozes locais como ponto de partida para qualquer processo de intervenção. A autora sublinha que as comunidades não são espaços homogêneos e que as práticas participativas devem valorizar a diversidade interna, promovendo um sentimento de pertença baseado no reconhecimento e na inclusão. A pertença, nestes termos, não é apenas uma ligação afetiva ou territorial, mas um processo social contínuo de envolvimento, responsabilidade e corresponsabilidade na construção do bem comum.

Malcolm Payne (2014) salienta que este tipo de intervenção deve assentar no empowerment, na mudança social e na resolução de conflitos. O objetivo central é a melhoria da qualidade de vida da comunidade, através da cooperação, do apoio mútuo e do desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos assumir o controlo sobre as suas vidas, promovendo simultaneamente a justiça social e a igualdade. Esgaio (2014, p. 214) reforça esta perspetiva, ao afirmar que a coesão e a mudança social devem ser promovidas de forma sustentável, sendo esta sustentabilidade inseparável da “garantia das condições básicas de sobrevivência humana”. A dimensão comunitária, neste sentido, assume o papel de criação de condições para o exercício pleno de direitos e deveres de cidadania, com impacto direto no equilíbrio dos sistemas de poder e na distribuição de oportunidades.

Assim, a comunidade, num plano de intervenção social, deve ser vista como um espaço de promoção da participação ativa, da construção coletiva de soluções e do fortalecimento de capacidades locais. A sua atuação deve promover o desenvolvimento de capital social e de resiliência, respeitando sempre o princípio da participação como eixo estruturante da definição de objetivos, métodos e estratégias. Como afirmam Payne (2014, p. 230) e Payne (2020), é neste quadro que se torna possível a construção de redes comunitárias que reduzam desigualdades, valorizem a diversidade e contribuam para a minimização de conflitos sociais.

A participação ativa da comunidade nos processos de intervenção constitui, assim, uma condição indispensável para o sucesso e a legitimidade das ações empreendidas. Mais do que simples destinatários de medidas, os membros da comunidade devem ser

reconhecidos como protagonistas e cocriadores das transformações sociais. Inspirado por Paulo Freire (1975), o paradigma da participação convoca à prática da liberdade, ao diálogo horizontal e à valorização do saber experiencial. A intervenção torna-se, neste sentido, um processo de construção partilhada, onde se privilegiam vozes diversas, saberes locais e a autonomia coletiva.

Segundo, Montero (2003), é precisamente esta abordagem que garante a sustentabilidade e a pertinência das ações comunitárias. Ao envolver os sujeitos desde o diagnóstico até à avaliação, promove-se o sentimento de pertença, a corresponsabilização e a adequação das respostas às realidades vividas. Trata-se de reconhecer que o conhecimento técnico-científico não substitui o saber da experiência, sendo necessário integrá-los de forma complementar.

Contudo, a implementação de intervenções comunitárias está longe de ser um processo linear e isento de desafios. Entre os principais obstáculos identificam-se a baixa participação cívica — frequentemente enraizada na desconfiança ou no desinvestimento histórico das instituições —, a escassez de recursos materiais e humanos, a desigualdade no acesso à informação e os conflitos internos que atravessam o tecido comunitário. Payne (2014) sublinha que tais conflitos devem ser compreendidos como elementos constitutivos das dinâmicas sociais e não como falhas a eliminar. A função do técnico ou mediador passa, assim, por criar condições para o diálogo, a mediação e a construção de consensos mínimos, respeitando sempre a pluralidade e a diversidade das vozes presentes.

Adicionalmente, Esgaio (2014) adverte para o risco de se aplicarem modelos interventivos descontextualizados ou uniformes, desrespeitando a singularidade dos territórios e das populações. A eficácia da intervenção está, precisamente, na capacidade de interpretar criticamente a realidade local, adaptar estratégias às especificidades do território e valorizar os recursos endógenos da comunidade.

Por fim, importa destacar que uma intervenção comunitária bem-sucedida deve também promover a inclusão social e o desenvolvimento humano sustentado. A inclusão não se limita à integração formal de sujeitos em estruturas pré-existentes; exige, antes, a transformação dessas estruturas para que se tornem verdadeiramente acessíveis, equitativas e participativas. Segundo Carmo e Esgaio (2015), o desafio reside em criar pontes, reduzir desigualdades e promover o reconhecimento da diversidade como fator

de coesão. O desenvolvimento social, por sua vez, ultrapassa os indicadores económicos e deve incluir dimensões como bem-estar relacional, sentimento de pertença e justiça social. A construção de capital social, o reforço das redes de apoio e o reconhecimento da dignidade humana são, neste contexto, instrumentos fundamentais para a construção de comunidades mais justas, resilientes e solidárias.

#### 4. O SENTIDO DE PERTENÇA: ENTRE O ESPAÇO E O RECONHECIMENTO SOCIAL

O sentimento de pertença constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano, sendo simultaneamente uma experiência afetiva, social e simbólica. Pertença significa sentir-se parte de algo maior — de um grupo, de um território, de uma história comum — e é nesse reconhecimento de ligação que o sujeito estrutura a sua identidade e constrói a sua segurança emocional. Segundo Sarason (1974), a sensação de pertença é um dos pilares do bem-estar psicológico, traduzindo-se na perceção de que se é aceite, valorizado e legitimado num dado espaço social.

A construção do sentimento de pertença está intimamente ligada à formação da identidade. Autores como Erikson (1968) e, mais tarde, Marcia (1980) evidenciaram que a adolescência é um período crítico de procura de coerência identitária, onde as relações com os outros e os contextos de integração social assumem um papel determinante. Nesse sentido, a pertença atua como uma âncora identitária, fornecendo referências culturais, valores partilhados e uma narrativa coletiva que sustenta a autoimagem do sujeito. Como defende Jenkins (2008), a identidade resulta de um processo de identificação simultaneamente interno (quem eu penso que sou) e externo (quem os outros reconhecem que eu sou), sendo a pertença o elo que articula estas dimensões.

A comunidade, entendida como espaço relacional e simbólico, constitui um dos lugares centrais onde se constrói o sentimento de pertença. Para Anthony Cohen (1985), as comunidades não existem apenas pela partilha de território físico, mas pelas fronteiras simbólicas que os seus membros reconhecem e valorizam. Estas fronteiras não são necessariamente exclusivas, mas funcionam como marcadores de identidade coletiva, onde os indivíduos se reconhecem como parte de um “nós”. Assim, estar na comunidade é menos importante do que sentir-se da comunidade.

Este reconhecimento simbólico é particularmente importante em contextos juvenis, onde os jovens estão ainda a definir os contornos da sua identidade pessoal e social. Deste modo, como refere Barry (1995), a pertença comunitária oferece um quadro de sentido e estabilidade numa fase de intensas transformações psicológicas e sociais. Ao mesmo tempo, o sentimento de exclusão ou rejeição por parte do grupo pode ter efeitos altamente destabilizadores no percurso juvenil.

No caso dos jovens em contextos vulneráveis, esta relação entre pertença e identidade adquire uma complexidade adicional. Como argumenta Wenger (1998), a identidade constrói-se através da participação em comunidades de prática, onde o sujeito aprende, contribui e se reconhece. Quando os jovens não encontram espaços legítimos de pertença, podem procurar outros contextos — formais ou informais — onde esse reconhecimento seja possível, ainda que através de lógicas desviantes ou marginais. Tal como demonstrado por Willis (1977), o grupo de pares, por vezes, torna-se o principal espaço de validação identitária, substituindo estruturas familiares ou escolares frágeis.

Os efeitos psicológicos e emocionais do sentimento de pertença são amplamente reconhecidos pela literatura científica. Estudos de Baumeister & Leary (1995) mostram que a necessidade de pertença é uma motivação humana básica e universal. A ausência de vínculos afetivos e de integração social está associada a quadros de ansiedade, baixa autoestima, depressão e comportamentos de risco. Por outro lado, contextos que promovem pertença e inclusão contribuem para o reforço da autoconfiança, da capacidade de resiliência e do bem-estar global dos jovens.

Neste segmento, o papel dos espaços educativos formais e não formais, como os Centros de Estudo, torna-se crucial. Ao funcionarem como lugares de escuta, aceitação e construção conjunta, estes espaços permitem que os jovens se sintam valorizados, escutados e incluídos. Mais do que apenas transmitir conteúdos ou prestar apoio escolar, oferecem uma experiência de pertença significativa, com impacto direto na construção da identidade e no desenvolvimento emocional dos seus utilizadores.

Importa ainda considerar que a pertença é um processo dinâmico, em constante negociação, e não uma condição fixa. Yuval-Davis (2011) alerta para os riscos de essencialização identitária, sublinhando que a pertença deve ser entendida como uma prática situada, que varia conforme os contextos e as relações. Essa visão permite

compreender que a construção de pertença não acontece de forma homogênea, sendo influenciada por fatores como o gênero, a classe social, a etnia ou a trajetória escolar.

Assim, promover o sentimento de pertença implica criar contextos inclusivos, onde os jovens possam desenvolver relações significativas, participar ativamente e reconhecer-se nas normas e valores da comunidade. Implica também escutar as suas vozes, acolher a sua diversidade e reconhecer a sua agência enquanto sujeitos históricos e sociais. Só assim será possível criar condições para trajetórias de vida com sentido, onde a identidade se construa com base no reconhecimento mútuo, na justiça relacional e na pertença ativa.



## CAPÍTULO II. JUVENTUDE EM TRANSIÇÃO: DESAFIOS E PROCESSOS DE ESCOLHA

A juventude representa uma fase crítica de transição entre a dependência da infância e a autonomia da vida adulta, marcada por intensos processos de descoberta pessoal, construção identitária e tomada de decisões determinantes para o futuro. É neste período que os jovens enfrentam desafios como a definição de objetivos, a escolha de um percurso académico ou profissional e a procura de pertença num mundo em constante transformação.

Este capítulo procura analisar a juventude numa perspetiva integrada, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e transformação, mas também as vulnerabilidades que podem emergir num contexto de rápidas mudanças sociais, económicas e culturais. Num primeiro momento, aborda-se o processo de transição para a vida adulta, salientando as pressões e as exigências sentidas pelos jovens. Em seguida, analisa-se a relação entre comunidades e desenvolvimento juvenil, considerando as dinâmicas sociais, os recursos locais e os ambientes de socialização.

Dá-se ainda especial atenção ao momento da escolha profissional durante a adolescência, compreendendo-a como um processo condicionado por múltiplas influências e que exige orientação, apoio e oportunidades significativas. Por fim, é explorado o papel da participação dos jovens na vida comunitária, destacando o impacto positivo dessa vivência na construção de projetos de vida, na tomada de decisões académicas e na afirmação da identidade cidadã.

### 1. JUVENTUDE E TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA

A juventude constitui uma fase particularmente complexa e determinante no ciclo de vida dos indivíduos, caracterizada por transformações intensas de ordem biológica, emocional, cognitiva, social e identitária. É neste período que ocorre a travessia simbólica entre a infância e a vida adulta, acompanhada por múltiplas expectativas, exigências e escolhas — muitas delas com impacto estruturante no percurso de vida.

Como refere Erikson (1968), um dos principais desafios da juventude é a construção da identidade, entendida como um processo contínuo de afirmação de si mesmo em articulação com o meio social. A busca por coerência interna e reconhecimento externo torna-se central, sendo influenciada pelas experiências familiares, escolares, comunitárias

e culturais. Neste sentido, a juventude é, simultaneamente, um tempo de possibilidades e de vulnerabilidades.

A contemporaneidade acrescenta novas camadas de complexidade a este processo. Os jovens de hoje crescem num contexto marcado pela incerteza, pela aceleração das mudanças tecnológicas, pela precariedade no emprego e pelas dificuldades no acesso à habitação e à autonomia. Pais (1990) salienta que a juventude se prolonga no tempo, dando origem a um período mais extenso de dependência face à família e às instituições, o que leva a uma transição para a vida adulta cada vez mais não linear e fragmentada.

Neste segmento Bourdieu (1980), explica que as desigualdades sociais se reproduzem fortemente neste momento da vida: o acesso ao ensino superior, à qualificação profissional e às oportunidades culturais continua a depender, em larga medida, do capital económico, social e cultural da família de origem. Assim, a juventude não é uma fase homogénea, mas um campo de tensões onde se cruzam expectativas institucionais e recursos desiguais.

Pais e Leccardi (2006) reforçam esta visão ao descreverem a juventude como um espaço de experimentação e de negociação com o futuro, marcado por trajetórias instáveis e múltiplas. A ideia de “projeto de vida” torna-se mais difícil de construir, num mundo onde o futuro se apresenta cada vez mais incerto e fluido. Daí a importância de oferecer aos jovens espaços de escuta, apoio e construção partilhada de sentido, nos quais possam refletir sobre o seu percurso e tomar decisões conscientes.

Neste sentido, a intervenção comunitária assume um papel relevante, na medida em que pode ajudar a criar contextos de pertença, participação e reconhecimento, essenciais para o desenvolvimento juvenil. As comunidades tornam-se espaços educativos e relacionais onde os jovens podem experimentar, errar, recomeçar e construir vínculos significativos com os outros e consigo próprios.

A juventude, enquanto categoria social em permanente transformação, é também reflexo das tensões da sociedade contemporânea. Como refere Sarmiento (2005), os jovens vivem numa constante negociação entre pertença e autonomia, entre integração e diferenciação. A transição para a vida adulta não é apenas uma questão biográfica, mas profundamente política e social: envolve o reconhecimento social, a cidadania ativa e o acesso efetivo a direitos.

Neste sentido, é crucial que as políticas públicas e os programas de intervenção incorporem uma perspectiva crítica sobre as juventudes, valorizando os seus saberes, as suas culturas e a sua capacidade de participação. A orientação vocacional, neste contexto, não deve limitar-se a uma escolha técnica de carreira, mas constituir-se como um processo de apoio ao projeto de vida dos jovens, considerando as suas necessidades, expectativas e o meio em que vivem.

A investigação-ação, como metodologia de trabalho neste campo, permite construir conhecimento e ação em conjunto com os jovens, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção das respostas aos seus próprios desafios. Esta abordagem é, por isso, fundamental para compreender as suas vivências, as suas dificuldades e as suas aspirações, mobilizando a comunidade como rede de apoio e corresponsabilidade.

Como nos alerta Inglehart (1997), as novas gerações já não estruturam as suas escolhas apenas com base na sobrevivência e na estabilidade, mas procuram sentido, realização pessoal e bem-estar. Isso implica um novo olhar sobre as juventudes, não como problema, mas como potencial transformador.

## 2. COMUNIDADE E DESENVOLVIMENTO JUVENIL: UMA RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA

A relação entre os jovens e a comunidade não é apenas circunstancial ou periférica: trata-se de uma relação de interdependência estrutural, na qual a comunidade influencia profundamente o percurso de desenvolvimento dos jovens e, simultaneamente, é moldada pela presença ativa e pelas expressões juvenis. A comunidade funciona, assim, como um espaço gerador de identidade, de valores partilhados e de oportunidades — ou, em alguns casos, de bloqueios — à construção de um projeto de vida autónomo.

As comunidades representam o primeiro e mais duradouro espaço de socialização dos indivíduos. É nelas que os jovens constroem os seus primeiros vínculos, interiorizam normas sociais, e experienciam sentimentos de pertença e exclusão. De acordo com Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano ocorre numa ecologia de sistemas interligados, sendo a comunidade um dos contextos mais significativos do chamado “microssistema” — o espaço de interações diretas e quotidianas que influenciam o crescimento pessoal.

Rappaport (1987), acrescenta que o sentimento de pertença a uma comunidade oferece aos indivíduos uma base simbólica de estabilidade, segurança e identidade. No caso dos jovens, esta pertença não é apenas emocional, mas também política e social: é no contexto comunitário que o jovem aprende o que significa fazer parte de um grupo, partilhar responsabilidades, e participar na vida coletiva. Estas experiências contribuem decisivamente para a construção do self, particularmente em territórios marcados pela desigualdade, onde os jovens muitas vezes enfrentam processos de invisibilização ou estigmatização.

A identidade dos jovens é profundamente afetada pelo modo como se relacionam com o seu território e com os atores sociais que nele operam. Como salienta Pais (2001), a identidade juvenil é processual, relacional e situada. Não é algo que os jovens "descobrem", mas sim algo que "constroem" ativamente através da sua interação com os outros e com os contextos onde se inserem. Neste sentido, a comunidade funciona como um espelho onde os jovens se veem refletidos — ou não —, conforme se sintam acolhidos, reconhecidos e valorizados.

É neste segmento, que se inscrevem os grupos de pares, a escola, os espaços de tempos livres e os movimentos associativos juvenis, como os escuteiros, que devem ser compreendidos como microcomunidades com papel estruturante no desenvolvimento dos jovens. Estes contextos funcionam como agentes de socialização fundamentais, permitindo a construção de identidades, o exercício da autonomia, a experimentação de papéis sociais e a interiorização de valores e normas.

Assim, quando os espaços comunitários se revelam inclusivos, abertos ao diálogo intergeracional e respeitadores das linguagens juvenis, há uma maior probabilidade de desenvolvimento identitário positivo. Pelo contrário, quando predominam o controlo, o julgamento ou a ausência de investimento relacional, os jovens tendem a procurar formas alternativas de reconhecimento — muitas vezes em grupos marginais ou em práticas de risco. Willis (1977), ao estudar jovens de classes populares, demonstrou como a exclusão simbólica das instituições formais reforça o apego a culturas juvenis alternativas, que oferecem sentido e pertença.

Assim, não existe uma relação unívoca entre juventude e comunidade: ela pode ser promotora de desenvolvimento, mas também fonte de constrangimentos. Em contextos

de pobreza, segregação ou violência estrutural, a comunidade pode ser vivida pelos jovens como um espaço de opressão, de ausência de oportunidades ou de reprodução de desigualdades. Bauman (2001) alerta para o facto de que, nas sociedades modernas líquidas, as redes de apoio comunitário se tornam cada vez mais frágeis, expondo os jovens à instabilidade e ao isolamento social.

Contudo, mesmo em cenários adversos, a comunidade pode ser reconfigurada como espaço de resistência e transformação. Os jovens não são apenas afetados pela comunidade — também a influenciam, questionam e reinventam. Como sublinham Montero (2003) e Abramo (2005), a juventude tem um enorme potencial de agência social e de criação de novos sentidos para os espaços onde vive. Quando ouvidos e integrados, os jovens tornam-se coautores das suas comunidades, contribuindo para a sua revitalização e para o reforço do tecido social.

Segundo Sarmiento (2000), a pertença a grupos de pares é essencial na adolescência, funcionando como espaço de segurança relacional e de expressão individual. Os pares oferecem reconhecimento, partilha de experiências e validação social, sendo frequentemente os primeiros “espaços públicos” frequentados de forma autónoma.

A escola, por sua vez, além da sua função educativa formal, assume um papel comunitário central. Conforme defendem Pais (1990) e Jacinto (2011), é na escola que muitos jovens desenvolvem competências sociais, estabelecem relações significativas e contactam com a diversidade. A escola torna-se, assim, uma arena comunitária de convivência intergeracional e intercultural, podendo ou não funcionar como promotora de igualdade e de desenvolvimento.

Já os espaços de tempos livres, como associações culturais, clubes desportivos, centros juvenis ou ateliers de expressão, representam oportunidades de participação não formal e de aprendizagem significativa. Nestes ambientes, os jovens desenvolvem o sentido de pertença, criatividade, espírito crítico e cidadania ativa. Pérez Serrano (2000) reforça que é nesses espaços de liberdade e envolvimento voluntário que muitas vezes se constroem os laços mais sólidos de pertença comunitária.

Deste modo, a comunidade não se limita à geografia ou à organização formal do território: ela manifesta-se também nestas redes relacionais e simbólicas, onde se constroem experiências de pertença, reconhecimento e transformação. Estes espaços comunitários,

formais e informais, são fundamentais para a construção de percursos de vida mais conscientes, participativos e enraizados no coletivo.

Assim, reconhecer estes contextos como comunidades educativas e sociais é essencial para desenhar intervenções ajustadas à realidade juvenil. A orientação vocacional e a intervenção comunitária que considerem estes espaços como lugares vivos de identidade e aprendizagem têm maior probabilidade de produzir efeitos duradouros, por se apoiarem nas experiências concretas dos jovens e na sua rede relacional real.

Por esta razão, os projetos de desenvolvimento juvenil devem reconhecer a importância de trabalhar com a comunidade e não apenas sobre os jovens. A articulação entre territórios, famílias, escolas, associações e espaços informais de convivência constitui a base de uma abordagem sistémica e participativa. Só assim será possível promover um desenvolvimento juvenil sustentável, enraizado no contexto e sensível à diversidade dos percursos de vida.

### 3. A COMPLEXIDADE DAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS NA ADOLESCÊNCIA

A escolha de um percurso profissional na adolescência representa um dos momentos mais desafiantes do desenvolvimento juvenil. Esta decisão não se restringe à seleção de uma carreira ou área de estudos, mas envolve dimensões identitárias, emocionais, sociais e contextuais. Para os jovens, “escolher um futuro” é também definir quem se pretende ser, onde se deseja pertencer e de que forma se pretende contribuir para o mundo. Nesse processo, a comunidade e o ambiente emocional em que o jovem se insere assumem um papel central.

A comunidade, enquanto espaço de pertença, reconhecimento e socialização, é uma fonte importante de influência na construção de representações sobre o trabalho, o sucesso e as possibilidades futuras. Como defende Guichard (2001), os projetos profissionais não nascem num vazio psicológico, mas emergem das experiências concretas vividas no seio das relações significativas que o jovem estabelece ao longo do seu percurso.

A forma como os jovens interpretam o mundo à sua volta — as profissões que reconhecem, os modelos de vida que valorizam e os discursos que escutam sobre o que “vale a pena” — está profundamente enraizada nos valores, práticas e experiências da sua

comunidade. Em contextos onde predominam situações de desemprego crónico, informalidade laboral ou profissões socialmente desvalorizadas, os jovens podem interiorizar uma visão limitada das suas possibilidades de futuro. Como explica Bourdieu (1999), estas "escolhas" não são plenamente livres: estão condicionadas por estruturas sociais invisíveis que moldam a perceção do possível e do desejável. Trata-se de uma autonomia limitada, influenciada pela posição social, pela escolaridade familiar, pelas oportunidades de acesso à informação e pelo capital cultural acumulado. Neste sentido, a orientação vocacional e a intervenção comunitária desempenham um papel essencial ao ampliar horizontes e ajudar os jovens a reconhecer e aceder a opções que, de outro modo, lhes poderiam parecer inalcançáveis ou inexistentes.

Além disso, a forma como a comunidade reconhece ou desvaloriza certas escolhas pode ser determinante para a legitimação interna dessas opções. Como refere Young (2001), os significados que os jovens atribuem às suas decisões vocacionais resultam de processos relacionais, influenciados pelos valores transmitidos pelas figuras significativas e pelos espaços de escuta ou julgamento existentes na comunidade.

Em comunidades emocionalmente disponíveis, onde existe investimento afetivo, presença de modelos positivos e valorização da diversidade de percursos, os jovens tendem a sentir-se emocionalmente seguros e reconhecidos. Este tipo de ambiente — caracterizado pela escuta ativa, empatia, apoio e incentivo — proporciona aos jovens a confiança necessária para explorar as suas potencialidades e construir objetivos de longo prazo. Como destacam Rogers (1961) e Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento pessoal é profundamente influenciado pela qualidade das relações interpessoais nos contextos próximos. Quando os jovens sentem que são valorizados e que as suas aspirações são levadas a sério, desenvolvem uma maior autoeficácia e motivação para construir um projeto de vida autónomo.

Pelo contrário, em comunidades emocionalmente negligentes ou críticas — onde há ausência de suporte afetivo, presença de discursos desvalorizadores, crítica constante ou indiferença — os jovens podem interiorizar sentimentos de inutilidade ou impotência. Nestes contextos, é comum emergir a ideia de que “não vale a pena sonhar”, o que bloqueia o desenvolvimento de ambições mais amplas. Como refere Bandura (1994), a perceção de autoeficácia está diretamente ligada ao ambiente social e emocional em que

o indivíduo está inserido. Ambientes marcados pela negligência ou crítica sistemática reduzem significativamente a confiança e a capacidade de projetar o futuro.

A motivação para definir e concretizar escolhas profissionais está fortemente ligada à percepção de segurança emocional. Segundo Deci e Ryan (2000), no âmbito da Teoria da Autodeterminação, os indivíduos são mais motivados e persistentes na realização dos seus projetos quando experienciam ambientes que satisfazem três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação. Ou seja, para que um jovem se sinta motivado a projetar um futuro profissional, precisa de sentir que pode escolher livremente, que é capaz de alcançar os seus objetivos e que é apoiado por pessoas significativas.

A ausência de segurança emocional — resultante de relações instáveis, contextos familiares disfuncionais ou experiências de rejeição — compromete a construção de uma base afetiva segura, essencial para a autonomia e a tomada de decisão. Jovens que não se sentem valorizados ou que cresceram em ambientes onde predomina a crítica, o abandono ou a instabilidade emocional, tendem a desenvolver sentimentos de insegurança, medo de errar e baixa autoestima. De acordo com a teoria do apego (Ainsworth, 1989), a qualidade das primeiras relações afetivas influencia fortemente a percepção de competência pessoal e a capacidade de enfrentar incertezas. No plano vocacional, estes bloqueios emocionais podem manifestar-se sob a forma de apatia, desistência precoce ou escolhas realizadas por conformismo, isto é, decisões baseadas no que parece mais fácil ou esperado pelos outros, e não no que realmente faz sentido para o jovem. Como sublinha Blustein (2006), o aconselhamento vocacional não pode ignorar as experiências emocionais e relacionais do indivíduo, pois decidir sobre o futuro exige não apenas informação, mas também confiança: confiança em si, nos outros e no mundo.

Neste sentido, os espaços comunitários que oferecem escuta ativa, validação emocional e apoio incondicional assumem um papel crucial na construção da identidade vocacional dos jovens. Os Centros de Estudo, quando funcionam não apenas como locais de reforço escolar, mas como ambientes de vínculo afetivo e relacional, tornam-se contextos educativos significativos, promotores de segurança psicológica.

Segundo Bowlby (1988), os vínculos seguros estabelecidos com figuras de referência favorecem a exploração do mundo e o desenvolvimento da autonomia. No caso destes espaços, quando existe proximidade emocional, consistência relacional e reconhecimento



genuíno, os jovens sentem-se legitimados a expressar as suas dúvidas, interesses e sonhos. É precisamente nesses contextos de confiança que, muitas vezes, verbalizam pela primeira vez os seus desejos profissionais, recebem feedback positivo, constroem sentimentos de autoeficácia e experimentam um sentido de pertença que, por vezes, está ausente noutros espaços educativos mais formais. Como destaca Noddings (2002), o processo educativo só se torna transformador quando assenta em relações de cuidado e atenção mútua. Por isso, os Centros de Estudo podem assumir-se como lugares de vinculação educativa e emocional, com um impacto profundo na construção do projeto de vida dos jovens.

Por outro lado, é importante reconhecer que a motivação para escolhas profissionais também está ligada à perceção de viabilidade. Como sublinha Bandura (1997), a autoeficácia — a crença de que se é capaz de atingir determinado objetivo — é fundamental para que a intenção se transforme em ação. Jovens com baixa autoeficácia tendem a evitar desafios, escolher objetivos pouco ambiciosos ou mudar constantemente de percurso. Essa baixa perceção de competência pode estar associada a ambientes familiares e comunitários que reforçam a insegurança, a dependência ou a submissão.

Assim, promover a motivação e o compromisso com o futuro profissional implica criar ambientes emocionalmente seguros, entendidos como contextos em que os jovens se sentem valorizados, escutados e protegidos emocionalmente. Nestes ambientes, há lugar para a expressão autêntica, para a partilha de dúvidas e para a construção de escolhas sem medo de julgamento ou fracasso. De acordo com a teoria do apego de Bowlby (1988), a segurança emocional resulta da existência de vínculos consistentes e confiáveis, que funcionam como base segura para a exploração do mundo. Rogers (1961) acrescenta que o crescimento pessoal ocorre em ambientes que oferecem aceitação incondicional, empatia e congruência. Na orientação vocacional, Blustein (2006) reforça que é neste tipo de contextos que se desenvolvem autoeficácia, esperança e capacidade de decisão autónoma. Não se trata apenas de fornecer informação sobre as profissões e cursos, mas de construir uma base afetiva e relacional sólida que permita ao jovem acreditar no seu próprio potencial e projetar-se com esperança no futuro. Um ambiente seguro é, portanto, tanto emocional como relacional — e constitui o alicerce essencial para escolhas vocacionais conscientes e significativas.

#### 4. PARTICIPAR FAZ A DIFERENÇA: O PAPEL DA VOZ DOS JOVENS

As crianças e os jovens não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com o saber adulto. Como refere Lansdown (1995, p. 37), também não são computadores pré-programados para, a partir de certa idade, revelarem-se como adultos responsáveis. Esta visão reducionista tem vindo a ser amplamente contestada por autores como Manuel Sarmiento (2003), que defende que as crianças — e por extensão os jovens — são sujeitos sociais ativos, com competências próprias, capazes de interpretar, interagir e transformar o mundo que os rodeia. Esta mudança de paradigma leva ao reconhecimento da participação como uma dimensão essencial do desenvolvimento humano.

Neste segmento, a participação juvenil deve ser entendida como um processo contínuo e significativo, no qual os jovens se envolvem de forma voluntária, informada e corresponsável em decisões que afetam as suas vidas e as suas comunidades. Hart (1992), através da sua conhecida “escada da participação”, alerta para a diferença entre formas simbólicas de envolvimento — meramente decorativas ou manipulativas — e práticas autênticas, onde os jovens têm poder de influência real.

A participação não é apenas um direito consagrado — como no artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança — mas uma prática transformadora. Segundo Sarmiento (2003), participar é “existir politicamente no espaço social”, e permite ao jovem deixar de ser apenas objeto de políticas para se tornar sujeito na construção do bem comum. Através da participação, os jovens exercem a sua cidadania, aprendem a negociar, a dialogar, a assumir responsabilidades, a conhecer o outro e a posicionar-se no mundo.

Esta perspetiva é também reforçada pelo trabalho do Observatório Permanente da Juventude (OPJ), que demonstra, em diversos estudos, como o envolvimento dos jovens em projetos de participação ativa — em escolas, associações juvenis, movimentos culturais ou espaços informais — aumenta a sua autoestima, sentido de eficácia pessoal e orientação vocacional (OPJ, 2018). Ou seja, participar faz diferença: não só permite construir competências cívicas e sociais, mas também influencia as escolhas educativas e profissionais dos jovens, ao permitir-lhes descobrir interesses, exercer a sua voz e visualizar alternativas de futuro.

Wong (2010) defende a participação como uma prática de partilha de poder entre jovens e adultos, baseada na confiança mútua e na valorização dos saberes juvenis. Esta ideia é essencial para ultrapassar o adulto centrismo, que ainda marca muitas instituições e

práticas. Como argumenta Checkoway (2003), quando os jovens são genuinamente ouvidos e envolvidos, isso contribui para o seu empoderamento, aumento da responsabilidade cívica e sentido de pertença à comunidade.

No entanto, é importante reconhecer que participar não é natural nem fácil. Muitos jovens são excluídos por fatores estruturais como a linguagem institucional, a desvalorização da sua experiência ou a ausência de espaços adequados. Percy-Smith (2007) denuncia que muitos projetos se limitam a simular participação, sem transferir real poder de decisão, mantendo os jovens como figurantes em vez de protagonistas.

A participação, em contexto comunitário, pode assumir diversas formas: assembleias escolares, conselhos de juventude, fóruns deliberativos, projetos artísticos, voluntariado, entre outros. O importante não é o formato, mas a autenticidade do processo: que haja escuta ativa, influência real nas decisões e espaço para a experimentação e a aprendizagem coletiva.

Como destaca Mitra (2009), não existe uma única forma de participação. Esta deve ser ajustada ao contexto cultural, à maturidade, aos interesses e às linguagens dos jovens. A chave está em criar processos significativos, que façam sentido para os próprios jovens e que respeitem a sua diversidade. Quando isso acontece, a participação torna-se motor de transformação pessoal e social.

Em síntese, a participação juvenil é muito mais do que “dar voz” aos jovens. É criar condições para que essa voz seja ouvida, valorizada e integrada nos processos coletivos de decisão. É uma ferramenta de inclusão, formação cidadã e construção de futuro. Os estudos do OPJ, os contributos de Sarmento, Hart, Wong, Checkoway e Mitra mostram, de forma consistente, que participar faz a diferença — não só porque fortalece a democracia, mas porque transforma os próprios jovens, tornando-os mais conscientes, confiantes e comprometidos com o mundo que os rodeia.

#### 4.1. IMPACTOS DA PARTICIPAÇÃO NAS TRAJETÓRIAS E ESCOLHAS DE VIDA

A participação juvenil não é apenas um indicador de cidadania ativa, mas um fator estruturante na construção de projetos de vida e na definição de trajetórias pessoais e profissionais. Quando os jovens são envolvidos em processos participativos, não só se desenvolvem enquanto sujeitos sociais conscientes, como também ampliam a sua capacidade de tomar decisões informadas, coerentes com os seus valores, competências

e interesses. Esta relação entre participação e escolhas é essencial para compreender o papel transformador dos contextos educativos e comunitários na vida juvenil.

Através da participação, os jovens experimentam a escuta, o diálogo, a negociação de interesses e o exercício da responsabilidade. Estas vivências favorecem a autonomia na tomada de decisões e contribuem para o desenvolvimento de competências fundamentais à construção de um projeto de vida com sentido. Freire (1975) já defendia que a participação não é um fim em si mesma, mas um meio de formação da consciência crítica, fundamental para a leitura do mundo e para a ação transformadora sobre ele.

Em contextos comunitários e educativos que incentivam a participação ativa, os jovens tendem a apresentar maior clareza nos seus objetivos, mais confiança nas suas capacidades e maior compromisso com o seu percurso. Segundo Mitra (2004), existe uma ligação direta entre a experiência participativa e o fortalecimento da agência juvenil — entendida como a capacidade de agir intencionalmente sobre o mundo. Jovens que participam de forma contínua em projetos ou instâncias de decisão demonstram maior capacidade de planejar o futuro, de resistir a pressões externas e de mobilizar recursos internos e sociais.

Além disso, a participação proporciona acesso a novas referências, modelos e possibilidades, que podem influenciar positivamente as escolhas profissionais. Por exemplo, o envolvimento em projetos comunitários, associações juvenis ou iniciativas de voluntariado permite aos jovens explorar áreas de interesse, desenvolver competências transversais (como liderança, comunicação e trabalho em equipa) e, em alguns casos, descobrir vocações ou confirmar preferências. Como referem Larson (2005), estas experiências reforçam o sentimento de autoeficácia e são oportunidades privilegiadas de aprendizagem não formal.

Importa ainda sublinhar que a participação contribui para a construção de sentido identitário. Ao envolverem-se em processos coletivos, os jovens não só se reconhecem como parte de uma comunidade, mas também afirmam os seus valores, interesses e posicionamentos. Esta dimensão é particularmente relevante na adolescência, uma fase de definição identitária intensa, onde o apoio relacional e a validação social são fundamentais. Marcia, J. E (1980) argumenta que o compromisso com um projeto de vida

está fortemente associado à exploração ativa de diferentes possibilidades, o que a participação facilita.

Contudo, o impacto da participação nas trajetórias juvenis não é uniforme — depende da qualidade das oportunidades oferecidas, da consistência das relações estabelecidas e do grau de envolvimento real. Como destaca Camino (2000), quando a participação é simbólica ou instrumentalizada (por exemplo, apenas para legitimar decisões adultas), pode gerar frustração e desmotivação. Por outro lado, quando é vivida como espaço de reconhecimento, expressão e construção coletiva, os efeitos positivos são profundos e duradouros.

Também Checkoway e Gutierrez (2006) sublinham que os jovens tendem a investir mais nas suas trajetórias quando sentem que têm influência real nas decisões e que a sua voz é considerada legítima. Esta percepção de reconhecimento reforça o sentimento de pertença, a confiança nas instituições e o compromisso com os seus próprios percursos pessoais, educativos e profissionais.

Em suma, a participação tem um impacto direto e significativo na forma como os jovens constroem o seu futuro. Não se trata apenas de envolvê-los em atividades pontuais, mas de criar ambientes estruturados de escuta, decisão e ação, onde a sua presença seja valorizada e o seu papel seja reconhecido. Assim, as escolhas vocacionais e pessoais tornam-se mais conscientes, sustentadas e alinhadas com um projeto de vida significativo.

### CAPÍTULO III. O CENTRO DE ESTUDO COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA COMUNIDADE

Os Centros de Estudo têm vindo a assumir um lugar cada vez mais relevante no panorama educativo português, especialmente enquanto espaços de apoio e reforço escolar. Contudo, o seu contributo vai muito além do acompanhamento académico tradicional. Estes espaços funcionam, frequentemente, como locais de socialização, orientação vocacional e desenvolvimento de competências transversais, desempenhando um papel significativo na construção de projetos de vida por parte dos jovens.

É importante analisar estas estruturas também à luz de uma visão filosófica e política da educação enquanto bem comum, tal como formulada por Jean-Jacques Rousseau. No *Contrato Social* (1762), Rousseau defende que o indivíduo só se realiza plenamente enquanto membro ativo da coletividade, sendo a educação e a participação comunitária os fundamentos que tornam possível essa integração. Para o autor, a cidadania e a liberdade só são alcançáveis através do compromisso com o bem comum — ideia que se materializa em espaços que promovem o vínculo social, a corresponsabilidade e o espírito comunitário. Assim, os Centros de Estudo, quando inseridos numa lógica comunitária, podem ser compreendidos como microestruturas educativas que favorecem a formação de sujeitos críticos e comprometidos com o coletivo, contribuindo, à sua escala, para a coesão social e a cidadania ativa.

Esta secção visa compreender o papel dos Centros de Estudo em Portugal, tanto do ponto de vista legal como pedagógico. Numa primeira fase, aborda-se o enquadramento legal destas instituições, analisando a sua natureza jurídica e o seu reconhecimento (ou ausência dele) no âmbito das políticas públicas de educação. Posteriormente, discute-se o seu papel pedagógico, nomeadamente na promoção da aprendizagem, do sucesso escolar e no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Adicionalmente, é explorado o contributo dos Centros de Estudo como espaços de intervenção comunitária, sublinhando o seu potencial enquanto agentes de proximidade com capacidade para mobilizar jovens e famílias em contextos locais. Neste sentido, os Centros de Estudo podem assumir um papel relevante na promoção do sentimento de pertença, na partilha de valores comuns e no fortalecimento dos laços sociais. Esta dimensão torna-se ainda mais significativa em territórios marcados por vulnerabilidade socioeconómica ou fragmentação relacional, onde a presença de estruturas de apoio e confiança pode fazer a diferença na trajetória dos jovens.

Por fim, reflete-se sobre a importância do reconhecimento institucional destas estruturas, considerando as implicações desse reconhecimento para a sua valorização, financiamento e sustentabilidade enquanto parceiros educativos relevantes. Tal reconhecimento não deve restringir-se à sua função instrumental, mas abranger o seu potencial transformador enquanto espaços comunitários, onde a educação se constrói de forma partilhada e orientada para o bem comum.

## 1. ENQUADRAMENTO LEGAL DOS CENTROS DE ESTUDO

Em Portugal, os Centros de Estudo não estão enquadrados diretamente no sistema de ensino público nem regulamentados de forma específica pelo Ministério da Educação. São considerados entidades de educação não formal ou complementar, muitas vezes registradas como empresas ou associações privadas que prestam serviços educativos fora do horário escolar. Ainda assim, o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro) reconhece o direito à existência de entidades privadas com funções educativas, desde que respeitem os princípios do sistema educativo nacional.

Embora os Centros de Estudo não sejam abrangidos pela rede escolar pública, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e a Direção-Geral da Educação (DGE) têm incentivado, em diferentes documentos, o papel das parcerias com entidades locais que promovem o sucesso escolar e o combate ao abandono precoce — espaços nos quais os centros de estudo podem ser incluídos.

Além disso, algumas autarquias e projetos locais têm vindo a estabelecer protocolos de colaboração com Centros de Estudo, com o objetivo de dinamizar Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs), implementar programas de tutoria personalizada ou desenvolver respostas educativas complementares ao contexto escolar. Estas parcerias ocorrem, muitas vezes, em articulação com escolas, instituições sociais ou serviços municipais de educação, assumindo-se como formas de aproximação ao território e de resposta às necessidades locais.

Contudo, estas iniciativas não estão integradas num quadro normativo nacional comum, o que gera uma grande diversidade de práticas, formas de gestão e critérios de avaliação. Como refere Cruz (2008), esse vazio regulamentar oferece, por um lado, liberdade metodológica, permitindo que os Centros de Estudo adaptem as suas respostas aos

contextos locais, inovem nas abordagens e valorizem o conhecimento do território. Por outro lado, acarreta fragilidades estruturais, como a falta de reconhecimento institucional formal, a instabilidade no financiamento e a ausência de mecanismos uniformes de monitorização da qualidade.

Esta ambiguidade normativa tem implicações diretas na sustentabilidade e eficácia destas estruturas. A ausência de enquadramento legal torna difícil o acesso a financiamento público contínuo, impede o desenvolvimento de carreiras profissionais estáveis para os técnicos envolvidos e pode comprometer a coerência pedagógica das intervenções. Além disso, sem uma supervisão consistente, a qualidade das respostas prestadas varia consideravelmente entre territórios, o que pode aprofundar desigualdades no acesso a oportunidades educativas complementares.

Apesar destes desafios, os Centros de Estudo continuam a demonstrar elevada capacidade de adaptação, flexibilidade e proximidade comunitária, o que os torna parceiros valiosos para políticas locais de promoção do sucesso escolar, da inclusão e da orientação vocacional. A consolidação de um quadro legal de apoio e valorização da educação não formal seria, por isso, um passo essencial para reforçar o seu impacto e garantir maior equidade no acesso aos seus serviços.

## 2. O CENTRO COMO ESPAÇO EDUCATIVO: MAIS DO QUE EXPLICAÇÕES

Para além da ausência de uma regulação específica, o papel pedagógico desempenhado pelos Centros de Estudo é amplamente reconhecido pelas comunidades e famílias. Funcionando como espaços de apoio ao estudo, reforço escolar, desenvolvimento de competências pessoais e sociais e, por vezes, de orientação vocacional, estes centros preenchem lacunas deixadas pela escola formal, particularmente no que diz respeito ao acompanhamento personalizado e à atenção às dimensões emocionais e motivacionais da aprendizagem.

Autores como Lima (2010) e Freire (1975) defendem que os processos educativos não se esgotam no ensino formal e que o desenvolvimento integral dos jovens exige uma rede de contextos formativos, onde se incluem projetos comunitários, organizações locais e entidades de educação não formal. Neste sentido, os Centros de Estudo podem assumir-se como espaços de educação transformadora, muitas vezes mais próximos da realidade dos alunos, com maior capacidade de escuta e flexibilidade pedagógica.



É importante, no entanto, distinguir os Centros de Estudo dos tradicionais Centros de Explicações. Embora ambos possam oferecer apoio académico, o Centro de Explicações tende a focar-se exclusivamente na transmissão de conteúdos escolares, com uma lógica predominantemente instrumental e reprodutiva, centrada no sucesso imediato em avaliações. Já o Centro de Estudo caracteriza-se por uma abordagem mais integral e educativa, que procura promover a autonomia do estudante, desenvolver competências de organização pessoal, estimular o pensamento crítico e favorecer o envolvimento com a aprendizagem como processo.

Assim, os Centros de Estudo assumem um papel mais formativo e comunitário, frequentemente com práticas que envolvem rotinas de estudo, acompanhamento sócio emocional, promoção da autoestima e até mediação com as famílias. Esta função socioeducativa diferencia-os claramente dos centros de explicações tradicionais, ao posicioná-los como agentes de proximidade e de intervenção educativa não formal, muitas vezes inseridos em contextos locais e articulados com redes de apoio social.

A sua missão, ainda que não uniformizada, costuma incluir:

- Apoio individualizado e personalizado;
- Criação de rotinas de estudo e organização pessoal;
- Desenvolvimento de competências de cidadania e participação;
- Promoção do sucesso escolar e prevenção do insucesso;
- Estabelecimento de vínculos educativos, que favorecem a construção de projetos de vida e o sentido de pertença.

Neste segmento, os Centros de Estudo devem ser reconhecidos não apenas como instrumentos de apoio ao rendimento escolar, mas como espaços de educação relacional e comunitária, com potencial para contribuir ativamente para a inclusão, a orientação vocacional e o desenvolvimento integral dos jovens.

### 3. CENTROS DE ESTUDO COMO PLATAFORMAS DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

No plano sociológico, autores como Tönnies (1957), Putnam (2000) e Bauman (2003) abordam a importância dos laços comunitários e das redes sociais locais para a construção de pertença e desenvolvimento pessoal. Os Centros de Estudo, ao estarem frequentemente enraizados em bairros e freguesias específicas, tornam-se pontos de referência comunitária e de mediação entre escola, família e território.

Montero (2003) defende que o desenvolvimento comunitário começa quando se reconhecem os espaços de participação existentes e se investe na capacitação dos seus membros. Neste sentido, os Centros de Estudo não são apenas prestadores de serviços, mas atores sociais com potencial de intervenção comunitária. A sua capacidade de escutar os jovens, envolver as famílias e adaptar-se às necessidades locais torna-os espaços privilegiados para implementar projetos como o que aqui se apresenta.

#### 4. A URGÊNCIA DO RECONHECIMENTO INSTITUCIONAL E SOCIAL

Apesar do impacto social e educativo dos Centros de Estudo, estes carecem de reconhecimento formal por parte das entidades e políticas públicas, e até da sociedade civil. A ausência de um estatuto específico dificulta a sua integração em redes de apoio financiadas, o acesso a programas de formação contínua e a sistematização de boas práticas.

A investigação realizada no âmbito deste projeto procura também evidenciar a pertinência dos Centros de Estudo enquanto agentes de educação não formal ao serviço da comunidade. O caso analisado demonstra como um projeto de intervenção educativa, quando planeado, executado e avaliado com intencionalidade pedagógica e rigor metodológico, pode ser desenvolvido num contexto não formal e, ainda assim, gerar efeitos significativos na construção do projeto de vida dos jovens, no seu envolvimento escolar e no seu desenvolvimento pessoal e social.

Mais do que meros espaços de apoio ao estudo, os Centros de Estudo revelam-se estruturas educativas de proximidade, capazes de responder às especificidades de cada território e de promover a articulação entre educação, inclusão e cidadania. O seu enraizamento comunitário, a flexibilidade de atuação e a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem tornam-nos atores estratégicos no combate às desigualdades educativas e na promoção do bem-estar juvenil. Assim, a sua ação deve ser reconhecida como complementar e essencial ao sistema educativo formal, contribuindo para uma visão mais ampla, integrada e inclusiva da educação.

## CAPÍTULO IV- COMO INVESTIGAMOS: OPÇÕES METODOLÓGICA E FUNDAMENTOS

Após diversas reflexões e discussões internas sobre a influência da comunidade nos jovens, no que diz respeito aos processos de escolha profissional, tornou-se necessária a construção de uma metodologia que pudesse ser aplicada no estudo desta problemática. Tal metodologia deveria responder à seguinte questão central:

*“Que papel poderá ter o centro de estudos nas escolhas profissionais futuras dos jovens com idades entre os 14 e os 18 anos?”*

A metodologia definida foi concebida de modo a ser aplicada em todas as fases de desenvolvimento do projeto, priorizando a relação entre a comunidade e o centro de estudos, assinalando este último como um agente de socialização essencial para jovens na faixa etária mencionada, com foco nas suas decisões profissionais.

Na fase inicial de conceção, foi acordado o problema de investigação, com uma revisão bibliográfica sistemática, a escolha do contexto e a definição dos assuntos de investigação. Constatou-se, assim, que o ambiente para a realização do estudo seria o centro de estudos, o qual atende cerca de 15 alunos dentro das faixas etárias determinadas, sendo selecionados pelas suas características específicas e relevância para a investigação.

Diante dos objetivos e especificidades deste projeto, a metodologia adotada foi a **investigação-ação**, considerada a abordagem mais adequada para responder à complexidade da realidade estudada e à natureza interventiva do trabalho desenvolvido no Centro de Estudo. Esta metodologia revelou-se pertinente por integrar, de forma simultânea, ação e reflexão crítica, permitindo articular conhecimento teórico com a prática concreta, e transformar contextos reais com o envolvimento direto dos seus participantes.

A investigação-ação é amplamente reconhecida no campo das ciências sociais e da educação como uma metodologia que visa melhorar a prática e compreender a realidade em transformação, envolvendo os sujeitos como coautores do processo e promovendo mudanças fundamentadas no conhecimento empírico e na reflexão coletiva. Segundo Tripp (2005, p. 445), trata-se de “um processo natural que se apresenta sob muitos aspetos diferentes”, desenvolvendo-se de forma distinta consoante o contexto e os objetivos da ação. Já Coutinho (2013, pp. 361–362) descreve a investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou

compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica”.

Ao contrário de investigações tradicionais centradas no distanciamento entre investigador e objeto, a investigação-ação implica envolvimento direto, compromisso ético e corresponsabilidade entre quem investiga e quem vive o problema em análise. Trata-se de uma investigação participativa, situada e transformadora, inserida no paradigma sociocrítico, que reconhece que o conhecimento é influenciado por valores, ideologias e dinâmicas de poder. Neste paradigma, o objetivo não é apenas descrever ou compreender, mas contribuir ativamente para a emancipação dos sujeitos e para a melhoria das suas condições de vida (Coutinho, 2013).

### 1.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A escolha da investigação-ação é especialmente adequada a contextos de educação não formal, como é o caso dos Centros de Estudo, que se situam entre a educação formal (escolar) e os espaços informais de socialização. Como destaca Meirinhos (2008), esta metodologia é particularmente eficaz quando aplicada a realidades educativas não convencionais, uma vez que favorece a escuta ativa, a adaptação às necessidades locais e a construção colaborativa de soluções.

O presente projeto foi desenvolvido num Centro de Estudo inserido numa comunidade educativa, em articulação com jovens, técnicos e famílias. O objetivo principal foi compreender e potenciar o papel destes espaços na construção de projetos de vida, reforçando o seu contributo como agentes de apoio ao desenvolvimento pessoal, emocional, social e vocacional dos jovens. Nesse sentido, a investigação-ação revelou-se um instrumento privilegiado para ligar a observação crítica à intervenção concreta.

### 1.2. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EXPLORATÓRIA

Neste estudo optou-se por uma investigação-ação exploratória, uma vertente particularmente útil quando o objetivo é compreender contextos pouco estudados ou ainda em construção, como é o caso do papel dos Centros de Estudo enquanto espaços de intervenção comunitária e desenvolvimento juvenil. A abordagem exploratória permite abrir caminho para investigações futuras, levantando hipóteses, revelando padrões e construindo conhecimento situado.

Tal como referem Pardal e Lopes (2011), a investigação-ação exploratória permite não apenas descrever fenómenos, mas testar soluções em pequena escala, identificar práticas eficazes e envolver os participantes num processo de aprendizagem conjunta. No presente caso, essa abordagem foi essencial para adaptar as estratégias de intervenção às características dos jovens envolvidos e ao funcionamento concreto do Centro de Estudo.

### 1.3. FASES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

De acordo com os principais autores da área, como Kemmis e McTaggart (1988), Coutinho (2009) e Meirinhos (2008), a investigação-ação desenvolve-se segundo quatro fases fundamentais que se sucedem de forma cíclica e reflexiva:

1. Planeamento: Nesta fase foram identificadas as necessidades dos jovens e do Centro de Estudo, com base em participação-observação, conversas informais e análise preliminar das práticas. Definiram-se os objetivos da intervenção, os recursos disponíveis e os instrumentos de recolha de dados. Este momento inicial foi construído de forma colaborativa com a equipa do Centro, garantindo o enraizamento local da ação.
2. Ação: Com base no plano delineado, foram implementadas as estratégias de intervenção: sessões de orientação vocacional, atividades de desenvolvimento pessoal, reforço escolar com enfoque relacional e momentos de escuta ativa dos jovens. A ação foi pensada como um processo aberto, flexível e adaptável às respostas dos participantes.
3. Observação: Durante a implementação, procedeu-se à recolha sistemática de dados através de registos de campo, grelhas de observação, entrevistas informais e feedback direto dos jovens. Esta fase permitiu compreender os efeitos imediatos da intervenção, as reações dos participantes e os ajustamentos necessários.
4. Reflexão(teorização): Com base nos dados recolhidos, foram analisados os resultados, identificados padrões de resposta e refletidas as aprendizagens emergentes.

Este momento de análise crítica visou construir conhecimento útil e aplicável, tendo como horizonte a melhoria das práticas e a consolidação do papel dos Centros de Estudo como agentes educativos e comunitários.

Este ciclo pode ser repetido e aprofundado em futuras fases do projeto, incorporando novos participantes, ajustando estratégias e ampliando o impacto da intervenção. A natureza processual e espiralada da investigação-ação permite precisamente essa continuidade e evolução.

Em síntese, a metodologia de investigação-ação, especialmente na sua vertente exploratória, revelou-se absolutamente coerente com os princípios orientadores deste projeto: participação, compromisso comunitário, educação integral e transformação social. Ao permitir investigar enquanto se intervém e refletir enquanto se age, esta abordagem posiciona o investigador como agente ético e pedagógico, capaz de construir conhecimento enraizado e relevante para a comunidade onde atua.

#### 1.4. TÉCNICAS RECOLHA DE DADOS EM INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Para responder aos objetivos delineados nesta investigação-ação e garantir o rigor metodológico, foram adotadas técnicas de recolha de dados qualitativas, com base na classificação proposta por Latorre (2003), citado por Coutinho (2013, pp. 370–371). O autor organiza os métodos em três grandes categorias: técnicas fundamentadas na observação, técnicas fundamentadas na conversação e técnicas de análise documental.

Este modelo metodológico plural possibilita a triangulação de dados — ou seja, a combinação de diferentes fontes e perspetivas —, o que, segundo Patton (2002), aumenta a credibilidade e validade da investigação, especialmente em estudos de pequena escala e em contextos sociais complexos, como a educação não formal.

- Técnicas Fundamentadas na Observação:

Foi utilizado o grupo focal, uma técnica de recolha de dados qualitativa que promove a reflexão coletiva e a partilha de perspetivas entre os participantes, permitindo explorar de forma profunda perceções, significados e experiências (Flick, 2009). Os grupos focais foram organizados em contexto de confiança e escuta ativa, favorecendo o diálogo horizontal entre os jovens, e foram conduzidos de forma a estimular a verbalização de sentimentos, obstáculos e ambições relacionadas com as suas escolhas profissionais.

Além disso, recorreu-se à observação direta e participante, uma das ferramentas centrais da investigação qualitativa. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), a observação permite ao investigador captar as interações sociais no seu contexto natural, detetando significados que, muitas vezes, não são verbalizados. Neste caso, a investigadora adotou

a postura de participante-observadora, dado que já se encontrava integrada na instituição antes do início formal da investigação, o que reforçou a qualidade dos dados recolhidos e a naturalidade das interações.

As observações foram registadas sistematicamente em diários de bordo, grelhas de observação e notas reflexivas, com especial atenção aos comportamentos não verbais, aos momentos de envolvimento emocional e aos sinais de construção de sentido nos jovens.

- Técnicas Fundamentadas na Conversação:

Para complementar as observações, foram promovidas conversas espontâneas, mas orientadas, com os jovens e os técnicos do Centro de Estudo. Este tipo de recolha — que se insere naquilo que Flick (2009) denomina “entrevistas informais ou naturalistas” — permitiu aceder a informações mais subjetivas e pessoais, nomeadamente sobre motivações, receios, ambições e perceções em relação à orientação vocacional.

Estas conversas, realizadas ao longo das sessões e momentos de convivência, contribuíram para contextualizar e aprofundar os dados recolhidos nos grupos focais, funcionando como elementos de triangulação e validação interpretativa.

- Técnicas de Análise Documental:

Foi realizada uma análise documental sistemática de diferentes fontes, com o objetivo de compreender o enquadramento formal e pedagógico do Centro de Estudos, assim como os registos produzidos durante a intervenção. Foram analisados documentos normativos (legislação educativa, planos estratégicos), documentos internos (planos de atividades, registos de sessão, grelhas de acompanhamento), bem como documentos pessoais produzidos pelos jovens (fichas de trabalho, textos reflexivos).

A análise foi orientada pelos princípios da análise de conteúdo temática, segundo a abordagem clássica de Bardin (2011), que permite identificar categorias emergentes a partir do material recolhido. Esta técnica revelou-se fundamental para detetar padrões de significado, transformações de discurso e elementos implícitos na vivência dos jovens.

- Considerações Éticas:

A investigação seguiu rigorosamente os princípios éticos definidos no Código Deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia (APS, 2021), bem como as orientações da instituição de ensino superior. Todos os participantes, e respetivos encarregados de educação, foram previamente informados dos objetivos do estudo, das

técnicas de recolha de dados e da possibilidade de desistirem a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização.

Foi obtido consentimento informado por escrito, e todos os dados foram tratados com confidencialidade e sensibilidade ética, utilizando pseudónimos na apresentação dos resultados. A opção de não incluir transcrições completas dos grupos focais foi tomada para salvaguardar a privacidade dos jovens, dado o número reduzido de participantes e o caráter íntimo de muitas das partilhas feitas ao longo do processo.

Em suma, a utilização articulada destas técnicas de recolha de dados permitiu construir uma compreensão densa e situada da realidade investigada, de acordo com os princípios da investigação-ação exploratória. A combinação entre observação, conversação e análise documental garantiu uma leitura rica e multidimensional do papel do Centro de Estudos nas trajetórias vocacionais dos jovens. Esta abordagem metodológica não se limitou à descrição de práticas, mas contribuiu para acompanhar, compreender e refletir criticamente sobre os processos de transformação emergentes no seio da ação educativa desenvolvida.

### 1.5. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E PARTICIPAÇÃO-OBSERVAÇÃO: DIFERENÇAS E IMPLICAÇÕES

Para além das técnicas formais, o processo de recolha de dados incluiu uma abordagem imersiva baseada na participação-observação, uma modalidade em que o investigador já faz parte do grupo investigado antes de assumir o papel de observador formal. Neste caso específico, a investigadora já mantinha uma relação de proximidade com o grupo de jovens e com o Centro de Estudo antes da realização formal do projeto, o que proporcionou uma posição privilegiada de acesso, confiança e continuidade.

É importante distinguir entre observação-participante e participação-observação, conceitos muitas vezes utilizados de forma intercambiável, mas que implicam posições diferentes no terreno. Na observação-participante, o investigador entra no campo com o objetivo de observar, integrando-se progressivamente nas atividades do grupo. Já na participação-observação, o investigador já está inserido no contexto e assume, num momento posterior, o papel de observador sistemático (Burgess, 1984; Flick, 2009). Este último foi o modelo seguido neste projeto, permitindo uma análise situada, relacional e profunda, sem que fosse necessário um período inicial de adaptação ao campo.



Como destaca Bourdieu (1997), esta proximidade pode ser vantajosa desde que acompanhada por uma atitude crítica e reflexiva, evitando o risco da familiaridade excessiva. Neste sentido, recorreu-se a diários de campo, notas reflexivas e registos sistemáticos, que permitiram sustentar a objetividade interpretativa e manter o distanciamento analítico necessário. A familiaridade prévia facilitou o estabelecimento de relações de confiança, o acesso a narrativas mais autênticas e a identificação de nuances difíceis de captar por um observador externo.

## 1.6. METODOLOGIA QUALITATIVA

A presente investigação enquadra-se no paradigma qualitativo, assumindo que o conhecimento é construído a partir da interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência vivida, em contextos concretos e socialmente situados. A metodologia qualitativa não procura generalizar resultados estatísticos, mas sim compreender em profundidade fenómenos complexos, como os processos de escolha profissional, a construção do projeto de vida ou o papel da comunidade na formação de jovens.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa centra-se no estudo de significados e relações, considerando os contextos naturais como fontes primárias de dados. Essa abordagem é especialmente pertinente em contextos educativos e comunitários, onde os processos são dinâmicos, influenciados por múltiplos fatores e atravessados por dimensões subjetivas e emocionais.

No caso desta investigação, desenvolvida num Centro de Estudos em Paços de Ferreira, com jovens entre os 14 e os 18 anos, a abordagem qualitativa permitiu captar a riqueza e a complexidade das suas vivências. A metodologia escolhida possibilitou recolher narrativas pessoais, perceções, atitudes, emoções e expectativas, em articulação com o trabalho diário do centro e o envolvimento da investigadora com o grupo.

Esta opção metodológica articula-se diretamente com a investigação-ação, que partilha do paradigma qualitativo, mas acrescenta-lhe uma componente transformadora e interventiva. Como destaca Coutinho (2013), a investigação-ação visa não apenas compreender a realidade, mas também intervir sobre ela, em colaboração com os sujeitos envolvidos, promovendo mudanças sustentadas e emancipatórias.

Neste sentido, o enfoque qualitativo não se limita à descrição do que os jovens pensam ou sentem: permite compreender como constroem os seus percursos, quais os fatores que

facilitam ou inibem as suas escolhas, e de que forma o Centro de Estudos contribui para a emergência de novos horizontes de possibilidade.

A recolha de dados foi orientada por técnicas qualitativas como observação participante, grupos focais, análise documental e registos reflexivos, que ofereceram acesso direto à experiência dos participantes, permitindo uma leitura densa, situada e relacional da realidade.

Como reforça Flick (2009), a investigação qualitativa privilegia a proximidade entre o investigador e os participantes, sendo essa relação de confiança e partilha um dos fatores que garantem a autenticidade dos dados. Este aspeto foi particularmente relevante, dado que a investigadora já integrava o contexto antes da formalização do estudo, o que reforçou a validade ecológica da investigação e permitiu captar elementos implícitos do quotidiano educativo.

Além disso, a investigação qualitativa é particularmente adequada a contextos de educação não formal, como os Centros de Estudo, que não seguem modelos uniformes, mas sim práticas flexíveis e adaptadas às necessidades do território. Como defende Gaskell (2002), a abordagem qualitativa permite compreender o significado social da ação, o que é essencial quando se trabalha com jovens em situação de transição, como é o caso da passagem para a vida adulta e a escolha vocacional.

Em suma, a articulação entre a investigação qualitativa e a investigação-ação permitiu produzir um conhecimento crítico e implicado, construído com os sujeitos da investigação e comprometido com a melhoria das suas condições de desenvolvimento. Mais do que recolher opiniões ou descrever práticas, procurou-se compreender os sentidos atribuídos pelos jovens à sua experiência no Centro de Estudos e refletir, em conjunto, sobre formas de promover o seu crescimento pessoal, educativo e social.

## 1.7. TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA

Um dos princípios fundamentais da investigação qualitativa é a triangulação, entendida como o uso de múltiplas fontes, métodos ou perspetivas para analisar um mesmo fenómeno, com o objetivo de aumentar a profundidade interpretativa e a validade dos resultados. De acordo com Patton (2002), a triangulação “fortalece um estudo ao combinar diversas formas de evidência”, evitando a dependência exclusiva de um único ponto de vista ou técnica.

Neste projeto, a triangulação foi aplicada de forma metodológica, combinando três grandes categorias de técnicas: observação, conversação e análise documental. Esta triangulação metodológica foi crucial para compreender a complexidade das escolhas profissionais dos jovens em contexto de educação não formal, permitindo captar simultaneamente:

- O que os jovens dizem (dados verbais – grupos focais, conversas informais);
- O que fazem ou demonstram (comportamentos observados – observação participante);
- O que está registado e produzido (documentos, fichas, planos, textos – análise documental).

Além da triangulação metodológica, procurou-se também uma triangulação de fontes e triangulação teórica, cruzando autores da educação, da sociologia da juventude e da orientação vocacional para interpretar os dados de forma integrada.

Segundo Flick (2009), a triangulação não elimina as tensões entre diferentes pontos de vista, mas permite tornar essas diferenças visíveis e interpretá-las criticamente. No caso desta investigação, por exemplo, a comparação entre os discursos dos jovens e os documentos escritos pelos mesmos revelou lacunas entre as intenções pedagógicas (escola) e as práticas vividas, o que constitui um contributo relevante para a reflexão sobre o papel dos Centros de Estudo.

Em síntese, a triangulação funcionou como uma estratégia de validação e aprofundamento, permitindo compreender o fenómeno de forma mais robusta e fundamentada. Esta abordagem é especialmente coerente com os princípios da investigação-ação, que valoriza a complexidade, a participação e a construção situada de conhecimento.

## CAPÍTULO V- ESCUTAR PARA INTERVIR: A VOZ DOS JOVENS NA CONSTRUÇÃO DA AÇÃO

### 1. DA OBSERVAÇÃO À INTERVENÇÃO: PROCESSO E ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

A presente investigação seguiu uma lógica fraseada e cíclica, sustentada no paradigma sociocrítico e ancorada na metodologia da investigação-ação. Esta abordagem permitiu uma articulação contínua entre a reflexão teórica, a intervenção prática e a recolha de dados, favorecendo uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo e potenciando, simultaneamente, a transformação social e educativa do contexto analisado.

O estudo teve como contexto o Centro de Estudos, localizado em Paços de Ferreira, onde foi possível acompanhar de forma próxima um grupo de jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. A escolha deste local fundamentou-se na sua relevância enquanto espaço de socialização, apoio pedagógico e orientação vocacional, com um papel ativo na construção dos projetos de vida dos jovens que o frequentam.

A especificidade deste projeto reside no facto de que a investigadora já se encontrava inserida na instituição antes do início formal da investigação, o que permitiu uma relação de continuidade, confiança e reconhecimento mútuo com os participantes. Esta condição distingue-se de abordagens clássicas de investigação externas ao contexto, correspondendo, conforme referem Meirinhos (2008) e Coutinho (2013), a uma característica estruturante da investigação-ação: o envolvimento direto e comprometido do investigador com o processo de mudança.

Este tipo de entrada no terreno — natural, progressiva e relacional — constitui um dos pilares da investigação-ação, pois permite que a observação, a intervenção e a reflexão ocorram de forma integrada no quotidiano da prática. Como reforçam Kemmis e McTaggart (1988), a investigação-ação exige que o investigador participe de forma contínua na realidade que deseja compreender e transformar, promovendo uma relação de proximidade crítica com os sujeitos da investigação.

A presença regular da investigadora no Centro de Estudos facilitou a recolha de dados contextualizados e contribuiu para a credibilidade dos resultados, uma vez que os jovens se sentiam confortáveis para partilhar os seus percursos, dúvidas, interesses e expectativas

de forma genuína. Esta proximidade ética e pedagógica permitiu captar dimensões do quotidiano muitas vezes invisíveis a olhares externos, como os microgestos de motivação, os vínculos criados durante os momentos de estudo, ou os silêncios carregados de significado nas sessões.

Neste sentido, o Centro de Estudos não foi apenas o cenário da investigação, mas um espaço vivo de construção partilhada, onde a ação e a investigação se alimentaram mutuamente. A presença da investigadora enquanto participante reflexiva permitiu que o conhecimento produzido fosse não apenas descritivo, mas transformador, alinhando-se com os pressupostos da investigação-ação enquanto metodologia participativa, situada e orientada para a mudança social.

Desta forma, a investigação decorreu ao longo de três períodos letivos (setembro a junho), permitindo uma análise longitudinal e sustentada das práticas e perceções dos participantes. Em cada fase, os dados foram recolhidos através de guiões de observação, diários de campo, dinâmicas participativas e transcrições dos focus groups, permitindo a construção de uma narrativa rica, contextualizada e coerente com os objetivos da investigação. A planificação cuidadosa das etapas, aliada à flexibilidade da metodologia, permitiu ajustar continuamente os instrumentos e as estratégias de intervenção de acordo com as necessidades emergentes do terreno.

<b>Período</b>	<b>Atividades Desenvolvidas</b>	<b>Objetivos Principais</b>
2024 setembro – dezembro	- Observação direta diária no Centro de Estudos - Realização do 1.º Focus Group	Diagnóstico inicial: compreender perceções dos jovens e influências sociais nas escolhas profissionais
2025 janeiro – março	- Continuação da observação direta - Realização do 2.º Focus Group	Aprofundar a análise das mudanças, explorar o papel dos educadores e da comunidade no processo de decisão dos jovens
2025 fevereiro – junho	- Implementação do projeto “Bootcamp – Next Level”: • Sessões de orientação vocacional • Atividades de autoconhecimento • Oficinas de	Estimular o autoconhecimento, promover a autonomia vocacional,

	competências sociais • Dinâmicas de grupo e planeamento de carreira	reforçar competências pessoais e o sentimento de pertença
2025 abril – junho	- Observação final - Validação participativa dos dados - Sessão de reflexão com os jovens	Identificar transformações, recolher perceções consolidadas, validar resultados com os participantes

Posto isto, a estruturação da investigação dividida em quatro momentos-chave – diagnóstico inicial, aprofundamento da análise, implementação do projeto “Bootcamp – Next Level” e validação final – permitiu realizar uma análise processual e evolutiva do percurso de socialização e orientação vocacional dos jovens. Esta organização em fases cíclicas está em conformidade com a lógica da investigação-ação, que integra planeamento, ação, observação e reflexão contínua, adaptando-se progressivamente às dinâmicas emergentes do terreno.

A opção pela metodologia qualitativa, com recurso à participante observação, grupos focais, conversas informais e análise documental, revelou-se particularmente eficaz para compreender o ponto de vista dos participantes, captar os significados atribuídos às suas experiências e identificar os fatores sociocomunitários que influenciam as suas decisões profissionais.

Durante a primeira fase (setembro a dezembro de 2024), a observação direta e o primeiro focus group permitiram construir um diagnóstico participativo, onde se analisaram as representações iniciais dos jovens sobre o futuro profissional. A segunda fase (janeiro a março de 2025), através da continuação da observação e do segundo focus group, possibilitou aprofundar a análise dos fatores de influência e compreender o papel da comunidade e dos educadores como agentes orientadores.

A terceira fase, correspondente à implementação do projeto “Bootcamp – Next Level” (fevereiro a junho), constituiu a etapa interventiva do processo, centrada na promoção de competências de autoconhecimento, planeamento profissional, sentido de pertença e participação juvenil ativa. Esta etapa materializa o compromisso da investigação-ação com a transformação social, dando corpo ao seu carácter emancipatório e participativo.

Por fim, a fase de validação e reflexão coletiva (abril a junho de 2025) permitiu consolidar os dados recolhidos, promover momentos de escuta e devolução com os jovens e identificar transformações ocorridas ao longo do processo. Esta estrutura cíclica facilitou

a revisão contínua das estratégias, garantindo a sua pertinência face ao contexto e às necessidades emergentes.

A escolha das técnicas de recolha de dados deve-se ao seu alinhamento com os objetivos da investigação, que não visavam apenas descrever uma realidade, mas compreender os seus processos internos, estimular a reflexão crítica e promover mudança consciente. Os grupos focais deram acesso às vozes dos jovens, permitindo identificar representações sociais, desejos e obstáculos de forma participativa. A observação participante foi essencial para compreender comportamentos, dinâmicas interpessoais e ambientes de aprendizagem em tempo real, enriquecendo os dados verbais com elementos contextuais. A análise documental trouxe uma dimensão institucional à análise, integrando políticas, práticas e registos do Centro de Estudo.

Este percurso metodológico foi delineado de forma a responder à questão de investigação – “Qual o papel do Centro de Estudos nas escolhas profissionais dos jovens dos 14 aos 18 anos?” –, permitindo acompanhar as suas trajetórias ao longo do tempo e captar, de forma situada, a influência da comunidade, das práticas educativas e dos vínculos construídos na construção dos seus projetos de vida.

Importa referir que, por razões éticas e a pedido expresso de alguns participantes, procedeu-se à transcrição parcial dos focus group realizados no âmbito desta investigação. Durante as sessões, surgiram partilhas de natureza pessoal e emocional que, pela sua especificidade, poderiam comprometer a confidencialidade e permitir a identificação indireta de certos jovens, sobretudo quando cruzadas com outras falas. Assim, determinadas intervenções foram propositadamente retiradas das transcrições integrais. No entanto, com o consentimento informado dos próprios participantes, algumas dessas falas pontuais serão utilizadas ao longo do corpo do trabalho, de forma contextualizada, salvaguardando sempre o anonimato e a integridade dos envolvidos. Esta decisão procurou respeitar o princípio da confidencialidade, sem descurar a riqueza e profundidade das reflexões partilhadas.

### 2.1.1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:

A amostra foi composta por 15 jovens com idades entre os 14 e os 18 anos, todos frequentadores regulares do Centro de Estudos há pelo menos 6 meses. A seleção dos participantes baseou-se em critérios de heterogeneidade (género, faixa etária, tempo de permanência), sendo assegurado o consentimento informado dos próprios e dos seus encarregados de educação.

Nos focus groups participaram 8 jovens em cada sessão, e os encontros foram conduzidos com base num guião semiestruturado (ver Anexo 1 e 2). As observações diretas foram sistemáticas, registadas em grelhas próprias (ver Anexo 5), ao longo de três períodos letivos. A análise documental foi realizada a partir de planos internos, registos de frequência e reflexões dos jovens, que complementam a triangulação de dados.

### 2.2. CRONOGRAMA DA INTERVENÇÃO NO TERRENO

Tarefa	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Mai
Tema e Título								
Objetivos								
Índice								
Questão de Pesquisa								
Leituras								
Enquadramento Teórico								
Metodologias								
Focus Group								
Observação								
Projeto								
Avaliação								

A definição de um cronograma estruturado por períodos letivos foi essencial para garantir a coerência metodológica e a organização temporal desta investigação. A planificação em três momentos distintos – início, desenvolvimento e consolidação – permitiu acompanhar, de forma contínua, as dinâmicas dos jovens no Centro de Estudos e observar a evolução das suas percepções em relação às escolhas profissionais. Esta estrutura faseada revelou-



se não apenas funcional para a recolha de dados, mas também estratégica na construção de uma relação de confiança com os participantes, facilitando a recolha de informações mais ricas e autênticas ao longo do tempo.

O cronograma inicialmente delineado foi, no entanto, alvo de pequenos ajustes durante o processo, em resposta a imprevistos pontuais como alterações nos horários escolares, atividades extracurriculares e disponibilidades dos participantes. Esta necessidade de adaptação constante reforçou a importância da flexibilidade na investigação-ação, permitindo uma maior adequação à realidade vivida e uma escuta mais atenta às necessidades do terreno. Assim, mais do que um simples guião temporal, o cronograma funcionou como um instrumento dinâmico de orientação, integrando o planeamento com a prática investigativa e contribuindo para a credibilidade e profundidade dos dados obtidos.

### 2.3. FASES E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

A presente investigação inscreve-se numa abordagem qualitativa, tendo como principal propósito compreender com profundidade o papel do Centro de Estudos na orientação vocacional dos jovens e a influência da comunidade nesse processo, considerando o Centro como um agente de socialização em contexto de educação não formal.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é essencial para estudar fenómenos em ambientes naturais, respeitando a sua complexidade e os significados atribuídos pelos sujeitos. Desta forma, recorreu-se a técnicas como a participante observação, os grupos focais e a análise documental, que, em articulação, permitiram captar a subjetividade dos participantes e compreender o contexto de forma situada. Como refere Denzin (1978), a triangulação de métodos reforça a validade interna dos dados, assegurando uma leitura mais robusta e interpretativamente densa.

A investigação foi conduzida segundo o paradigma sociocrítico, alicerçando-se na metodologia de investigação-ação, entendida como um processo cíclico de reflexão e ação, orientado para a transformação social e emancipatória dos sujeitos (Coutinho, 2013; Tripp, 2005). A estrutura metodológica adotada permitiu não apenas estudar uma realidade, mas intervir nela, integrando os jovens, os técnicos e a investigadora num processo contínuo de diálogo, experimentação e análise crítica.

O estudo decorreu ao longo de um ano letivo completo, entre setembro e junho, e foi organizado em quatro fases articuladas:

- A primeira fase (setembro a dezembro) correspondeu ao diagnóstico exploratório, com foco na familiarização com o contexto, observação direta diária e realização do primeiro grupo focal, centrado nas percepções iniciais dos jovens sobre as suas escolhas profissionais e fatores de influência.
- A segunda fase (janeiro a março) teve como objetivo aprofundar as análises e verificar transformações já observadas, promovendo um segundo grupo focal, mais reflexivo, centrado no papel dos educadores, da família e da comunidade como agentes de mediação vocacional.
- A terceira fase (fevereiro a junho) correspondeu à ação interventiva concreta, com a implementação do projeto “Bootcamp – Next Level”, concebido com base nos dados recolhidos. Esta etapa foi central na lógica da investigação-ação exploratória, permitindo testar, com os jovens, atividades de desenvolvimento pessoal, oficinas de autoconhecimento e dinâmicas de planeamento de carreira.
- Por fim, a quarta fase (abril a junho) centrou-se na validação e reflexão partilhada dos dados recolhidos, através da observação final e devolução dos resultados aos participantes, consolidando aprendizagens e interpretando coletivamente as transformações vivenciadas.

Seguindo a proposta de Latorre (citado por Coutinho, 2013), foram utilizadas três categorias de técnicas de recolha de dados:

1. Observação participante, com registos sistemáticos organizados num diário de campo e grelhas de observação, que permitiram acompanhar os comportamentos e interações dos jovens nas atividades do Centro de Estudos. Esta técnica foi essencial para captar não apenas os discursos, mas as dinâmicas relacionais e afetivas que sustentam os processos de escolha.
2. Grupos focais, realizados em dois momentos distintos, com jovens de diferentes perfis. As sessões, dinamizadas com metodologias participativas e técnicas de expressão simbólica, possibilitaram uma compreensão coletiva e crítica das influências internas e externas nas decisões dos jovens.

3. Análise documental, envolvendo regulamentos internos, planos de atividades, materiais de trabalho do projeto, bem como documentos produzidos pelos jovens, como mapas mentais, cartas ao futuro e reflexões escritas, que enriqueceram a análise dos significados atribuídos por eles às suas trajetórias.

Através da observação, constatou-se um envolvimento progressivamente mais ativo dos jovens, com crescente participação nas dinâmicas de grupo e reflexões sobre o futuro profissional. A proximidade com os educadores revelou-se fundamental, sendo estes frequentemente referenciados como figuras de apoio e segurança. Ao mesmo tempo, emergiram sinais de incerteza e hesitação, sobretudo nos momentos em que era exigida uma escolha vocacional concreta.

As tabelas de observação permitiram identificar padrões como colaboração, empatia, procura de validação e resistência à tomada de decisão. Por outro lado, os grupos focais revelaram-se espaços ricos em partilha emocional e construção coletiva de sentido, evidenciando que os jovens valorizam abordagens informais, interativas e ancoradas no seu território.

A análise dos dados seguiu uma estratégia de triangulação metodológica (Denzin, 1978), garantindo maior validade interna e articulação entre fontes. A codificação foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), tendo emergido categorias como incerteza vocacional, relação com os educadores, influência comunitária e competências interpessoais.

Este processo revelou a importância do Centro de Estudos enquanto espaço comunitário de apoio emocional, escuta ativa e construção de identidade profissional, funcionando como um mediador entre os jovens e o seu projeto de vida (Freire, 1975; Montero, 2003). Como reforça Meirinhos (2008), os contextos de educação não formal têm uma função decisiva na promoção de competências transversais, autoestima e empoderamento juvenil.

Naturalmente, a investigação apresenta limitações. O número reduzido de participantes impede a generalização dos resultados, e o envolvimento prévio da investigadora no campo pode ter influenciado algumas perceções. Contudo, a transparência do processo, a reflexividade constante e o uso de múltiplas fontes de dados permitiram mitigar esses efeitos, reforçando o rigor do estudo.

Conclui-se que a presente investigação confirma a relevância dos contextos educativos não formais na orientação vocacional juvenil, sobretudo quando promovem relacionamento afetivo, envolvimento ativo e conexão com a comunidade. O projeto de intervenção e a metodologia participativa revelaram-se ferramentas potentes de transformação, permitindo aos jovens não apenas pensar o futuro, mas projetar-se como sujeitos ativos na construção do mesmo.

### 3. AS DIMENSÕES QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos ao longo da investigação seguiu uma abordagem metodológica mista, com predominância qualitativa, complementada por elementos de registo sistemático observacional. Esta opção sustentou-se na necessidade de compreender, por um lado, os significados subjetivos atribuídos pelos jovens às suas escolhas profissionais e, por outro, observar padrões de comportamento e participação no decorrer das atividades.

Segundo Creswell (2014), a integração de abordagens metodológicas enriquece a análise e permite dar resposta a questões complexas, ao cruzar diferentes perspetivas analíticas num mesmo processo investigativo.

#### 3.1. REGISTOS DA OBSERVAÇÃO: MONITORIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA PARTICIPAÇÃO

No contexto da investigação-ação, foram utilizados registos sistemáticos de observação direta por meio de grelhas preenchidas diariamente ao longo dos três períodos letivos. Estes instrumentos não funcionaram como técnica de recolha de dados autónoma, mas sim como ferramenta de monitorização pedagógica, permitindo acompanhar, de forma contínua, indicadores como:

- Frequência de participação;
- Grau de envolvimento e iniciativa dos jovens;
- Interações com os educadores e entre pares.

Estes dados serviram como apoio à interpretação qualitativa, fornecendo uma visão longitudinal da evolução dos comportamentos ao longo do projeto. Foi possível, por exemplo, observar uma tendência crescente de participação ativa e autonomia, sobretudo

durante o segundo e terceiro períodos letivos, refletindo um maior sentimento de pertença, confiança e motivação para o envolvimento nas atividades de orientação vocacional.

Tais dados descritivos funcionaram como instrumentos de triangulação, sustentando com evidência empírica os significados emergentes nos discursos dos jovens.

### 3.2. ANÁLISE QUALITATIVA: VOZES, SIGNIFICADOS E PERCURSOS

A componente qualitativa da análise centrou-se na interpretação dos dados recolhidos nos grupos focais, nos registos do diário de campo e nos documentos produzidos pelos jovens durante as dinâmicas participativas. A codificação e interpretação dos dados seguiu a metodologia da análise de conteúdo temática, tal como proposta por Bardin (2011), possibilitando a emergência de categorias organizadoras da interpretação.

As principais categorias identificadas foram:

#### • Incerteza Vocacional:

Esta categoria foi dominante nos discursos iniciais dos jovens, refletindo dúvidas constantes, medo do fracasso e ausência de informação sobre o mundo profissional. Muitos participantes referiram-se à pressão familiar ou social, bem como às limitações percebidas nas suas oportunidades futuras, revelando inquietações ligadas ao processo de tomada de decisão. Esta temática ilustra os desafios da construção da identidade pessoal em contextos de mudança, tal como destaca Giddens (2002).

#### • Influência da Comunidade:

Esta categoria revelou a importância da escola, da família e do Centro de Estudos na mediação das decisões vocacionais. O Centro foi referido como um espaço de escuta, apoio emocional e confiança, onde os jovens se sentem valorizados. A relevância do ambiente acolhedor e da presença de adultos disponíveis está alinhada com a proposta de Paulo Freire (1975), para quem a escuta ativa e o diálogo são condições para a emancipação e desenvolvimento da consciência crítica.

#### • Relação com os Educadores:

Os jovens valorizaram relações próximas e horizontais com os adultos significativos, reconhecendo neles papéis de facilitadores e não apenas de transmissores de conteúdos. Como afirmam Krueger e Casey (2014), os grupos focais não apenas captam opiniões, mas revelam dinâmicas de apoio, empatia e autoridade relacional, que se tornaram visíveis nos testemunhos e na observação direta.

#### • Desenvolvimento Pessoal:

Esta categoria tornou-se mais evidente na fase final da investigação. Os jovens demonstraram maior clareza nas suas preferências, mais autoconfiança e vontade de explorar caminhos alternativos. As “cartas ao futuro eu” e os mapas vocacionais mostraram níveis elevados de autorreflexão e projeção pessoal, confirmando a importância dos contextos de educação não formal, como defende Montero (2003) e Guichard (2001).

### 3.3. TRIANGULAÇÃO DE DADOS: VALIDAÇÃO E COERÊNCIA ANALÍTICA

A estratégia de análise adotou uma lógica de triangulação metodológica (Denzin, 1978), que cruzou:

- Os registos observacionais,
- Os discursos dos jovens nos grupos focais,
- E os documentos produzidos durante a intervenção.

Esta triangulação reforçou a credibilidade interpretativa da investigação, validando as leituras efetuadas e permitindo identificar congruências e também dissonâncias entre o que os jovens dizem, fazem e escrevem.

Como destaca Flick (2004), a triangulação permite não apenas confirmar resultados, mas também reformular hipóteses e enriquecer a análise, garantindo rigor e profundidade à investigação qualitativa.

### 3.4. SÍNTESE ANALÍTICA: INTEGRAÇÃO DE DIMENSÕES QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS

A combinação entre dados qualitativos e observacionais permitiu uma leitura densa, situada e evolutiva do papel do Centro de Estudos nas trajetórias vocacionais dos jovens. Os dados descritivos ofereceram indicadores de progressão comportamental, enquanto os dados qualitativos iluminaram os significados atribuídos às experiências vividas, às expectativas e às relações com os outros.

Esta abordagem mista, sustentada por um olhar crítico e relacional, permitiu compreender que o processo de escolha profissional não é apenas racional ou técnico, mas profundamente social, emocional e comunitário. Reforça-se assim a importância da

escuta, do envolvimento afetivo e da valorização da voz dos jovens, elementos centrais para uma pedagogia vocacional transformadora e inclusiva.

#### 4. NARRATIVAS DE RISCO E RESILIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE FUTURO

Durante o processo de análise de dados, emergiu uma categoria não prevista inicialmente, mas que se revelou particularmente significativa na compreensão do contexto social em que os jovens constroem as suas escolhas profissionais: o desvio juvenil enquanto resposta à exclusão social e como estratégia de afirmação identitária e de projeção de futuro.

Esta categoria emergente não foi definida a priori, mas surgiu de forma consistente no segundo grupo focal, onde alguns participantes relataram conhecer colegas ou amigos — inclusive menores de idade — envolvidos em práticas como a venda de droga ou pequenos furtos, encaradas por muitos como alternativas rápidas a percursos formais marcados por incerteza, precariedade ou falta de reconhecimento.

Esta realidade, embora não tenha sido experienciada diretamente pelos participantes do estudo, foi narrada como parte do universo relacional próximo dos jovens e contribuiu para compreender as suas motivações, os medos e as hesitações no que diz respeito à construção de um projeto de vida dentro dos circuitos convencionais de educação e trabalho. Tal como refere MacDonald e Marsh (2005), o desvio juvenil pode ser interpretado não apenas como um ato de marginalidade, mas como uma tentativa de pertencer e afirmar-se num sistema que frequentemente exclui ou invisibiliza os jovens de contextos vulneráveis.

Esta categoria conecta-se diretamente com o propósito do presente estudo, pois evidencia o papel do Centro de Estudos como espaço de mediação e proteção, capaz de oferecer alternativas legítimas e positivas para a construção de identidade e futuro. Ao proporcionar experiências de reconhecimento, escuta ativa e envolvimento comunitário, o Centro de Estudos revela-se como uma resposta preventiva às trajetórias de risco, funcionando como território de pertença e referência afetiva para os jovens.

Neste sentido, incluir esta dimensão no quadro analítico reforça a importância de ações educativas e comunitárias integradas, que não se limitem à orientação técnica ou

informativa, mas que valorizem a segurança emocional, o vínculo social e a valorização pessoal como fatores estruturantes das escolhas profissionais.

Os participantes expressaram ambivalência em relação a estes comportamentos: por um lado, criticavam-nos como ilegais e desajustados; por outro, reconheciam-nos como estratégias de sobrevivência ou até de ascensão social dentro do seu meio. Como referiu um dos jovens: *“Eles dizem que não vão ficar pobres para sempre. Vendem para ter o que querem agora. Acham que é uma profissão, tipo ganhar dinheiro rápido”* (J.5).

Esta visão revela uma representação distorcida de futuro, onde a construção de um projeto de vida ético e sustentável é substituída pela lógica do consumo imediato e pela necessidade de “manter o estilo” — roupas de marca, saídas diárias, reconhecimento do grupo. Outro participante acrescentou: *“Conheço um que quer ir para a faculdade, mas diz que até lá vai continuar a vender, porque gosta da vida que tem”*.(J.2)

Estes discursos mostram uma juventude confrontada com realidades contraditórias: valorizam o sucesso académico e a ambição, mas vivem em contextos onde os meios informais (e muitas vezes ilegais) se apresentam como os únicos caminhos possíveis para atingir esses objetivos. Segundo Bauman (2001), nas sociedades líquidas e marcadas pela incerteza, os jovens tendem a procurar soluções imediatas, mesmo que precárias ou à margem da legalidade, para manter um sentido de pertença e segurança material.

A **normalização do comportamento desviante** foi também visível nos comentários: *“Aqui já é normal. Ninguém estranha. Só se forem apanhados”*. (J.1) Esta banalização revela uma fragilidade comunitária significativa, onde faltam alternativas atrativas, espaços de pertença saudáveis e figuras de referência consistentes. O discurso dos jovens aponta para **uma ausência de ambição ética, mas não de desejo de sucesso** — o que abre caminho a intervenções que reorientem esses desejos para percursos legítimos e sustentáveis.

A partir da análise, é possível relacionar esta categoria com os conceitos de **identidade projetiva e bloqueios de aspiração** (Guichard, 2001; Lima, 2010). Muitos destes jovens não recusam o futuro, mas não o reconhecem nos modelos escolares ou comunitários formais. A venda de droga, o envolvimento em pequenos tráficos ou outras formas de delinquência são muitas vezes sintomas de um sistema que falha em apresentar alternativas viáveis, seguras e desejáveis.



Este tipo de comportamento, embora preocupante, não surge nos discursos como irreversível. A maioria dos jovens mantém uma postura crítica: *“Eu não percebo como é que aceitam isso como vida... eu quero trabalhar, ter casa, fazer as minhas coisas, mas do jeito certo”*. (J.6) Este tipo de afirmação revela **potencial de mudança**, desde que existam contextos educativos que valorizem o sujeito, promovam o pensamento crítico e incentivem a construção de projetos de vida com sentido — objetivos em linha com os princípios da orientação vocacional comunitária (Montero, 2003; Campos & Coimbra, 1991).

Face a esta realidade, o projeto de intervenção que se segue procurará incorporar ações que não se limitem à orientação vocacional tradicional, mas que também trabalhem a **cidadania, a ética, a autoestima e a mediação de pares**, reconhecendo os desafios reais vividos por estes jovens nas suas comunidades.

## 5. VOZES E VIVÊNCIAS: LEITURA TEMÁTICA DOS DADOS

De seguida, serão apresentados e interpretados os dados recolhidos ao longo da investigação, com base nas técnicas qualitativas adotadas: observação direta e grupos focais. A análise dos dados foi orientada por uma lógica de triangulação metodológica, permitindo cruzar as perceções dos participantes com os registos sistemáticos do quotidiano no Centro de Estudos.

Assim sendo, através da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), emergiram categorias relevantes que traduzem as experiências, dificuldades e reflexões dos jovens relativamente às suas escolhas profissionais, bem como o papel desempenhado pela comunidade e pelos educadores nesse processo. Esta leitura interpretativa permitiu não só identificar padrões de comportamento e discurso, mas também compreender os significados atribuídos pelos próprios jovens às suas trajetórias de vida.

As subsecções que se seguem apresentam, de forma organizada, os principais temas identificados nos dados empíricos, agrupando-os por eixos de análise relacionados com os objetivos da investigação: o envolvimento dos jovens nas atividades do Centro, a influência da comunidade, o papel dos educadores e as dificuldades sentidas no processo de orientação vocacional.

## 5.1. O QUE VIMOS – PARTICIPANTE OBSERVAÇÃO

A observação constituiu um dos principais instrumentos de recolha de dados da presente investigação, permitindo acompanhar de forma sistemática e contínua o quotidiano dos jovens no Centro de Estudos. Esta técnica, de natureza qualitativa, foi aplicada ao longo dos três períodos letivos e teve como objetivo central recolher dados sobre o comportamento, a participação e a evolução das atitudes e competências dos participantes, em contexto real. Segundo Angrosino (2009), a observação direta é fundamental para captar não apenas o que os sujeitos mencionam/abordam, mas sobretudo o que fazem — e como o fazem — no seu ambiente natural.

A escolha desta técnica deveu-se à sua adequação ao paradigma sociocrítico e à metodologia de investigação-ação, uma vez que permite ao investigador integrar-se no campo, construir conhecimento em estreita ligação com a prática e refletir criticamente sobre os fenómenos observados (Tripp, 2005; Coutinho, 2013). A observação foi realizada de forma não-participante, garantindo uma postura ética e respeitadora da espontaneidade dos jovens, enquanto se procurou manter um registo rigoroso, objetivo e reflexivo das situações presenciadas.

As observações foram registadas num diário de campo e complementadas por grelhas de observação estruturadas, previamente construídas com base em categorias temáticas definidas à luz dos objetivos da investigação. Estas categorias incluíram dimensões como o nível de integração dos jovens, a sua participação nas atividades, a forma como comunicavam entre si e com os educadores, o grau de clareza nas suas escolhas vocacionais, e a utilização dos recursos de orientação disponíveis.

A análise que se segue está organizada por período letivo (1.º, 2.º e 3.º), de forma a evidenciar as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Para cada período, apresenta-se uma tabela com os principais dados recolhidos (ver anexo 5), acompanhada de uma leitura interpretativa que articula os resultados observados com a revisão da literatura e com os objetivos da investigação.

Desta forma, a observação direta funcionou não apenas como instrumento de recolha de dados, mas também como meio de reflexão crítica e aprofundamento do conhecimento sobre o papel dos contextos educativos informais no processo de construção das escolhas profissionais dos jovens. A sua riqueza reside precisamente na capacidade de revelar as

nuances do comportamento humano, tantas vezes invisíveis em metodologias exclusivamente declarativas.

#### 5.1.1. 1.º PERÍODO (SETEMBRO A DEZEMBRO)

Durante o primeiro período letivo, a observação focou-se em compreender o ponto de partida dos jovens relativamente ao seu envolvimento nas atividades do Centro de Estudos, bem como a forma como se posicionavam face às escolhas profissionais. Nesta fase inicial, os dados revelaram níveis diversos de integração, sendo evidente que muitos alunos ainda se encontravam numa etapa de adaptação, tanto ao espaço como ao grupo.

A participação nas atividades oscilava entre a curiosidade e a hesitação. Embora a maioria dos jovens tenha aderido de forma respeitosa às dinâmicas propostas, notou-se alguma passividade, especialmente entre os mais reservados. Este comportamento poderá estar relacionado com a falta de confiança inicial e com a pouca familiaridade com atividades de autorreflexão. A interação entre pares revelou-se cordial, mas ainda distante, com vínculos sociais em construção.

No que respeita às conversas sobre escolhas profissionais, as intervenções foram escassas e genéricas, refletindo uma certa superficialidade no pensamento vocacional. Muitos jovens referiram não saber o que desejavam fazer, ou afirmaram escolhas baseadas em opiniões externas (pais, professores), o que demonstra uma ausência de projeto pessoal estruturado. O acesso a materiais de orientação era pouco frequente, o que sugere a necessidade de maior mediação nesse processo.

Em termos de dificuldades vocacionais, destacou-se a incerteza e a insegurança. A maioria dos alunos mostrou receio de errar nas decisões e revelou pouco conhecimento sobre o mundo do trabalho. Ainda assim, a procura por orientação foi significativa: os jovens mostraram-se recetivos ao diálogo e dispostos a ouvir, o que constitui um ponto de partida promissor.

No domínio das competências interpessoais, registou-se uma participação aceitável nas tarefas em grupo, mas ainda com dificuldade em assumir posições de liderança ou expressar opiniões de forma clara. A comunicação era frequentemente vaga ou retraída, indicando que o desenvolvimento destas competências seria um eixo de trabalho a potenciar nos períodos seguintes.

### 5.2.2. 2.º PERÍODO (JANEIRO A MARÇO)

O segundo período letivo marcou uma fase de maior consolidação do grupo e de evolução nas atitudes dos jovens. A observação revelou um aumento significativo do nível da integração e do envolvimento nas atividades do Centro, com comportamentos mais participativos e proativos. Esta evolução é visível na forma como os jovens passaram a propor ideias, colaborar espontaneamente e assumir maior responsabilidade nas tarefas.

Ao nível da interação com educadores e colegas, o ambiente tornou-se mais descontraído e colaborativo. A confiança estabelecida permitiu relações mais horizontais e com maior grau de escuta mútua. Como refere Freire (1975), é no diálogo e na co-construção que se dá o verdadeiro processo educativo. Este princípio foi evidente no modo como os jovens passaram a verbalizar os seus interesses e dúvidas em ambiente seguro.

As conversas sobre escolhas profissionais tornaram-se mais frequentes e mais concretas. Embora muitos jovens ainda mantivessem incertezas, começaram a nomear áreas de interesse com maior clareza, como “saúde”, “informática”, “educação” ou “desporto”. As sessões de grupo funcionaram como catalisadoras deste pensamento, ajudando os jovens a estruturar os seus discursos e a identificar fatores que influenciam as suas decisões (influência familiar, desempenho escolar, representações sociais).

Verificou-se também um maior uso dos materiais de orientação, como fichas de autoconhecimento, vídeos informativos e recursos digitais. Essa mudança sugere que os jovens passaram a valorizar mais o apoio disponível, sendo mais autónomos na procura de informação.

A incerteza vocacional reduziu-se ligeiramente, com vários alunos a demonstrar menos ansiedade face ao futuro. A procura por aconselhamento manteve-se elevada, mas com questões mais específicas e direcionadas. Esta evolução indica um amadurecimento no processo de reflexão e uma maior consciência do que está em jogo na escolha profissional.

Quanto às competências interpessoais, registou-se uma clara melhoria: a maioria dos jovens passou a comunicar com mais clareza, a respeitar os momentos de fala de cada um e a usar argumentos para justificar as suas opiniões. Em dinâmicas de grupo, mostraram capacidade de ouvir, negociar e colaborar com colegas com opiniões diferentes.

### 5.3.3. 3.º PERÍODO (ABRIL A JUNHO)

No terceiro e último período de observação, foi possível identificar uma evolução consolidada dos jovens em praticamente todas as dimensões observadas. A participação nas atividades já não era apenas uma resposta ao estímulo externo, mas uma ação naturalizada, demonstrando integração plena no projeto.

Os jovens apresentaram-se mais confiantes, mais envolvidos e com maior capacidade de iniciativa. Alguns passaram a liderar momentos de grupo, organizar pequenas tarefas e partilhar experiências pessoais com espontaneidade. A relação com os educadores era próxima, baseada no respeito e na confiança. Como refere Montero (2003), o vínculo afetivo em contextos educativos comunitários é um dos fatores-chave para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

As conversas sobre escolhas profissionais adquiriram uma nova qualidade: houve maior profundidade, argumentação, e clareza na verbalização de interesses. Muitos jovens identificaram não apenas a área desejada, mas também razões pessoais e estratégicas para essa escolha (vocação, mercado de trabalho, modelos de referência). Alguns demonstraram até conhecimentos práticos sobre o percurso necessário (cursos, saídas profissionais), o que revela um processo de pesquisa e maturação.

O acesso e uso de materiais de apoio vocacional foi elevado, com os jovens a procurarem informação de forma autónoma, solicitando apoio técnico apenas para esclarecer dúvidas mais complexas. Isto confirma que o Centro de Estudos funcionou como espaço de capacitação, promovendo literacia vocacional.

A incerteza vocacional diminuiu substancialmente, embora persistam casos pontuais. A maioria dos jovens passou a falar em “planos alternativos”, demonstrando maior resiliência e flexibilidade — competências essenciais para lidar com um mundo laboral em constante mudança (Guichard, 2001).

A evolução nas habilidades interpessoais foi notória. Os jovens comunicam de forma estruturada, participam ativamente nas discussões, e demonstram capacidade de escuta e empatia. As dinâmicas de grupo revelaram-se eficazes não só para o desenvolvimento vocacional, mas também para a construção da identidade social e da cidadania ativa.

## 5.2. SÍNTESE DA EVOLUÇÃO OBSERVADA POR CATEGORIAS

<b>Categoria</b>	<b>Indicadores Observados</b>	<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Integração e Participação</b>	Envolvimento em atividades, iniciativa em as realizar	Média / Início hesitante	Elevada / Participativa	Elevada / Naturalizada
<b>Interação Social</b>	Relação com colegas e educadores, empatia	Cordial / Distante	Positiva / Confiante	Próxima / Fluida
<b>Clareza Vocacional</b>	Capacidade de verbalizar interesses e opções	Fraca / Vaga	Parcial / Em construção	Clara / Justificada
<b>Autonomia na Procura de Apoio</b>	Uso de materiais de orientação, perguntas dirigidas	Baixa / Dependente	Moderada / Guiada	Elevada / Autônoma
<b>Incerteza Vocacional</b>	Expressão de dúvidas, angústia com o futuro	Elevada / Generalizada	Média / Específica	Reduzida / Residual
<b>Colaboração em Grupo</b>	Participação em dinâmicas coletivas, gestão de conflitos	Satisfatória / Cautelosa	Boa / Respeitosa	Ótima / Madura
<b>Comunicação</b>	Clareza de expressão, escuta ativa, argumentação	Fraca / Tímida	Melhorada / Confiante	Clara / Assertiva

A tabela acima apresentada permite uma visão panorâmica da evolução dos jovens ao longo dos três períodos letivos, destacando progressos visíveis em todas as categorias analisadas. Esta análise baseia-se na triangulação entre os registos da observação direta e os dados complementares dos focus groups, conferindo maior consistência e validade às interpretações (Flick, 2004).

Na categoria Integração e Participação, observa-se uma transição clara de um comportamento hesitante no primeiro período para uma participação plena e espontânea no terceiro. Esta evolução confirma a importância da continuidade e da criação de rotinas educativas estruturadas. Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre no contexto

das interações sociais, sendo potenciada quando os sujeitos se sentem integrados num ambiente seguro. O papel do Centro de Estudos, enquanto espaço não formal, revelou-se fundamental para promover essa integração gradual, através de metodologias participativas e da construção de vínculos de confiança.

A dimensão Interação Social também evoluiu significativamente. No início do percurso, as relações entre pares e com os adultos eram marcadas pela distância e formalidade. Com o tempo, tornou-se evidente um aumento da empatia, da escuta ativa e da espontaneidade. Este progresso reflete aquilo que Freire (1975) defende como essencial num processo educativo libertador: o diálogo genuíno e horizontal entre educador e educando. A presença constante dos educadores, associada à escuta qualificada e à valorização da voz dos jovens, criou condições para o florescimento de relações educativas autênticas.

No que respeita à Clareza Vocacional, nota-se uma transformação progressiva, de discursos vagos e indecisos para reflexões mais estruturadas, fundamentadas e conscientes. Este dado está em consonância com Guichard (2001), que defende que a construção de um projeto vocacional passa por fases sucessivas de exploração, experimentação e compromisso. A autonomia demonstrada na escolha e utilização dos materiais de orientação no terceiro período confirma essa evolução, indicando que os jovens desenvolveram competências para pesquisar, analisar e tomar decisões com base em informação relevante.

A Autonomia na Procura de Apoio foi uma das áreas com maior progresso. Se no início os jovens dependiam da mediação constante dos educadores, no final do percurso demonstravam iniciativa e segurança na procura de apoio e recursos. Esta evolução ilustra bem o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), em que o suporte inicial (scaffolding) dá lugar à autonomia progressiva.

A categoria Incerteza Vocacional apresentou uma redução progressiva e significativa. Embora persistam dúvidas em alguns casos, a maioria dos jovens terminou o percurso com ideias mais claras e planos de ação delineados. Esta redução da incerteza não deve ser vista como o fim da dúvida, mas sim como um avanço na capacidade de lidar com ela. Como defende Savickas (2005), a orientação vocacional moderna não visa eliminar a dúvida, mas sim desenvolver a capacidade narrativa dos jovens para lidar com transições e escolhas de forma flexível e resiliente.

As categorias Colaboração em Grupo e Comunicação evidenciam também uma melhoria contínua, com destaque para o aumento da clareza na expressão oral, da capacidade de argumentar e da escuta respeitosa. Estes progressos não são apenas indicadores de socialização positiva, mas também competências-chave para a vida ativa e profissional. Bardin (2011) sublinha que a observação destes comportamentos é essencial na análise qualitativa, pois traduzem a forma como os sujeitos internalizam valores e normas sociais.

Por fim, é importante realçar que esta evolução não decorreu de forma automática. Foi o resultado de um processo contínuo, relacional e intencional, mediado por práticas educativas baseadas na confiança, na presença e na valorização da experiência dos jovens. A estrutura por períodos, as dinâmicas adaptadas ao grupo e a escuta ativa constante permitiram criar condições favoráveis à construção de um sentido de projeto e pertença, elementos centrais na intervenção comunitária.

### 5.3. O QUE OUVIMOS – FOCUS GROUPS COM OS JOVENS

A realização de grupos focais foi uma etapa fundamental na recolha de dados desta investigação, proporcionando um espaço de diálogo, escuta e partilha onde os jovens puderam refletir sobre as suas escolhas profissionais e o papel do Centro de Estudos neste processo. Os focus groups foram realizados em dois momentos distintos (1.º e 2.º período letivo), com a finalidade de captar a evolução das perceções dos participantes ao longo do tempo e validar as tendências observadas nas sessões de observação direta.

Segundo Krueger e Casey (2014), os focus groups são uma técnica eficaz para explorar opiniões, crenças e experiências em contextos sociais específicos, permitindo observar não apenas o que os participantes dizem, mas também como interagem e constroem significados coletivamente. No âmbito desta investigação, esta técnica revelou-se particularmente adequada, não só pelo perfil dos participantes — jovens em fase de definição vocacional — como pela natureza comunitária e participativa da abordagem metodológica adotada.

As dinâmicas aplicadas foram desenhadas com base em metodologias participativas, centradas no jovem enquanto sujeito ativo da sua trajetória. O primeiro focus group incluiu atividades como a “Linha do Tempo Profissional” e o “Mapa de Influências”, permitindo aos participantes identificar e refletir sobre os fatores que moldaram, até ao momento, as suas ideias sobre o futuro. Já o segundo focus group incorporou momentos



de debate e escrita criativa — como a “O papel da comunidade” — que possibilitaram aos jovens projetar as suas aspirações e verbalizar, com mais clareza, os obstáculos e apoios encontrados no percurso.

Estas dinâmicas foram fundamentais para explorar de forma aprofundada as quatro categorias temáticas centrais que emergiram da análise de conteúdo (Bardin, 2011): *Incerteza Vocacional, Relação com os Educadores, Influência da Comunidade e Desenvolvimento Pessoal*. Através da palavra dos próprios jovens, foi possível compreender não apenas o que pensam sobre as suas escolhas, mas também como vivem esse processo de decisão — frequentemente marcado por inseguranças, mas também por momentos de descoberta e empoderamento.

O uso dos grupos focais está também em sintonia com os pressupostos do paradigma sociocrítico e da investigação-ação, que valorizam o diálogo como forma de transformação e consciência crítica (Freire, 1975; Tripp, 2005). Neste sentido, os focus groups não foram apenas instrumentos de recolha de dados, mas momentos de intervenção pedagógica — espaços de construção coletiva de sentido, onde os jovens puderam reconhecer a sua voz e refletir sobre o seu lugar no mundo profissional e comunitário.

Adicionalmente, esta técnica permitiu captar dimensões mais subjetivas e simbólicas da experiência juvenil, que dificilmente seriam acedidas por meios exclusivamente quantitativos. Como refere Flick (2004), a complementaridade entre diferentes técnicas — como a observação e os focus groups — enriquece a análise e permite validar as interpretações por meio da triangulação de fontes.

Em suma, os focus groups assumem um papel central neste estudo, pois colocam em evidência a complexidade do processo de escolha profissional na adolescência, influenciado por fatores pessoais, familiares, escolares e comunitários. A escuta atenta dos jovens revelou-se um elemento transformador, tanto para os próprios participantes como para a compreensão mais ampla do fenómeno em análise.

Nas secções seguintes, será apresentada a análise dos dois focus groups realizados, seguindo uma lógica cronológica e temática. Cada análise incluirá a descrição das dinâmicas aplicadas, os principais eixos discursivos identificados e a relação entre os dados obtidos e os objetivos da investigação.

### 5.3.1. JOVENS EM REDE: INFLUÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O primeiro focus group teve como objetivo compreender as influências percebidas pelos jovens nas suas escolhas profissionais. Através das dinâmicas aplicadas — nomeadamente a “Linha do Tempo Profissional” e o “Mapa de Influências” — foi possível aceder a um conjunto de narrativas que revelam tanto os agentes estruturantes do percurso vocacional dos participantes como as lacunas sentidas na comunidade envolvente.

De forma geral, dois núcleos de influência destacaram-se de forma transversal nos discursos: a **família** e o **Centro de Estudos**. A família surgiu, para muitos, como a primeira e mais constante referência na construção de valores e expectativas. No entanto, nem sempre essa influência foi percebida de forma positiva: “O meu pai quer que eu vá para engenharia, mas eu gosto é de desenhar... às vezes nem sei o que é que devo fazer”, comentou um dos participantes. Outra jovem comentou: “A minha mãe quer que eu escolha algo seguro... mas eu não quero passar a vida num escritório”, referiu um dos participantes, revelando o conflito entre estabilidade e realização pessoal. Esta ambivalência entre o desejo pessoal e a expectativa familiar está de acordo com o que Guichard (2001) descreve como “pressão identitária externa”, frequentemente sentida por adolescentes em fase de decisão.

Por outro lado, o **Centro de Estudos**, identificado nos mapas como “espaço de apoio”, “onde somos ouvidos” ou “onde explicam as opções com calma”, foi consensualmente apontado como um dos poucos locais onde os jovens sentem que podem explorar livremente os seus interesses. Um jovem afirmou: “Aqui é onde eu falo sobre o futuro sem sentir que estou a ser julgado ou pressionado”. Esta perceção confirma o papel do Centro enquanto **espaço de mediação comunitária e de orientação vocacional não formal**, tal como descrito por Montero (2003), para quem o vínculo emocional e o reconhecimento do sujeito são pilares da construção de um projeto de vida com sentido.

No entanto, a **comunidade local** — nomeadamente a escola, o bairro e as estruturas de apoio municipais — foi referida como pouco ativa ou até inexistente neste domínio. “A escola só fala de exames, ninguém pergunta o que queremos ser” (J. 4) disse uma aluna. Outro referiu: “Na minha freguesia não há ninguém com quem falar sobre profissões... só no Centro”.(J.5) Este dado evidencia uma lacuna estrutural, contrariando os princípios

da intervenção comunitária que defende uma abordagem integrada entre os vários agentes educativos (Sousa & Ferreira, 2012).

A dinâmica “Ponto de Vista”, onde os jovens discutiram frases como “A comunidade de Paços de Ferreira oferece muitas oportunidades” ou “A Academia do Conhecimento ajuda-me a decidir que caminho seguir”, permitiu identificar discrepâncias significativas entre a teoria e a prática vivida pelos participantes. A maioria concordou que o Centro de Estudo tem um papel relevante, mas considerou que “a comunidade, no geral, não facilita o acesso à informação ou ao apoio”. Esta crítica revela a ausência de uma rede comunitária articulada de apoio à orientação, fragilizando o processo de decisão dos jovens num momento tão determinante da vida.

Esta leitura é corroborada por autores como Campos e Coimbra (1991), que defendem que a orientação vocacional deve ser entendida como um processo contínuo, inserido em contextos plurais e comunitários, e não como um ato pontual ou exclusivo da escola. O facto de os jovens valorizarem tanto o papel do Centro de Estudos indica que, quando lhes é oferecido um espaço de escuta, apoio e reflexão, conseguem verbalizar os seus interesses, dúvidas e ambições com maior clareza e confiança.

Por fim, as narrativas recolhidas neste primeiro focus group revelam que os jovens desejam ser protagonistas das suas decisões, mas nem sempre encontram nos contextos mais alargados (escola, comunidade, família) o apoio e a validação necessários. Assim, o Centro de Estudos destaca-se como espaço protetor e capacitador, funcionando como “ponte” entre o sujeito e o seu futuro possível — ideia alinhada com Freire (1975), ao defender que a educação libertadora começa no reconhecimento da palavra e da experiência do educando.

Deste modo, estes dados indicam que, para além de escutar os jovens, é necessário **criar dispositivos permanentes de orientação** no contexto comunitário, articulados com a escola e os educadores informais. Esta necessidade irá orientar o projeto de intervenção proposto, focado em reforçar as redes locais de apoio vocacional e em potenciar o papel do Centro de Estudos enquanto mediador entre jovens, escola e comunidade.

### 5.3.2. Espelhos da Comunidade: Jovens, Escolhas e Resistências

O segundo focus group teve como principal objetivo aprofundar a compreensão sobre as percepções dos jovens relativamente à influência da comunidade e à orientação vocacional, partindo da análise da sua vivência quotidiana. As dinâmicas propostas permitiram a livre partilha de experiências, sentimentos e opiniões, evidenciando uma leitura crítica do seu contexto sociocomunitário.

Tal como no primeiro momento, os jovens voltaram a destacar o Centro de Estudos como o principal espaço de influência positiva nas suas escolhas profissionais. A valorização do Centro enquanto lugar de apoio, escuta e orientação mantém-se firme: “Aqui podemos falar sobre o futuro, sobre cursos... fora daqui ninguém quer saber, é só ‘desenrascar’”, disse uma participante. Esta constatação confirma a função do Centro enquanto espaço de referência, estruturante e capacitador, alinhada com os pressupostos de Montero (2003) e Freire (1975), que defendem a importância dos contextos educativos comunitários na emancipação juvenil.

A escola, os ginásios e os parques de lazer foram também referidos como espaços de socialização, mas não de orientação. A escola, em particular, é apontada como um local “muito centrado nas notas”, onde “não se fala sobre futuro, só se pressiona para os exames”. Esta crítica espelha a desarticulação entre o sistema educativo formal e os desafios vocacionais reais dos jovens, algo que autores como Campos e Coimbra (1991) já tinham sinalizado ao defenderem a orientação vocacional como um processo que ultrapassa a sala de aula e exige envolvimento comunitário alargado.

Um aspeto marcante neste focus group foi a emergência do tema da delinquência juvenil como fenómeno vivido de perto pelos participantes. Com um misto de perplexidade e normalização, vários jovens relataram conhecer colegas que consomem e vendem droga, sendo esta atividade considerada por alguns como “uma profissão”. Uma jovem afirmou: “Tenho amigos que vendem droga e dizem que é o que sabem fazer... outros até querem ir para a faculdade, mas precisam do dinheiro para continuar com o estilo de vida que têm: roupa de marca, sair todas as noites”; “Eles não acham que estão a fazer mal... dizem que é só negócio, e que todos fazem o mesmo aqui”; “Conheço um que quer ir para a universidade, mas vende droga para pagar as roupas e os jantares com os amigos”.

Estas partilhas trouxeram à discussão uma realidade comunitária marcada por contrastes, onde coexistem a ambição académica e a sobrevivência económica através de meios ilegais. Os jovens reconhecem a gravidade da situação — “é errado, mas aqui já é normal” —, mas sentem-se impotentes perante a falta de alternativas. Esta visão crítica revela uma consciência social em formação, que precisa de ser apoiada por intervenções que envolvam não só a escola e o Centro de Estudos, mas também estruturas sociais mais amplas.

Do ponto de vista da análise temática (Bardin, 2011), emergem aqui três grandes eixos: (1) centralidade do Centro de Estudos como espaço orientador; (2) falta de respostas comunitárias formais; e (3) normalização da delinquência como estratégia de sobrevivência e consumo. Estes dados reforçam a urgência de uma intervenção comunitária mais integrada, onde os jovens sejam reconhecidos como sujeitos ativos e ouvidos nas suas necessidades reais.

A triangulação entre esta discussão em grupo e os dados de observação direta confirma a importância de criar **ambientes educativos de proximidade**, que promovam não só a orientação vocacional, mas também o sentido de pertença e a construção de um projeto de vida ético e sustentável (Rappaport, 1987; Bauman, 2001). O discurso dos jovens é claro: “falta apoio onde mais precisamos dele”.

A emergência de temas como a delinquência juvenil e o consumismo como modelo de identidade revela fragilidades comunitárias profundas. O projeto de intervenção procurará responder a estas realidades, promovendo ações de literacia vocacional e cidadania crítica, e estratégias de prevenção junto dos pares que valorizem o percurso académico e profissional como caminhos de reconhecimento e inclusão.

#### 5.4. ANÁLISE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA ATRAVÉS DOS GRUPOS FOCAIS

A realização dos dois focus groups permitiu acompanhar a evolução das perceções dos jovens ao longo do tempo e aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam as suas escolhas profissionais. Apesar de diferentes nos conteúdos explorados e no grau de profundidade das partilhas, ambos os grupos revelaram dados complementares e coerentes com as observações diretas realizadas no terreno.

Em ambos os momentos, os jovens destacaram o Centro de Estudos como o principal agente de apoio vocacional, reconhecendo-o como um espaço onde são ouvidos, orientados e valorizados. Esta percepção manteve-se constante, sendo reforçada no segundo focus group, onde o Centro surge como contraponto face à ausência de apoio noutras estruturas da comunidade. A escola, embora identificada como espaço de socialização, foi criticada por estar excessivamente centrada nos resultados académicos, negligenciando o acompanhamento pessoal dos alunos.

A grande diferença entre os dois focus groups está no **nível de complexidade e crítica social presente nos discursos**. No primeiro momento, os jovens refletiram sobretudo sobre as influências diretas nas suas escolhas — como a família e os educadores —, evidenciando uma fase ainda inicial de construção do pensamento vocacional. Já no segundo, os relatos foram mais densos e preocupantes, trazendo à tona realidades como a delinquência juvenil, o tráfico de droga entre menores e a normalização de comportamentos ilegais como forma de sobrevivência ou consumo ostentatório.

Esta diferença revela não apenas um amadurecimento na capacidade crítica dos jovens, mas também um maior nível de confiança no grupo e no espaço de partilha. As dinâmicas participativas utilizadas facilitaram a abertura do discurso, permitindo aos jovens discutir temas sensíveis e contraditórios, como a coexistência entre ambição académica e envolvimento em atividades ilegais.

Em síntese, os dois focus groups revelam uma **juventude consciente, crítica e simultaneamente vulnerável**, que reconhece o valor da orientação e da educação, mas também denuncia a falta de oportunidades e respostas no seu contexto de vida. Esta dualidade reforça a importância de espaços educativos comunitários, como o Centro de Estudos, que consigam articular escuta, apoio e intervenção transformadora no quotidiano dos jovens.

Neste segmento, a convergência entre os dois focus groups reforça a necessidade de uma **intervenção comunitária alargada**, que parta da escuta dos jovens e envolva os diferentes agentes educativos no território. Esta leitura alimenta diretamente a construção do projeto de intervenção, que terá como eixos principais: reforçar a orientação vocacional informal, prevenir o abandono e os comportamentos de risco, e criar pontes reais entre desejo, pertença e futuro.

## 6. REFLEXÃO GLOBAL: O QUE APRENDEMOS COM OS JOVENS?

A investigação realizada permitiu aceder, de forma aprofundada e situada, aos processos, influências e dificuldades que os jovens enfrentam ao longo do seu percurso de construção vocacional. Através da triangulação metodológica — observação direta, grupos focais e análise documental — foi possível obter uma leitura crítica e contextualizada das realidades experienciadas por jovens entre os 14 e os 18 anos, tendo como pano de fundo o Centro de Estudos e o seu enquadramento comunitário.

Um dos resultados mais consistentes foi a valorização expressiva do Centro de Estudos como espaço de escuta, orientação e segurança emocional. Em contraste, a escola foi frequentemente descrita como distante, formalizada e centrada nos resultados, com pouca atenção às dúvidas, interesses e ambições individuais. Este contraste evidencia o papel central dos contextos educativos não formais como espaços mediadores, tal como proposto por Montero (2003) e Rappaport (1987).

A influência familiar surgiu como ambivalente: um recurso afetivo e de apoio, mas também fonte de pressão e de expectativas desalinhadas com os interesses dos jovens. Este resultado encontra ressonância em Guichard (2001), que sublinha o peso das relações significativas na orientação vocacional e a importância de um equilíbrio entre apoio e autonomia.

Um aspeto transversal e recorrente foi a **incerteza vocacional**, particularmente visível no início do processo. Muitos jovens expressaram dificuldades em definir objetivos, identificar interesses ou conhecer percursos possíveis. Ao longo dos três períodos, contudo, verificou-se uma evolução positiva — os jovens demonstraram maior capacidade de autorreflexão, mais autonomia na procura de apoio e maior confiança na construção das suas trajetórias. Este crescimento confirma o impacto das práticas educativas centradas no jovem e da escuta ativa como base de processos de desenvolvimento, como defende Freire (1975).

Uma das dimensões mais sensíveis que emergiu foi a categoria **“Desvio Juvenil e Representações de Futuro”**. Os relatos de envolvimento em práticas de risco — como a venda de droga — foram normalizados por alguns jovens como estratégias de ascensão ou consumo imediato. Esta realidade revela, como argumenta Bauman (2001), a

tendência das juventudes precarizadas para procurar caminhos rápidos de validação, especialmente quando os percursos legítimos se revelam inatingíveis ou desvalorizados.

Por outro lado, a maioria dos jovens demonstrou desejo por alternativas éticas e sustentáveis, desde que tivessem acesso a oportunidades reais. Esta constatação sustenta a importância de projetos de intervenção que promovam valores, pertença e autorrealização, como defende Lima (2010).

É ainda de salientar o valor epistemológico e educativo da palavra dos jovens. As suas falas — autênticas, espontâneas, densas — foram fundamentais não só para compreender o fenómeno estudado, mas também como ferramenta pedagógica de empoderamento. Escutar os jovens, reconhecer os seus discursos como legítimos e permitir-lhes participar ativamente na construção do projeto de intervenção foi, simultaneamente, metodologia e ação transformadora.

<b>Categoria Temática</b>	<b>Fala Representativa dos Jovens</b>	<b>Implicações para o Projeto de Intervenção</b>
<b>Incerteza Vocacional</b>	“Não sei bem o que quero fazer... só sei que não quero errar.”	Desenvolver dinâmicas de autoconhecimento e exploração vocacional no bootcamp.
<b>Relação com Educadores</b>	“Aqui no Centro posso perguntar sem sentir que é parvo o que estou a dizer.”	Reforçar a tutoria personalizada e a escuta ativa nos contextos não formais.
<b>Influência da Comunidade</b>	“Na escola só falam de notas, ninguém quer saber do que queremos ser.”	Criar pontes entre escola, Centro e comunidade local através de projetos integrados.
<b>Desvio Juvenil e Representações Futuras</b>	“Conheço quem vende droga e quer ir para a faculdade... faz isso só para ter o que quer.”	Trabalhar valores, ética e cidadania crítica em contextos de vulnerabilidade social.
<b>Autonomia e Participação</b>	“Gostava de aprender de foma diferente, mais prática e com desafios.”	Estruturar atividades práticas e envolventes, como dinâmicas de role-play e simulação profissional.

A leitura global dos dados e a sua integração no **projeto “Bootcamp – Next Level”** permitiram dar corpo a uma proposta construída com os próprios jovens, centrada nas



suas necessidades, linguagens e motivações. O projeto responde a quatro eixos estruturantes:

- **Autoconhecimento e desenvolvimento pessoal;**
- **Exploração vocacional e académica;**
- **Tomada de decisão informada e crítica;**
- **Aproximação prática à realidade profissional e comunitária.**

A utilização de metodologias ativas ao longo do projeto, nomeadamente o Mapa de Competências, carta para o futuro eu e o Pitch Profissional, revelou-se essencial para estimular o envolvimento, a reflexão e a expressão dos jovens sobre o seu percurso vocacional. Estas metodologias não se limitaram à transmissão de informação, mas criaram contextos de aprendizagem experiencial, colaborativa e orientada para a ação, permitindo que os participantes se posicionassem como atores do seu próprio desenvolvimento.

Durante as sessões observadas, foi possível constatar uma mudança significativa no nível de participação dos jovens: inicialmente mais retraídos e hesitantes, passaram progressivamente a demonstrar maior iniciativa, curiosidade e autonomia, especialmente em dinâmicas como o Escape Room, onde foram desafiados a resolver problemas em grupo e aplicar conhecimentos sobre profissões reais. Segundo os registos de observação, os momentos de maior entusiasmo e interação corresponderam precisamente às atividades mais lúdicas, práticas e ligadas ao quotidiano.

Esta preferência foi também expressa nos grupos focais. Como referiu um participante: *“Quando fazemos coisas diferentes, como aquele jogo das profissões, parece que aprendemos mais e percebemos melhor o que queremos.”* (ENT. 3) Outro jovem destacou: *“Gostei da parte do Pitch, porque me fez pensar no que sou bom e como me posso apresentar aos outros. Nunca tinha feito isso.”* (ENT. 1)

Estes testemunhos reforçam a ideia de que a aprendizagem com significado exige envolvimento emocional, desafio cognitivo e conexão com a realidade do jovem. Como defendem Perrenoud (2000) e Silva & Fernandes (2012), as metodologias ativas promovem a mobilização de competências em contextos reais e desafiam os alunos a tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades, favorecendo a construção de sentido e o desenvolvimento da autonomia.

No caso do Mapa de Competências, os jovens foram convidados a identificar as suas qualidades, áreas de interesse e valores, promovendo uma atividade de autoconhecimento e autoeficácia. Já o Escape Room, estruturado como um desafio lúdico com pistas ligadas a profissões, permitiu aprender conteúdos de forma cooperativa, testando competências transversais como liderança, comunicação e resolução de problemas. Por fim, o Pitch Profissional envolveu a simulação de uma apresentação pessoal em contexto profissional, encorajando os jovens a refletir sobre a sua imagem, ambições e argumentos para se posicionarem no futuro.

Estas práticas, integradas numa lógica de educação não formal, evidenciam a eficácia de modelos pedagógicos centrados na ação, no vínculo e na participação significativa. Corroborando o que refere Monereo (2001), a motivação dos alunos aumenta quando estes compreendem o propósito da atividade e percebem a sua utilidade para a vida real.

Assim, à luz dos dados recolhidos e observados, fica evidente que as metodologias ativas funcionaram como catalisadores do envolvimento juvenil, ao promoverem uma aprendizagem com sentido, mais próxima do território e das vivências concretas dos jovens. Reforça-se, portanto, a necessidade de integrar estas estratégias em contextos de orientação vocacional comunitária, como o Centro de Estudos, potenciando o seu papel como espaço educativo transformador.

Em síntese, os jovens não demonstram desinteresse nem passividade. Pelo contrário: expressam vontade de construir percursos com sentido, desde que encontrem espaços seguros, relações de confiança e apoios consistentes. Cabe às instituições — formais e não formais — criar esses contextos de pertença e transformação. Esta investigação reforça a importância de abordagens educativas integradoras, humanas e situadas, que coloquem o jovem no centro e reconheçam o seu potencial como protagonista de mudança.

## 7. ENTRE A TEORIA E O TERRENO: O QUE REVELAM OS DADOS?

A análise empírica realizada ao longo deste estudo permitiu evidenciar um conjunto de elementos que aprofundam a compreensão do papel dos Centros de Estudo no processo de escolha profissional dos jovens. Através das técnicas de observação participante e dos grupos focais, foi possível aceder a representações, expectativas e constrangimentos sentidos pelos jovens relativamente ao seu futuro académico e profissional.

De forma geral, os dados revelam uma percepção bastante pragmática e, por vezes, limitada acerca das opções profissionais disponíveis. Os discursos evidenciam não só a influência direta de fatores contextuais — como a situação socioeconômica familiar, o nível de escolaridade dos pais ou a precariedade do mercado de trabalho local —, mas também um sentimento de insegurança e de baixa autoeficácia no que diz respeito à concretização de projetos de vida. Estes resultados encontram eco na obra de Bourdieu (1999), que defende que as escolhas dos indivíduos são condicionadas por um “habitus” socialmente construído, refletindo as estruturas invisíveis que moldam as decisões consideradas possíveis ou realistas.

Neste sentido, constata-se que os jovens não escolhem em absoluto “liberdade plena”, mas sim a partir das oportunidades e modelos de vida com que contactam quotidianamente. Guichard (2001) reforça esta ideia ao afirmar que os projetos vocacionais são moldados pelas experiências concretas vividas no seio da comunidade, estando a orientação fortemente enraizada nas relações interpessoais e nas imagens sociais internalizadas.

Paralelamente, surgem nas falas dos jovens diversos indicadores de falta de apoio emocional e institucional na tomada de decisão vocacional, o que contribui para cenários de desmotivação, passividade ou adiamento do processo decisório. Blustein (2006) argumenta que a orientação profissional deve considerar não apenas os interesses e competências, mas também o contexto afetivo e relacional em que o sujeito está inserido, realçando o impacto das emoções e do apoio percebido na definição de trajetórias.

Neste enquadramento, destaca-se o papel dos Centros de Estudo como espaços alternativos e complementares à escola tradicional. Ao funcionarem como lugares de escuta, acompanhamento personalizado e estímulo à reflexão crítica, estes centros contribuem para a construção de um ambiente emocionalmente seguro, onde os jovens se sentem valorizados e apoiados. Esta dimensão é essencial à luz da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), que identifica a necessidade de pertença, competência e autonomia como fundamentais para o desenvolvimento motivacional e vocacional.

A prática observada neste estudo confirma, assim, os pressupostos de Freire (1975), ao evidenciar que a intervenção comunitária pode constituir um espaço pedagógico de transformação, onde o jovem é reconhecido como sujeito ativo da sua história. A promoção da consciência crítica e do empoderamento individual, associada à criação de

redes afetivas e sociais positivas, mostra-se determinante para a emergência de escolhas mais conscientes e alinhadas com os interesses e capacidades de cada jovem.

Finalmente, importa realçar que a articulação entre os dados recolhidos e os referenciais teóricos utilizados permite reforçar a ideia de que a orientação vocacional não deve ser encarada como um processo isolado, técnico ou meramente informativo. Pelo contrário, trata-se de um fenómeno complexo, multidimensional e politicamente situado, que exige uma abordagem integrada, relacional e comunitária (Campos & Coimbra, 1991; Lima, 2010). A escuta ativa, o envolvimento participativo dos jovens e o reconhecimento das suas vulnerabilidades e potencialidades são elementos centrais para o sucesso de qualquer intervenção orientada para o apoio na construção de projetos de vida com sentido.

Para melhor ilustrar esta articulação entre dados empíricos e contributos teóricos, apresenta-se o seguinte quadro síntese:

<b>Dados Empíricos</b>	<b>Contributos Teóricos</b>
Perceção limitada das opções profissionais viáveis	Bourdieu (1999): escolhas condicionadas pelo habitus e capital social disponível
Sentimento de impotência perante o futuro	Blustein (2006): importância do apoio relacional e emocional no processo vocacional
Ausência de referências profissionais próximas ou positivas	Guichard (2001): identidade vocacional construída nas relações sociais e nos discursos comunitários
Adaptação ao possível em vez de projeção livre do futuro	Bauman (2001); Standing (2011): juventude moldada pela precariedade e pelo risco constante
Relevância dos Centros de Estudo como espaços de apoio e escuta	Freire (1975): educação como prática de liberdade e promoção da consciência crítica
Desejo de orientação mais próxima e humana	Deci & Ryan (2000): importância da satisfação das necessidades de pertença, autonomia e competência

## CAPÍTULO VI- CONSTRUIR COM OS JOVENS, PARA OS JOVENS

### 1. O PROJETO “BOOTCAMP – NEXT LEVEL”

O presente capítulo apresenta o projeto de intervenção intitulado “Bootcamp – Next Level”, concebido como resposta direta aos resultados obtidos na investigação empírica anteriormente desenvolvida. Este projeto insere-se na metodologia de investigação-ação, constituindo-se como a fase de ação planeada e participada, que visa transformar a realidade educativa observada, conforme defendido por autores como Coutinho (2013) e Tripp (2005). A sua implementação responde à lógica cíclica da investigação-ação, integrando os momentos de planeamento, ação, observação e reflexão, e permitindo testar, em contexto real, estratégias com potencial de impacto na orientação vocacional dos jovens.

O principal objetivo do projeto foi o de apoiar os jovens no seu processo de construção vocacional, promovendo o autoconhecimento, a exploração de percursos profissionais e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, sempre em estreita ligação com o contexto comunitário onde estão inseridos.

Importa destacar que todo o processo de conceção, organização e estruturação do projeto foi realizado em estreita colaboração com os próprios jovens participantes na investigação. Desde a seleção dos temas até à definição das atividades e metodologias, os jovens foram envolvidos ativamente em cada fase, numa lógica de co-construção e corresponsabilidade.

Esta abordagem participativa pretendeu reforçar o sentido de pertença, a motivação e a apropriação do projeto por parte dos destinatários, em linha com os princípios da educação não formal e da intervenção comunitária (Freire, 1975; Montero, 2003).

O projeto foi implementado com sucesso no mês de maio de 2025, durante um fim de semana intensivo, nas instalações do Centro de Estudos. Os jovens que participaram demonstraram grande envolvimento e entusiasmo ao longo das atividades, o que confirma a relevância e adequação do projeto às suas necessidades e interesses.

Ao longo de todo o processo — desde a fase de planeamento até à sua concretização — os participantes foram informados e consultados, podendo acompanhar e validar cada etapa. Esta postura transparente e colaborativa contribuiu não só para o êxito da

intervenção, como também para o reforço das competências de cidadania ativa e da consciência crítica dos jovens envolvidos, objetivos centrais da metodologia de investigação-ação, que visa articular a produção de conhecimento com a promoção de mudança social e educativa.

Nos tópicos que se seguem, será apresentado o projeto com maior detalhe, incluindo os seus objetivos, fundamentação teórica, plano de atividades, estratégias de avaliação e recursos utilizados, de forma a proporcionar uma visão integrada e operacionalizável da proposta desenvolvida.

### 1.1. ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO DA FASE DE INTERVENÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O projeto “Bootcamp- Next Level” foi concebido e estruturado como parte integrante da metodologia de investigação-ação, mais concretamente enquanto fase interventiva do processo, articulando-se diretamente com os dados recolhidos e analisados nas fases anteriores da investigação. Serviu fundamentalmente como diagnóstico e intervenção ao mesmo tempo, uma vez que permitiu, de forma simultânea, aprofundar a compreensão das necessidades e vivências dos jovens e, ao mesmo tempo, testar estratégias de apoio e orientação vocacional com base nessas mesmas necessidades. A intervenção foi planeada com base nas representações, desafios e expectativas vocacionais identificadas junto da comunidade, assumindo um caráter participativo e situado.

Neste âmbito, o desenvolvimento do projeto organizou-se em duas fases interligadas, correspondendo às etapas de planeamento participativo e de implementação e avaliação — ambas fundamentais no ciclo reflexivo da investigação-ação (Coutinho, 2013; Kemmis & McTaggart, 1988), contribuindo não apenas para a transformação do contexto, mas também para o aprofundamento do conhecimento sobre ele.

Na primeira fase, focada na elaboração colaborativa do plano de ação, promoveu-se um processo de co-construção com os jovens, os principais sujeitos da investigação. Mais do que uma simples definição de estratégias, esta etapa visou assegurar que as ações propostas respondessem de forma concreta às necessidades reais e sentidas pelos próprios participantes, tal como emergiram dos grupos focais e da observação realizada ao longo dos meses anteriores.

A participação ativa dos jovens foi central nesta fase, refletindo o princípio da democracia participativa e da construção coletiva de conhecimento, característicos da investigação-ação (Tripp, 2005). Através de sessões de escuta, atividades exploratórias e momentos de diálogo estruturado, os jovens contribuíram diretamente para o delineamento das iniciativas, ajudando a definir temáticas, metodologias e objetivos das ações a implementar. Esta abordagem visou não só o desenho de um projeto mais eficaz, mas também o reforço do sentimento de pertença e corresponsabilidade, reconhecendo os jovens como atores válidos na transformação do seu contexto social e educativo.

A segunda fase correspondeu à implementação prática da intervenção e à sua monitorização contínua, em consonância com o ciclo da investigação-ação. Esta etapa decorreu no mês de maio de 2025, em formato intensivo, e incluiu um conjunto de atividades com foco no autoconhecimento, competências pessoais, projeção profissional e dinâmicas de grupo. Paralelamente, procedeu-se à avaliação formativa da ação, com recurso a técnicas qualitativas e reflexivas que permitiram aferir o impacto da intervenção e recolher sugestões de melhoria para futuras ações.

Assim, todo o processo — desde o levantamento de necessidades até à execução das atividades — foi concebido como parte de um ciclo metodológico de investigação, ação e reflexão, em que a comunidade participa não apenas como objeto de estudo, mas como sujeito de transformação. Nos tópicos seguintes, serão apresentadas em detalhe as estratégias, metodologias e instrumentos utilizados para garantir a eficácia e a coerência da intervenção com os objetivos definidos.

## 1.2. QUAL O PROBLEMA SOCIAL IDENTIFICADO?

A construção do projeto “Bootcamp – Next Level” surge como resposta direta às necessidades identificadas durante a investigação empírica realizada no Centro de Estudos. Os dados recolhidos evidenciaram um conjunto de fragilidades estruturais nos processos de orientação vocacional dos jovens entre os 14 e os 18 anos, bem como a ausência de uma rede comunitária articulada que promova a sua capacitação para escolhas conscientes, informadas e alinhadas com os seus interesses e valores.

De entre as várias categorias analisadas, a **incerteza vocacional** foi uma das mais recorrentes e preocupantes. Muitos jovens demonstraram dificuldades em projetar o seu futuro, identificando a falta de conhecimento sobre opções profissionais, percursos

formativos e até sobre si próprios como barreiras reais. Um dos participantes afirmou: *“Falam-nos de médias e exames, mas ninguém pergunta se gostamos do que escolhemos.”* Esta frase reflete uma realidade onde o sistema formal de ensino continua centrado na avaliação e no desempenho, deixando de lado o acompanhamento pessoal e vocacional, como referem Campos e Coimbra (1991).

A **influência da comunidade** foi percecionada como residual ou inexistente. Os jovens referiram sentir-se sozinhos no processo de decisão e pouco apoiados fora do contexto do Centro. *“Na escola ninguém tem tempo para falar connosco. Aqui [no Centro de Estudos] pelo menos ouvem-nos”*(J.6), comentou uma jovem. Estes testemunhos reforçam o papel central que espaços educativos não formais podem desempenhar no apoio à juventude, funcionando como **lugares de escuta, orientação e pertença** (Montero, 2003; Rappaport, 1987).

O projeto justifica-se também pela emergência de um fenómeno observado com preocupação: a **normalização do desvio juvenil como alternativa de vida**. No segundo focus group, vários jovens relataram ter amigos envolvidos em pequenas redes de tráfico de droga, encarando essa atividade como “profissão” ou forma de manter um certo estilo de vida. *“Há quem venda droga e ainda vá à escola... dizem que é só até acabarem o curso, para terem dinheiro para roupa e sair”* (J.1) , partilhou um dos participantes. Esta perceção revela uma representação distorcida de sucesso e de futuro, que precisa de ser urgentemente desconstruída através de ações educativas que valorizem percursos legítimos, éticos e sustentáveis.

Neste contexto, torna-se essencial criar **projetos de intervenção que integrem dimensões pessoais, sociais e comunitárias**, capazes de envolver os jovens no processo de construção de um projeto de vida com sentido. O “Bootcamp – Next Level” surge precisamente como uma resposta integradora, centrada no jovem como sujeito ativo, e não como mero destinatário. O envolvimento dos próprios jovens na **construção do projeto, na escolha das atividades e no acompanhamento da sua execução**, foi intencional e estratégico. Como referiu um dos participantes: *“Gostei de ajudar a montar isto. Assim faz mais sentido, porque é para nós.”*(j.3)

A participação ativa dos jovens no planeamento da intervenção permitiu reforçar o seu sentido de pertença e responsabilidade, elementos centrais no desenvolvimento da



autonomia e da cidadania. Segundo Freire (1975), “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem” — e é precisamente nesse espírito que se desenhou esta intervenção: com coragem para escutar, para dialogar e para construir em conjunto.

Por outro lado, o projeto foi pensado para atuar em múltiplas frentes: o autoconhecimento, a exploração de carreiras, o reforço de competências pessoais e interpessoais, e a tomada de decisão informada. Cada atividade proposta no bootcamp responde a uma necessidade concreta identificada na investigação: desde a dificuldade de falar em público até à confusão entre vocação e imposição externa. Estas propostas assentam nos princípios da **educação não formal**, valorizando a aprendizagem pela experiência, o trabalho de grupo e as metodologias ativas (Cruz, 2008; Pereira, 2014).

A implementação do projeto num **formato intensivo de fim de semana** permitiu concentrar esforços e garantir um envolvimento profundo dos participantes. A escolha deste modelo logístico visou também facilitar a disponibilidade dos jovens e aumentar o seu foco e motivação, sem sobrepor-se à sua rotina escolar. O resultado foi um momento de forte impacto educativo, validado pelos próprios participantes durante e após a realização das atividades. “*Foi puxado, mas fez-me pensar no que quero para mim. Saí mais certo do que quero seguir*”(J2), afirmou um dos jovens no final da sessão.

Em suma, o “Bootcamp – Next Level” não é apenas um projeto educativo; é uma **resposta contextualizada, participada e transformadora**, desenhada com base em dados reais, necessidades sentidas e vozes escutadas. A sua relevância justifica-se não só pela pertinência das temáticas abordadas, mas pela **metodologia de co-construção** adotada, pela coerência com os objetivos da investigação e pelo impacto observado nos jovens que dele participaram.

### 1.3. O QUE QUEREMOS MUDAR? OBJETIVOS, METAS E FINALIDADES

O projeto de intervenção “Bootcamp – Next Level” resulta diretamente da investigação empírica realizada com jovens frequentadores do Centro de Estudos . Durante os três períodos de observação e nas sessões de focus group, foram identificadas dificuldades persistentes ao nível da orientação vocacional, do autoconhecimento, da projeção de futuro e da perceção das oportunidades educativas e profissionais disponíveis.

A implementação deste projeto visa dar resposta às lacunas identificadas, promovendo uma abordagem integrada, participativa e pedagógica. O envolvimento ativo dos jovens na **criação, organização e desenvolvimento do projeto** constituiu um elemento central, não apenas como estratégia metodológica, mas como posicionamento ético e pedagógico. Como afirmou um dos participantes: *“Ajudar a montar o projeto fez-me sentir mais capaz. Parece que é mesmo para nós.”* (J.4)

Esta postura de co-construção reforça o sentido de pertença e a motivação dos participantes, alinhando-se com os princípios da pedagogia crítica (Freire, 1975) e da psicologia comunitária (Montero, 2003), que valorizam a participação ativa dos sujeitos no processo de transformação das suas próprias realidades.

### **Objetivo Geral:**

- Promover o desenvolvimento pessoal, vocacional e social dos jovens participantes, através de atividades estruturadas que favoreçam o autoconhecimento, a orientação para o futuro e a participação ativa no seu próprio processo de escolha.

### **Objetivos Específicos:**

1. **Estimular o autoconhecimento e a identificação de interesses e valores pessoais**, como base para decisões vocacionais mais conscientes;
2. **Explorar diversas opções profissionais e educativas**, esclarecendo percursos, saídas e competências associadas a diferentes áreas;
3. **Desenvolver competências transversais**, como a comunicação, o trabalho em equipa, a empatia e a capacidade de tomar decisões;
4. **Promover a literacia vocacional e a capacidade crítica**, prevenindo a reprodução de modelos de sucesso baseados em lógicas de consumo ou desvio;
5. **Reforçar o sentimento de pertença, valorização pessoal e visão positiva de futuro**, através da criação de espaços de partilha e aprendizagem coletiva.

Meta	Indicador de Sucesso	Instrumento de Avaliação
Envolver pelo menos 15 jovens no bootcamp	Número de presenças e participação ativa	Registo de presenças e observação direta
Criar 3 produtos finais significativos	Cartas ao Futuro Eu, Pitches Profissionais, Mapas de Vida	Recolha e análise dos materiais produzidos
Obter 80% de feedback positivo na avaliação final	Satisfação com atividades e aprendizagens percebidas	Questionário de avaliação + roda de feedback oral
Garantir 100% de participação nas atividades estruturadas	Adesão completa ao programa ao longo do fim de semana	Observação + diário de bordo dos facilitador
Verificar melhoria na verbalização de interesses e metas	Comparação entre falas no início e final do projeto	Análise qualitativa dos discursos e autoavaliação

#### 1.4. QUE IDEIAS SUSTENTAM O PROJETO? FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do projeto de intervenção “Bootcamp – Next Level” assenta em fundamentos teóricos provenientes de várias áreas do saber, nomeadamente a orientação vocacional, a intervenção comunitária, a educação não formal e a psicologia do desenvolvimento. Esta base sustenta a proposta metodológica e educativa do projeto, em consonância com os objetivos identificados na investigação empírica e as necessidades expressas pelos próprios jovens.

##### **ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COMO PROCESSO CONTÍNUO E EMANCIPADOR**

A orientação vocacional é entendida como um processo contínuo de apoio à tomada de decisões relativas ao percurso escolar, profissional e pessoal dos indivíduos, considerando as suas características, interesses e o contexto em que estão inseridos. Segundo Guichard e Huteau (2001), a orientação assenta em quatro ideologias fundamentais: a individualização do percurso, a responsabilidade do sujeito sobre as suas escolhas, o trabalho como parte da identidade pessoal, e o reconhecimento da instabilidade do futuro profissional.

Este entendimento reforça a importância de capacitar os jovens com ferramentas de autoconhecimento e exploração vocacional, o que se revelou uma necessidade crítica ao

longo da investigação empírica. Como relatou um participante: *“Falam de exames, mas ninguém nos ajuda a perceber o que queremos mesmo ser”*.

A orientação, neste sentido, não se limita a indicar caminhos, mas deve promover a autonomia e a autorreflexão, tal como defende Maria Araújo (2024): *“A orientação vocacional não pode dizer a um jovem ‘Segue esta área’. Mas pode auxiliá-lo a descobrir o seu próprio caminho.”*

#### INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

O projeto assume a **intervenção comunitária** como uma prática promotora de mudança social e empoderamento, que parte do princípio da participação ativa da comunidade na definição e resolução dos seus próprios desafios. Montero (2003) defende que a intervenção deve atuar sobre os vínculos sociais, fomentando o sentimento de pertença e promovendo estratégias que reforcem a identidade coletiva e individual dos participantes.

No caso em análise, o Centro de Estudos funcionou como mediador comunitário, sendo referido pelos jovens como o único local onde se sentem escutados e orientados. Esta função de mediação é essencial para criar pontes entre o jovem e os seus recursos — sejam eles internos (valores, interesses) ou externos (informação, oportunidades).

Para Rappaport (1987), a verdadeira intervenção comunitária é aquela que parte da escuta, legitima a voz dos indivíduos e atua sobre os seus contextos de forma co-construída. Foi esse o princípio que orientou a construção participada do bootcamp, integrando os jovens como coautores do processo de transformação.

#### EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E METODOLOGIAS ATIVAS

A opção por uma abordagem de **educação não formal** foi intencional e estratégica. A educação não formal caracteriza-se pela flexibilidade, pela centralidade do participante e pelo uso de metodologias ativas que promovem a aprendizagem experiencial (Cruz, 2008). Este modelo é particularmente eficaz com jovens, pois privilegia a vivência, o grupo e o envolvimento emocional como fatores facilitadores da aprendizagem.

Durante o bootcamp, os jovens participaram em dinâmicas como o *“Mapa de Competências”*, o *“Pitch Profissional”* e a *“Carta ao Futuro Eu”*, que foram desenhadas com base na aprendizagem por projeto, role-play e reflexão crítica. Estas propostas

permitiram-lhes não só adquirir informação, mas também desenvolver competências como a comunicação, a empatia e a tomada de decisão.

Segundo Freire (1975), aprender é um ato de consciência e liberdade: *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”*. Ao envolver os jovens na criação das atividades, o projeto rompe com a lógica transmissiva e afirma a autonomia do sujeito como pilar da ação educativa.

#### **DESENVOLVIMENTO JUVENIL E CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA**

A adolescência é uma fase crítica para a construção identitária e para a projeção do futuro. A escolha vocacional, neste contexto, é simultaneamente um ato de afirmação pessoal e de resposta às expectativas sociais. Guichard (2001) e Savickas (2005) defendem que a orientação deve promover a construção de “narrativas de vida com sentido”, onde o jovem seja autor e não apenas recetor de modelos.

Na investigação empírica, surgiram relatos de jovens que sentem falta de espaço para pensar e verbalizar os seus desejos. Um deles afirmou: *“A escola fala de notas, mas não fala de nós”*. Esta ausência de escuta e diálogo revela a importância de espaços alternativos — como o Centro de Estudos e o bootcamp — onde os jovens possam desenvolver a sua **agência vocacional**.

A abordagem do projeto considera o jovem como sujeito em desenvolvimento, inserido em redes de relações significativas (família, escola, pares, comunidade), que influenciam — positiva ou negativamente — o seu processo de decisão.

#### **PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO JUVENIL**

Finalmente, o projeto assume a **participação dos jovens** não apenas como metodologia, mas como fim em si mesma. Para Lansdown (1995), *“os jovens não são recipientes vazios onde se verte sabedoria, mas sujeitos com capacidade de interpretar, decidir e transformar”*. Ao integrarem a construção do projeto desde o início, os participantes assumiram-se como protagonistas e corresponsáveis pelo sucesso da intervenção.

Esta perspetiva valoriza o poder transformador da juventude e reconhece a sua capacidade de intervir sobre o mundo, desde que lhe sejam dadas as condições para tal. Como

partilhou um jovem após o bootcamp: *“Ajudar a organizar isto fez-me perceber que tenho ideias e que posso fazer parte das soluções.”*

### 1.5. COMO SE APLICOU O PROJETO? METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS

O projeto “Bootcamp – Next Level” assenta numa metodologia participativa, experiencial e centrada nos jovens, adaptada ao seu contexto específico e às necessidades identificadas ao longo da investigação. A escolha metodológica foi guiada pela intenção de promover aprendizagens significativas através da vivência prática, da reflexão coletiva e da construção conjunta de sentido.

O projeto foi desenhado como uma intervenção intensiva de curta duração, ocorrida ao longo de um fim de semana, nas instalações do Centro de Estudos. Esta modalidade de intervenção permitiu uma imersão profunda nas temáticas abordadas, sem interferir com o calendário escolar dos participantes, e facilitou o foco, o envolvimento e o compromisso com as atividades.

A metodologia adotada combina princípios da **educação não formal**, da **intervenção psicossocial** e das **práticas de orientação vocacional comunitária**. A intervenção foi estruturada com base em três pilares fundamentais:

- **Vivência experiencial:** cada atividade propunha um desafio real ou simbólico, que envolvia o corpo, a emoção e o pensamento dos participantes;
- **Reflexão crítica e pessoal:** após as atividades, os jovens eram convidados a refletir sobre os significados, aprendizagens e ligações com a sua própria vida;
- **Construção coletiva:** o grupo era utilizado como espaço de apoio, partilha e validação mútua, onde cada um podia ouvir e ser ouvido.

Foram utilizadas metodologias ativas como simulações, dinâmicas de grupo, role-play, mapas de competências, criação de produtos finais (ex: plano de vida ou carta ao futuro) e debates temáticos. Cada uma destas metodologias foi cuidadosamente selecionada e ajustada ao perfil do grupo, promovendo não só a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

O projeto envolveu **15 jovens** com idades compreendidas entre os **14 e os 18 anos**, todos frequentadores regulares do Centro de Estudos e previamente integrados em atividades

educativas e de acompanhamento escolar. Os participantes foram convidados a integrar o projeto com base em três critérios:

1. Envolvimento contínuo nas atividades do Centro (frequência mínima de seis meses);
2. Disponibilidade para participar integralmente no bootcamp de fim de semana;
3. Interesse manifestado em refletir sobre o futuro académico e/ou profissional.

A composição do grupo foi heterogénea em termos de género, idade e interesses vocacionais, o que enriqueceu a dinâmica do projeto e favoreceu o confronto de perspetivas diversas. Este fator foi particularmente relevante nas atividades de partilha e debate, onde a diversidade foi motor de aprendizagem mútua.

Os jovens foram envolvidos desde o início na **definição das temáticas centrais e formato do projeto**, contribuindo com sugestões, ideias e expectativas. Esta participação não foi apenas simbólica, mas materializou-se na seleção das dinâmicas, no calendário e até na preparação dos materiais. A sua presença ativa na fase de conceção contribuiu para que o bootcamp refletisse verdadeiramente os seus interesses e necessidades, promovendo maior envolvimento e apropriação dos conteúdos.

Durante a intervenção, foi dada especial atenção à escuta ativa, à criação de um clima de confiança e ao acompanhamento individual de cada jovem sempre que necessário. A relação pedagógica foi baseada na horizontalidade, no respeito mútuo e na valorização da singularidade de cada participante.

O bootcamp decorreu nas instalações do Centro de Estudos, num espaço adaptado para acolher atividades diversas (salas para trabalho em grupo, zonas de expressão criativa, áreas de descanso). A intervenção teve uma duração total de **16 horas**, distribuídas entre sábado (dia completo) e domingo (manhã e início da tarde).

Foram utilizados materiais simples e acessíveis, como flipcharts, marcadores, cartões, projetor, folhas A3, vídeos temáticos, entre outros. Cada atividade foi planeada para ser realizada com poucos recursos mas elevada intencionalidade pedagógica.

Desta forma, esta abordagem metodológica permitiu garantir a coerência entre os objetivos do projeto, o perfil dos participantes e os métodos utilizados. A estrutura

intensiva e participativa revelou-se eficaz na promoção do envolvimento, na criação de vínculos e na geração de aprendizagens significativas.

## 1.6. O QUE FIZEMOS COM OS JOVENS? PLANEAMENTO E ATIVIDADES

O planeamento detalhado das atividades que compõem o projeto “Bootcamp – Next Level” (ver Anexo X) revela uma intencionalidade pedagógica clara e alinhada com os objetivos definidos na fase de intervenção da investigação-ação. Este planeamento constitui-se como resposta concreta às necessidades identificadas durante o diagnóstico e análise de dados, integrando-se plenamente no ciclo da investigação-ação como a fase de transformação, orientada para promover mudança real nos contextos observados (Coutinho, 2013; Tripp, 2005).

A organização das dinâmicas ao longo dos dois dias do bootcamp respeitou uma lógica de progressão pedagógica, que parte do autoconhecimento, passa pela exploração vocacional e culmina no planeamento de futuro e na tomada de decisões. Cada atividade foi concebida com base em princípios de educação não formal, utilizando metodologias ativas, colaborativas e centradas na experiência dos jovens, coerentes com os pressupostos do paradigma sociocrítico e da pedagogia participativa.

O modelo utilizado para o planeamento permitiu estruturar cada proposta com objetivos específicos, materiais, etapas de desenvolvimento e momentos de debriefing final, assegurando a coerência metodológica e a consistência entre os conteúdos abordados e as aprendizagens esperadas. Esta dimensão reflexiva é central no contexto da investigação-ação, permitindo articular a ação com a análise crítica da realidade vivida pelos participantes.

A análise do cronograma evidencia ainda uma preocupação com o equilíbrio entre momentos de maior exigência cognitiva (como o “Desafio da Resolução de Problemas” ou o “Plano de Ação 5 a 10 anos”) e atividades mais lúdicas e leves (como o “Escape Room das Profissões” ou o “Jogo da Vida Profissional”), criando condições para uma participação contínua, motivada e segura. Esta variação de ritmo revelou-se fundamental, como apontaram os próprios jovens nos grupos focais, e reflete a preocupação com o bem-estar emocional, um dos aspetos valorizados ao longo de toda a intervenção.

Cada sessão foi desenhada para estimular a participação ativa, a construção coletiva de sentido e a reflexão crítica — elementos que emergiram dos dados recolhidos como



fundamentais para a construção de um projeto vocacional sólido. Além disso, o planeamento previu momentos de partilha entre pares, promovendo o sentimento de pertença, o reconhecimento mútuo e o desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania ativa.

O conjunto de atividades cobre cinco grandes dimensões do desenvolvimento juvenil:

- Autoconhecimento e desenvolvimento pessoal – essenciais para a construção da identidade vocacional;
- Exploração académica e profissional – em resposta à necessidade de contacto com o mundo do trabalho;
- Preparação prática para o ensino superior e o emprego – reduzindo a ansiedade e clarificando etapas;
- Desenvolvimento de competências transversais – aplicáveis a qualquer percurso profissional;
- Planeamento e tomada de decisão – capacitando os jovens para fazer escolhas conscientes e informadas.

Este alinhamento com os resultados da investigação assegura uma forte coerência interna entre diagnóstico, objetivos e intervenção, confirmando a natureza cíclica da investigação-ação. Importa ainda destacar que o planeamento resultou de um processo de co-construção com os jovens, que participaram na definição, adaptação e validação de várias dinâmicas. Esta postura reforçou o seu envolvimento, motivação e sentido de agência, conferindo-lhes o estatuto de coautores do processo transformador.

Este plano de intervenção responde diretamente à questão derivada da investigação: “Como pode um projeto educativo participativo, com base no Centro de Estudos, influenciar positivamente as escolhas vocacionais dos jovens?”. Esta pergunta distingue-se da pergunta de partida original — “Que papel poderá ter o centro de estudos nas escolhas profissionais futuras dos jovens com idades entre os 14 e os 18 anos?” — por assumir já um nível de intervenção ativa e transformadora, típica da fase de ação na investigação-ação. Ou seja, trata-se de passar da compreensão para a ação, testando, com os jovens, práticas que podem efetivamente produzir mudança.

Por fim, o planeamento incluiu momentos sistemáticos de debriefing orientado, com questões abertas que estimulam a autorreflexão e a ligação entre experiência e projeto de vida. Esta abordagem está em sintonia com uma lógica de aprendizagem transformadora

(Freire, 1975; Kolb, 1984), que não se limita à aquisição de conteúdos, mas visa a formação integral do sujeito enquanto protagonista da sua trajetória.

Em suma, o planeamento das atividades demonstra não apenas organização e rigor pedagógico, mas também compromisso com os princípios da investigação-ação, com a escuta dos jovens e com a construção de processos educativos significativos e transformadores. O anexo apresenta o conjunto completo das fichas de atividade, servindo como suporte documental replicável noutros contextos comunitários ou educativos.

## 2. AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DA PARTICIPAÇÃO

A avaliação do projeto “Bootcamp – Next Level” foi concebida como uma fase fundamental do ciclo de investigação-ação, representando o momento em que se consolida a análise crítica dos efeitos da intervenção e se promove uma devolução reflexiva à comunidade envolvida. Mais do que medir resultados objetivos, tratou-se de compreender como os jovens significaram a sua participação, que transformações subjetivas emergiram e que implicações estas podem ter para ações futuras. Esta abordagem avaliatória está alinhada com o paradigma sociocrítico e com os princípios da investigação-ação (Coutinho, 2013; Tripp, 2005), na medida em que articula ação, observação, reflexão e reconstrução.

Com base numa abordagem qualitativa, a avaliação foi formativa, contínua e centrada nos sujeitos, acompanhando todo o processo de intervenção e assumindo-se como espaço de escuta e coaprendizagem. Tal como defendem Isabel Guerra (2006) e Luc Van Campenhoudt (2005), a avaliação não deve limitar-se à comprovação de resultados, mas ser um instrumento de transformação e análise contextualizada das trajetórias individuais e coletivas.

De acordo com Guerra (2006), “a análise qualitativa de conteúdo permite aceder à complexidade das representações e atitudes dos sujeitos, ultrapassando a mera contagem de ocorrências” (p. 52). Assim, a recolha de dados ao longo da intervenção integrou diferentes técnicas compatíveis com a investigação-ação:

- Observação participante em todas as sessões;
- Registo de verbalizações espontâneas;
- Rodas de avaliação participativa em três momentos (início, meio e fim);

- Exercícios escritos de autorreflexão (livres e guiados);
- Fichas de acompanhamento individual dos jovens.

Estes instrumentos foram aplicados em diferentes fases do ciclo, permitindo recolher dados em tempo real e ajustar continuamente a prática às necessidades e respostas dos participantes, tal como propõe a metodologia de investigação-ação (Coutinho, 2013).

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), organizada segundo categorias emergentes que revelaram os focos centrais da transformação: autoconhecimento, clareza vocacional, valores profissionais, influência externa e projeção de futuro.

À luz da intervenção, observou-se uma evolução significativa na autonomia e expressão vocacional dos jovens. Inicialmente, os participantes apresentavam dúvidas difusas, pouca confiança e dificuldade em articular objetivos. Com o desenrolar das atividades, e sobretudo através das dinâmicas de grupo e momentos de escuta individualizada, muitos jovens começaram a expressar os seus interesses com mais clareza e coerência.

Um dos momentos-chave desta transformação foi o exercício de construção dos currículos individuais, onde os jovens foram convidados a elaborar não apenas um documento técnico, mas uma narrativa identitária que integrasse experiências significativas, competências e valores pessoais. Este momento funcionou como dispositivo de reconhecimento e validação de trajetos anteriormente desvalorizados, promovendo o sentimento de competência e agência.

Guerra (2006) sublinha que “a análise das falas deve respeitar o contexto de vida dos sujeitos e os significados atribuídos por eles às suas próprias trajetórias” (p. 63). Foi com base neste princípio que se procedeu à triangulação dos dados — cruzando observações, produções escritas e feedback verbal — e à devolução coletiva dos resultados em sessões finais com os jovens.

As rodas de conversa sobre valores profissionais revelaram a predominância de princípios como respeito, autenticidade, justiça e ajuda ao próximo, apontando para uma visão ética da escolha profissional. Este exercício reforçou a congruência entre identidade pessoal e projeto vocacional, aspeto central no desenvolvimento da autonomia. Como Van Campenhoudt (2005) refere, a avaliação qualitativa deve captar “a passagem de uma adesão acrítica às expectativas externas para uma apropriação autónoma do projeto de vida” (p. 88).

Em paralelo, os jovens demonstraram crescente envolvimento — não apenas em termos de presença, mas na participação emocional, cognitiva e social, refletindo o impacto das metodologias ativas e do ambiente emocionalmente seguro proporcionado pelo projeto. Esta dimensão relacional, baseada na escuta ativa e no vínculo educativo, está em sintonia com a perspectiva de Guerra (2006), que considera a escuta um “dispositivo político-pedagógico” fundamental para o surgimento da palavra do outro (p. 71).

Contudo, o processo avaliativo identificou também limitações e tensões, nomeadamente:

- Dificuldade de manter o foco em sessões longas;
- Resistência inicial de alguns participantes à exposição pessoal;
- Tempo insuficiente para aprofundar o acompanhamento individual.

Estas limitações são, elas próprias, fontes de aprendizagem dentro da lógica da investigação-ação, funcionando como elementos de reflexão para o redesenho de futuras intervenções. Daí a recomendação de criar estratégias de continuidade pós-projeto, nomeadamente através de sessões individuais de orientação e articulação com entidades locais (escolas, formações, serviços de juventude).

A avaliação do projeto demonstrou, com base empírica, que quando os jovens têm acesso a espaços seguros, escutados e participativos, são capazes de:

- Formular escolhas vocacionais conscientes e coerentes;
- Reconhecer valores e competências pessoais;
- Distinguir entre desejo próprio e pressões externas;
- Projetar o futuro com mais confiança e realismo.

Van Campenhoudt (2005) conclui que “avaliar é dar conta da transformação dos sujeitos, da relação deles com o mundo e da sua capacidade de agir sobre ele” (p. 92). Foi nesse sentido que se conduziu esta avaliação — não como encerramento da intervenção, mas como etapa reflexiva do próprio processo de investigação-ação, onde os jovens, mais do que avaliados, foram atores ativos e conscientes da sua própria trajetória transformadora.

### 3. ORIENTAÇÃO VOCACIONAL EM CONTEXTO COMUNITÁRIO: DIFERENÇAS FACE AO MODELO TRADICIONAL PSICOLÓGICO

O conceito de orientação vocacional surgiu no início do século XX, em resposta às profundas transformações sociais e económicas provocadas pela industrialização. A

necessidade de adaptar os indivíduos aos novos contextos laborais, bem como de reduzir a margem de erro nas escolhas profissionais, levou ao desenvolvimento de métodos mais sistematizados de aconselhamento. O termo “orientação vocacional” foi usado pela primeira vez por Frank Parsons, considerado o fundador da orientação profissional moderna, nos Estados Unidos da América. A sua proposta baseava-se na ideia de que a escolha de uma profissão deveria resultar da correspondência entre três fatores: conhecimento de si próprio, conhecimento do mundo do trabalho e raciocínio lógico para tomar decisões fundamentadas (Parsons, 1909).

Com o tempo, o campo da orientação vocacional foi sendo apropriado principalmente pela psicologia, nomeadamente através da aplicação de testes de interesse, de aptidão e de personalidade. Esta abordagem psicométrica, amplamente utilizada ao longo do século XX, consolidou-se como modelo dominante, sobretudo em contextos escolares. A orientação passou, assim, a ser frequentemente realizada por psicólogos escolares, com base em instrumentos padronizados que visavam identificar o “encaixe” ideal entre perfil pessoal e profissão (Guichard & Huteau, 2001).

Apesar da sua utilidade em determinados contextos, este modelo clássico apresenta limitações importantes. Em primeiro lugar, parte do pressuposto de que os sujeitos possuem plena consciência das suas preferências, capacidades e oportunidades. Em segundo lugar, tende a ignorar os condicionantes sociais, económicos, afetivos e culturais que moldam o processo de decisão. Como refere Blustein (2006), a escolha profissional não é um ato puramente individual e racional, mas um processo relacional, situado e profundamente influenciado pelas estruturas de poder, pelas experiências de vida e pelos vínculos interpessoais.

Nas últimas décadas, vários autores têm defendido uma abordagem mais integrada da orientação vocacional, que vá além do tecnicismo e da avaliação formal. Duarte M. E, (2010), por exemplo, argumenta que a construção de um projeto vocacional não se reduz à identificação de uma profissão, mas implica um processo contínuo de construção de identidade, influenciado pelas experiências e pelos contextos de pertença. Nesse sentido, a orientação deve assumir um papel educativo, emancipador e dialógico.

Foi nesta perspetiva que se inscreveu a abordagem adotada na presente investigação, situada no cruzamento entre a educação não formal, a pedagogia social e a intervenção comunitária. Ao contrário da orientação vocacional clássica, centrada no indivíduo e nos testes, a orientação vocacional comunitária valoriza a escuta ativa, a participação e a co-

construção de sentido. Não se trata apenas de ajudar o jovem a “escolher uma profissão”, mas de o apoiar na construção de um projeto de vida com significado, em articulação com os seus valores, aspirações e contexto social.

Esta orientação comunitária inscreve-se numa tradição crítica da educação, inspirada em autores como Paulo Freire (1975), para quem a educação deve promover a consciência crítica e a autonomia dos sujeitos. Ao invés de impor percursos ou “diagnosticar” vocações, esta abordagem aposta na mediação, no diálogo horizontal e na valorização das experiências dos jovens. O papel do educador, neste modelo, é o de facilitador — alguém que caminha com os jovens, ajudando-os a formular perguntas, a reconhecer obstáculos e a identificar possibilidades.

A investigação aqui apresentada demonstrou que os jovens valorizam profundamente os espaços onde se sentem escutados, reconhecidos e apoiados sem julgamento. Ao longo do projeto “Bootcamp – Next Level”, os participantes mostraram que, muitas vezes, não têm dificuldades em escolher uma profissão por falta de capacidade ou informação, mas sim porque não encontraram ainda um espaço de reflexão segura, onde possam construir e validar os seus próprios percursos. Nesse sentido, o Centro de Estudos funcionou como um lugar de mediação vocacional, não no sentido clínico, mas enquanto estrutura de apoio relacional e comunitário.

Importa sublinhar que esta abordagem não pretende substituir o trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares. Pelo contrário, pretende complementá-lo com metodologias mais participativas, contextualizadas e críticas, centradas na construção do projeto de vida e não apenas na seleção de uma ocupação. Trata-se de um contributo relevante, sobretudo em contextos marcados por desigualdade social, desvalorização das trajetórias juvenis ou baixa autoestima dos participantes.

A orientação vocacional comunitária, quando sustentada em metodologias de educação não formal e facilitada por profissionais da área social, pode constituir uma via poderosa para a promoção da justiça educativa, da inclusão e da cidadania. Como referem Montero (2003) e Guerra (2006), a intervenção comunitária deve partir das necessidades e das vozes dos sujeitos, promovendo processos de transformação tanto individuais como coletivos.

Assim, distinguir entre estas duas abordagens — a psicológica e a comunitária — não é apenas uma questão metodológica. É, acima de tudo, uma tomada de posição sobre como

olhamos para os jovens, como entendemos as suas escolhas e que tipo de relação queremos construir com eles. A investigação-ação aqui desenvolvida mostrou que é possível — e desejável — realizar orientação vocacional com escuta, com tempo e com respeito pela complexidade do ser jovem em contextos de transição.

## CAPÍTULO VII AVALIAÇÃO E CAMINHOS DE CONTINUIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente capítulo apresenta uma análise global do percurso desenvolvido no âmbito desta investigação-ação, centrada na orientação vocacional de jovens em contexto comunitário, com especial enfoque no papel do Centro de Estudos enquanto espaço de socialização, escuta e construção de projetos de vida. Mais do que uma conclusão no sentido tradicional, esta secção assume-se como a fase reflexiva e teorizadora do ciclo metodológico adotado, funcionando como instrumento de devolução crítica e preparação para ações futuras.

O projeto “Bootcamp – Next Level” foi concebido e estruturado como parte integrante da metodologia de investigação-ação, mais concretamente enquanto fase interventiva do processo, articulando-se diretamente com os dados recolhidos e analisados nas fases anteriores da investigação. Serviu, simultaneamente, como diagnóstico e intervenção, permitindo aprofundar a compreensão das necessidades e vivências dos jovens e, em paralelo, testar estratégias de apoio e orientação vocacional com base nessas mesmas necessidades. A intervenção foi planeada a partir das representações, desafios e expectativas vocacionais identificadas junto da comunidade, assumindo um carácter participativo e situado. Neste âmbito, o desenvolvimento do projeto organizou-se em duas fases interligadas, correspondentes às etapas de planeamento participativo e de implementação e avaliação — ambas fundamentais no ciclo reflexivo da investigação-ação, contribuindo não apenas para a transformação do contexto, mas também para o aprofundamento do conhecimento sobre o mesmo.

Os dados recolhidos ao longo da intervenção evidenciam mudanças significativas nas trajetórias pessoais, relacionais e vocacionais dos participantes, que se podem organizar em cinco grandes dimensões. Em primeiro lugar, registou-se uma maior clareza vocacional: jovens inicialmente indecisos foram capazes de identificar preferências, delinear percursos formativos e tomar decisões concretas no que respeita ao ensino secundário, profissional ou superior. Em segundo lugar, observou-se um reforço do autoconhecimento: através da utilização de metodologias como o Mapa de Competências ou o Pitch Profissional, os participantes reconheceram talentos, dificuldades e valores pessoais, reforçando a autoestima e a motivação. Em terceiro lugar, emergiu uma consciência crítica das influências externas, que permitiu aos jovens distinguir entre



escolhas autênticas e pressões de natureza social ou familiar — representando, assim, o início de processos de autonomia vocacional. Em quarto lugar, identificou-se um crescimento relacional e comunicacional, promovido pela participação em grupos focais e dinâmicas colaborativas, que favoreceu a expressão verbal, a escuta activa, a empatia e a cooperação. Finalmente, destaca-se o desenvolvimento de um sentido de pertença e segurança emocional: o Centro de Estudos foi unanimemente reconhecido como espaço de confiança, validando o seu papel enquanto agente de socialização e de desenvolvimento juvenil. A afirmação de um dos participantes — “aqui aprendi a ser eu sem medo” — ilustra, de forma expressiva, esta vivência.

Estes resultados ultrapassam o plano descritivo, apontando para transformações subjetivas relevantes, facilitadas pela natureza participativa, relacional e situada da intervenção. A conceção, implementação e avaliação do projeto “Bootcamp – Next Level” correspondeu, na íntegra, ao ciclo metodológico da investigação-ação, tal como descrito por Coutinho (2013) e Tripp (2005). A evolução desde a pergunta de partida — “Que papel poderá ter o Centro de Estudos nas escolhas profissionais dos jovens com idades entre os 14 e os 18 anos?” — até à formulação de uma ação concreta no terreno não constituiu uma etapa opcional, mas sim um elemento estruturante de uma estratégia orientada para a transformação emancipada. A co-construção do projeto com os jovens, a experimentação prática das metodologias, a escuta sistemática das suas reacções e a análise crítica dos resultados refletem a ciclicidade da investigação-ação, na qual se articulam as fases de observação, planeamento, ação e reflexão. O projeto não se assume como produto final, mas como parte de um processo em desenvolvimento, onde a intervenção e a investigação se fundem numa prática pedagógica situada, ética e comprometida.

Tal como em qualquer processo investigativo com ancoragem na realidade, também esta investigação-ação evidenciou limites e tensões, que importa reconhecer de forma crítica. Entre os principais constrangimentos identificam-se: o tempo insuficiente para um acompanhamento individual prolongado; as dificuldades iniciais de expressão emocional e vocacional por parte de alguns jovens; as condições familiares e contextuais pouco propícias à continuidade das reflexões iniciadas; bem como as limitações materiais e institucionais do Centro de Estudos, enquanto entidade informal e não regulamentada. Estas limitações, contudo, não invalidam os resultados obtidos; pelo contrário, reforçam

a necessidade de uma maior articulação com outros serviços locais e de uma integração efetiva da orientação vocacional em redes comunitárias mais amplas e sustentadas.

Com base na análise dos dados e nas aprendizagens construídas ao longo do processo, é possível delinear um conjunto de propostas de continuidade, organizadas em três níveis distintos. Ao nível local e institucional, recomenda-se a manutenção regular de sessões de orientação vocacional no Centro de Estudos; a criação de programas de tutoria entre pares ou de mentoria comunitária; e o estabelecimento de protocolos de colaboração com escolas, associações juvenis e centros de formação. No plano metodológico e pedagógico, propõe-se a sistematização das atividades desenvolvidas — sob a forma de fichas, guiões e instrumentos — com vista à sua replicação; a integração de metodologias participativas nas práticas educativas locais; e a promoção de formação contínua para educadores comunitários e técnicos de juventude. Por fim, a um nível político e estratégico, defende-se o reconhecimento legal e pedagógico dos Centros de Estudo enquanto agentes de educação não formal; a articulação com políticas municipais de juventude e de inclusão social; e a produção de evidência científica que sustente o investimento em projetos de orientação comunitária.

Enquanto investigadora-participante, este percurso representou uma transformação pessoal e profissional profundamente significativa. Assumir um papel que conjugasse escuta, mediação e análise exigiu um equilíbrio constante entre envolvimento afetivo e distanciamento crítico. A observação-participante possibilitou o acesso a camadas de significado que dificilmente seriam perceptíveis a partir de uma posição meramente externa. A partilha dos jovens, a confiança construída e as resistências superadas tornaram-se dados valiosos — não apenas para a investigação, mas também para o crescimento mútuo. Esta experiência evidenciou que investigar em contextos comunitários implica, inevitavelmente, construir relação, gerar confiança e estar disponível para ser transformado no decurso do próprio processo. Como refere Isabel Guerra (2006), “a escuta é um dispositivo político-pedagógico” — e foi precisamente esse dispositivo que enformou toda a orientação desta investigação.

O modelo de intervenção “Bootcamp – Next Level” revela-se replicável, embora não passível de ser transferido de forma mecânica. A sua adaptação a outros contextos requer um conhecimento prévio do território, o envolvimento efetivo dos jovens desde a fase de diagnóstico, flexibilidade metodológica e uma equipa facilitadora dotada de competências relacionais e pedagógicas. A experiência demonstrou que a combinação

entre metodologias ativas, escuta qualificada e tempo dedicado constitui uma condição fundamental para que a orientação vocacional deixe de ser encarada como uma ação técnica e passe a configurar-se como um processo de desenvolvimento pessoal e coletivo. Neste sentido, a presente investigação-ação comprovou que os jovens, quando devidamente escutados, envolvidos e respeitados, são capazes de construir projectos de vida coerentes, com sentido e orientados para o futuro. Demonstrou ainda que os espaços não formais — como os Centros de Estudo — podem assumir-se como verdadeiros laboratórios de cidadania vocacional, onde a escolha profissional se articula com o direito à palavra, ao reconhecimento e à possibilidade real de construção de um futuro. Tal como afirmava Paulo Freire (1975), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens educam-se em comunhão”. Foi essa comunhão que orientou esta investigação — entre jovens e adultos, entre comunidade e projeto, entre escuta e ação. O que fica não é apenas um conjunto de resultados, mas a convicção renovada de que a educação é, acima de tudo, um ato de transformação partilhada.

## CONCLUSÃO

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Intervenção Comunitária, representa mais do que um exercício académico. Constitui a síntese de um processo experiencial e metodológico profundamente significativo, em que se procurou compreender e intervir de forma situada no processo de orientação vocacional de jovens entre os 14 e os 18 anos, a partir da realidade concreta de um Centro de Estudo. Ao longo deste percurso, foi possível aceder a dimensões pessoais, sociais e institucionais que moldam as escolhas profissionais juvenis, evidenciando a complexidade e a interdependência dos fatores envolvidos.

Assente numa metodologia de investigação-ação exploratória, esta investigação revelou-se um processo de construção e transformação contínuas. A articulação entre participação observação, grupos focais e práticas de intervenção possibilitou uma compreensão densa e situada da realidade dos jovens, respeitando os seus tempos, narrativas e subjetividades. A investigação não se limitou a descrever práticas; procurou escutar, refletir e agir, com base nas necessidades emergentes do terreno.

Um dos aspetos que marcou profundamente este trabalho foi a relação pré-existente com o grupo de jovens investigado, dado o envolvimento continuado da investigadora no Centro de Estudo desde 2019. Esta familiaridade constituiu simultaneamente uma oportunidade e um desafio: por um lado, facilitou o acesso à confiança dos participantes, criando um ambiente de abertura, segurança e escuta ativa; por outro, exigiu uma vigilância metodológica constante, de modo a evitar enviesamentos, relações de dependência ou sobreposição entre os papéis de educadora e investigadora. Esta tensão, própria da investigação-ação em contextos de proximidade, foi assumida de forma crítica e transparente ao longo de todo o processo.

Do ponto de vista teórico, a investigação permitiu consolidar uma abordagem integrada entre orientação vocacional e intervenção comunitária, sustentada nos contributos de autores como Blustein (2006), Isabel Guerra (2006), Bourdieu (1999) e Freire (1975). Ao valorizar a voz dos jovens e a construção coletiva de sentido, o projeto rompe com perspetivas tecnicistas e unidimensionais da orientação profissional, propondo uma prática relacional, participativa e enraizada na comunidade.

As aprendizagens recolhidas ao longo do processo foram múltiplas e significativas. A análise dos dados demonstrou que os jovens atribuem um papel estruturante ao Centro de

Estudo enquanto espaço de escuta, apoio emocional e mediação com o mundo exterior. Foi possível observar um reforço da autoestima, maior clareza vocacional, valorização das competências pessoais e uma progressiva capacidade de diferenciar os próprios desejos das pressões externas. A orientação vocacional, entendida como processo contínuo e situado, mostrou-se mais eficaz quando sustentada por relações de confiança, por metodologias de educação não formal e pela presença constante de educadores sociais comprometidos com os percursos dos jovens.

O projeto “Bootcamp – Next Level” revelou-se uma proposta pedagógica com elevado potencial replicável, ao conjugar ferramentas lúdicas e reflexivas, momentos de autorreflexão e partilhas significativas, promovendo não só competências específicas, mas sobretudo um sentimento de pertença e legitimidade na construção de projetos de vida. O seu valor reside não apenas nos conteúdos abordados, mas na forma como foi construído: com os jovens, a partir da escuta das suas realidades e aspirações.

Contudo, a investigação evidenciou também limites e desafios: a curta duração da intervenção, a dificuldade em acompanhar individualmente todos os jovens, as limitações de recursos e o reconhecimento ainda insuficiente dos Centros de Estudo como espaços socioeducativos formais. Estas limitações reforçam a necessidade de continuidade e aprofundamento da prática, quer em termos de acompanhamento dos participantes, quer ao nível do desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam e apoiem estas estruturas de proximidade.

A nível epistemológico e metodológico, a investigação-ação demonstrou ser uma estratégia coerente com os objetivos do trabalho. Permitindo integrar teoria e prática, escuta e transformação, esta abordagem revelou-se especialmente pertinente em contextos comunitários, nos quais o conhecimento é construído com os sujeitos e não apenas sobre eles. A participação ativa dos jovens na definição do projeto e a constante devolução dos resultados reforçaram a legitimidade ética e científica do percurso seguido.

Este trabalho não se encerra em si. Pelo contrário, abre caminhos para novas perguntas e possibilidades. A metodologia e os instrumentos desenvolvidos podem ser replicados noutros contextos e com outras problemáticas, como, por exemplo, a prevenção da delinquência juvenil, onde o reforço do sentido de pertença, a construção de identidade e a projeção de futuro são igualmente centrais. Do mesmo modo, o modelo de orientação vocacional aqui explorado pode ser aprofundado em contextos escolares, centros de formação profissional ou programas de apoio a jovens em risco.

A investigação que aqui se apresenta é, portanto, um ponto de partida e não um ponto final. Aponta para a urgência de repensar a orientação profissional como prática política e educativa, como processo de mediação entre os sujeitos e o mundo, e como espaço de construção de autonomia e cidadania. Defende-se, com base nos dados recolhidos e na experiência vivida, que os Centros de Estudo — quando orientados por princípios socioeducativos, com educadores sociais qualificados e metodologias de educação não formal — podem ter um papel determinante na construção de escolhas profissionais significativas.

Em última instância, este trabalho é um convite: a continuar a escutar, a investigar e a agir — com tempo, com sentido, e com os jovens no centro de estudo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, H. W. (2005). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 25–36.
- Alinsky, S. (1971). *Rules for radicals: A pragmatic primer for realistic radicals*. New York: Random House.
- Álvaro, D. (2010). Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. *Papeles del CEIC*, 2010(1), 52. CEIC: Universidad del País Vasco.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Atkins, P. W., & Friedman, R. (2011). *Molecular quantum mechanics* (5ª ed.). Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barry, N. (1995). *Youth and community work in the 1990s: A critical introduction*. London: Macmillan.
- Bauman, Z. (2001). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: A busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Belloni, L. (2007). *A comunidade como espaço de socialização*. São Paulo: Editora XYZ.

- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo* (M. P. Meneses, Trad.). Lisboa: Fim de Século.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo* (M. P. Meneses, Trad.). Lisboa: Fim de Século.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campos, B. P. (1980). Orientação vocacional numa perspetiva de integração no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195–230.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11–19.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). *Orientação escolar e profissional: Fundamentos e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, A., & Esgaio, A. (2015). *Intervenção comunitária: Das teorias à prática*. Lisboa: Pactor.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Cavaleiro, H. (2006). *Percursos juvenis em territórios vulneráveis: representações, riscos e resistências*. Lisboa: ICS – Instituto de Ciências Sociais.
- Checkoway, B., Allison, T., & Montoya, C. (2003). Youth participation in public policy at the municipal level. *Children and Youth Services Review*, 25(9), 637–649.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Tavistock Publications.



- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). *Nações Unidas*. [Artigo 12 – Direito à participação.]
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens* (3.<sup>a</sup> ed.). Penso Editora.
- Cruz, C. (2008). *Educação não formal: Reflexões e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Dicionário de Literatura Portuguesa. (2020). *Intervenção comunitária*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Duarte, M. E. (2010). Construção da vida e intervenção vocacional: Teorias e modelos. In M. Taveira (Org.), *Psicologia vocacional: Teoria, investigação e prática* (pp. 99–125). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Durkheim, É. (1997). *A divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Esgaio, A. (2014). *A intervenção comunitária: Sustentabilidade e mudança social*. In M. B. Lima & A. Ferreira (Eds.), *Trabalho Social e Desenvolvimento: práticas e saberes em construção* (pp. 209–223). Lisboa: Leya/ISCTE-IUL.

- European Union. (2008). Opinion of the European Economic and Social Committee on “Multilingualism” (2008/C 319/02). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:PT:PDF>
- Feixa, C., Pereira, I., & Juris, J. S. (2006). *Global youth? Hybrid identities, plural worlds*. London: Routledge.
- Flick, U. (2009). *Introdução à investigação qualitativa* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Monitor.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furlong, A. (2009). *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2006). *Introduction to sociology*. New York: W. W. Norton & Company.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Guerra, I. C. (2006). *Avaliação participativa: Um instrumento de mudança social*. Lisboa: Celta Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Práticas de avaliação qualitativa em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guichard, J. (2001). A construção de si, um conceito operacional para a abordagem da orientação escolar e profissional no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 22(74), 11–31.
- Guichard, J. (2001). A identidade vocacional: Uma perspectiva desenvolvimentista. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2(1), 13–24.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *L’orientation scolaire et professionnelle*. Paris: Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l’orientation*. Paris: Dunod.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.[Disponível online: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf)]
- Homans, G. C. (1958). Social behavior as exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606.
- Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage Publications.
- Lansdown, G. (1995). *Taking part: Children's participation in decision making*. London: Institute for Public Policy Research.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lima, J. Á. (2010). *Orientação vocacional: Processos e práticas em mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. C. (2010). *Educação, democracia e políticas públicas: A reinvenção da educação de adultos*. Porto: Afrontamento.
- MacDonald, R., & Marsh, J. (2005). *Disconnected youth? Growing up in Britain's poor neighbourhoods*. Palgrave Macmillan.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. In M. Margulis (Ed.), *La juventud es más que una palabra* (pp. 15–59). Buenos Aires: Biblos.
- Meirinhos, M. (2008). *Educação não formal e construção de saberes em contexto de risco e exclusão social*. Porto: Edições Afrontamento.

- Mitra, D. (2009). Strengthening student voice initiatives in high schools: An examination of the supports needed for school-based youth-adult partnerships. *Youth & Society*, 40(3), 311–335.
- Montero, M. (2003). Teoria e prática da psicologia comunitária: A libertação na psicologia social. São Paulo: Cortez.
- Montero, M. (2003). *Teoria e prática da psicologia comunitária: A libertação como caminho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Oxford English Dictionary. (2023). *Intervention*. <https://www.oed.com>
- Pacheco, J. (2014). *Aprender em comunidade*. São Paulo: Edições SM.
- Pais, J. M. (1990). Culturas juvenis em Portugal: Contributos para uma sociologia da juventude. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 7, 9–39.
- Pais, J. M. (2001). *Culturas juvenis*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, J. M., & Marchi, R. (2007). *Jovens e espaços públicos: Para uma abordagem etnográfica*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Payne, M. (2014). *Modern social work theory* (4th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Payne, M. (2020). *Reclaiming social work: Challenging neo-liberalism and promoting social justice*. Bristol: Policy Press.
- Percy-Smith, B. (2007). ‘You think you know? You have no idea’: Youth participation in health policy development. *Health Education Research*, 22(6), 879–894.

- Pereira, M. A. (2014). *Metodologias participativas com jovens: Da teoria à prática*. Porto: Edições Afrontamento.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Poltan, J., & James, W. (1975). *Community: A social perspective*. New York: Free Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148.
- Ratier, A. (2009). *Identidade e hibridismo: A construção da subjetividade*. Rio de Janeiro: Editora ABC.
- Santos, B. S. (1996). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (5ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Silva, P., & Fernandes, D. (2012). *Práticas pedagógicas com metodologias ativas: Uma revisão da literatura*. *Educação em Revista*, 28(3), 91–109.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Snyder, H. (2014). *Chemical reactions: A guide to the study of chemistry*. Academic Press.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Tönnies, F. (1957). *Community and society*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443–466.

- Van Campenhoudt, L. (2005). *Avaliação participativa e intervenção social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Weber, M. (1983). *Fundamentos da sociologia*. Porto: Rés-Editora.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100–114
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2001). *Career development: A constructivist approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. London: Sage.



## ANEXOS

### ANEXO 1 FOCUS GROUP 1º FASE ATIVIDADES

Objetivo	Descrição	Reflexão	Observações
1. Dinâmica de Quebra-Gelo: “Linha do Tempo Profissional” (15 minutos)			
Identificar quais as influências que os jovens sentiram até ao momento.	Distribuir uma folha e canetas coloridas; Pedir que desenhem uma linha do tempo pessoal, onde marquem momentos ou influências significativas para suas escolhas.	Cada participante compartilha, reflete brevemente sobre a sua linha do tempo, destacando momentos marcantes.	Alguns jovens revelaram ausência de apoio, outros identificaram o Centro como marco positivo.
2. Dinâmica Principal: “Mapa de Influências” (30 minutos)			
Identificar as diversas influências que cada jovem considera ao pensar nas suas escolhas profissionais.	Distribuir folhas e pedir aos participantes para desenharem círculos concêntricos. No círculo central, escrever “Eu e o Meu Futuro Profissional” e, nos círculos ao redor, cada um deve mencionar as influências que considera mais próximas ou importantes.	Cada jovem partilha o seu mapa, explicando o papel de cada influência.  Qual dessas influências te faz pensar mais sobre o futuro?  Como o Centro de Estudo/A Academia do Conhecimento aparece no teu mapa?  Discutir semelhanças e diferenças entre os mapas, identificando as influências mais frequente.	Diferenças entre perceções individuais reforçama importância de espaços de diálogo.
Dinâmica de Discussão em Duplas: “Ponto de Vista” (20 minutos)			
Identificar quais as diversas percepções sobre as escolhas profissionais e a influência do meio.	Formar grupos e entregar uma frase para debaterem durante alguns minutos.  -A comunidade de Paços de Ferreira oferece muitas oportunidades para explorar diferentes carreiras.	Partilha e reflexão em conjunto, sobre as questões atribuídas a cada grupo.	Revelou-se um sentimento de que a escola tem um papel limitado no apoio vocacional.

	<p>-O Centro de Estudo influencia mais nas escolhas acadêmicas do que nas profissionais.</p> <p>-A Academia do Conhecimento ajuda-me a decidir que caminho seguir.</p>		
<b>Dinâmica Final: “Carta ao Futuro Eu” (15 minutos)</b>			
Refletir sobre as aspirações pessoais	Cada jovem escreve uma breve carta para si mesmo no futuro (daqui a cinco anos), mencionando o que gostaria de estar a fazer profissionalmente e quais influências que acha importantes para atingir essa meta.	Convidar, de forma voluntária, quem sentisse confortável para partilhar um pouco da sua carta com o grupo.	Alguns jovens identificaram a venda de droga como obstáculo ao seu futuro ideal.

## ANEXO 2 FOCUS GROUP 2º FASE ATIVIDADES

Objetivo	Descrição	Reflexões	Observações
<b>1-A Minha Comunidade em Uma Palavra (15min)</b>			
Apresentação	Cada participante escolhe uma palavra que defina a sua comunidade, explicando o porquê.		Mostrou-se uma percepção crítica e realista sobre os desafios do território.
<b>2- MAPA DA COMUNIDADE (30MIN)</b>			
Identificar os principais agentes e recursos que existem na sua comunidade.	Os jovens criam um mapa visual da comunidade, destacando os principais agentes e recursos que consideram relevantes	Quais os espaços ou organizações da comunidade que auxiliam os jovens a pensar no futuro?	Foram sugeridas associações, estágios e visitas a empresas como recursos desejados.



	<p>para as suas escolhas profissionais.</p> <p>Agentes podem incluir: escolas, empresas locais, associações, eventos, espaços públicos.</p>	<p>A comunidade oferece oportunidades suficientes para explorar as escolhas profissionais?</p> <p>Há algum recurso ou espaço na comunidade que gostariam de ter acesso, mas que não está disponível?</p> <p>Como sentem-se sobre o apoio da comunidade em geral para jovens?</p>	
<b>3- O Papel da Comunidade (20 min)</b>			
Identificar as conexões entre os jovens e os diferentes agentes da comunidade.	Reflexão em grupo sobre as conexões entre os jovens e os diferentes agentes da comunidade.	<p>Acham que a comunidade apoia igualmente todos os jovens? Porquê?</p> <p>Que mudanças acham que poderiam melhorar as oportunidades profissionais na comunidade?</p> <p>Como a comunidade poderia trabalhar, melhor, com jovens para desenvolver suas aspirações profissionais?</p>	Apontada a necessidade de espaços de escuta jovem e maior presença de oportunidades reais.
<b>5- Reflexão Final (15 min)</b>			
Identificar possíveis alterações e ideias que os jovens têm para os auxiliarem nas suas escolhas profissionais.	Os jovens devem refletir e exporem a sua opinião sobre a pergunta colocada.	Se pudessem mudar algo na comunidade para ajudá-los nas escolhas profissionais, o que seria?	A participação foi muito ativa, revelando desejo de serem ouvidos e fazerem parte da solução.

### ANEXO 3 TRANSCRIÇÃO DO FOCUS GROUP 1ª FASE

Duração: 1h20min

Local: Centro de Estudos

Data: dezembro

Moderadora: Investigadora (I)

Participantes: J1, J2, J3, J4, J5, J6 (idades entre 14 e 18 anos)

**Observações:** Participantes sentados em círculo, com folhas e canetas disponíveis. Ambiente descontraído e colaborativo. Foram aplicadas 4 dinâmicas, com pausas breves entre elas.

#### Dinâmica de Quebra-Gelo: “Linha do Tempo Profissional”

**I:** Vamos começar com uma atividade chamada “Linha do Tempo Profissional”. Usem estas folhas e canetas para desenhar uma linha com os momentos que acham que marcaram as vossas escolhas até agora. Podem incluir pessoas, experiências, decisões... o que fizer sentido para vocês.

*(Após 10 minutos de trabalho individual, partilhas espontâneas começam.)*

**J3:** Eu pus aqui quando o meu tio me levou à fábrica dele. Foi a primeira vez que pensei em trabalhar com madeira.

**J2:** Eu pus quando mudei de escola. Tive uma professora que disse que eu dava para matemática... comecei a acreditar mais em mim.

**J5:** Eu não pus quase nada... tipo, nunca ninguém me disse nada sobre futuro, só no Centro.

**J4:** Pus o divórcio dos meus pais. Nessa altura pensei que queria ser psicóloga, para ajudar outros.

**I:** Notam algum padrão ou alguém que vos tenha influenciado mais?

**J1:** A minha mãe. Ela sempre me diz para estudar e ter um “trabalho seguro”. Eu pus isso, mas... não sei se quero isso.

**J6:** Eu pus o Centro. Foi aqui que comecei a pensar mesmo no que quero, antes era tudo tipo... vazio.

#### Dinâmica Principal: “Mapa de Influências”

**I:** Agora vamos construir o vosso “Mapa de Influências”. No centro da folha escrevam “Eu e o Meu Futuro Profissional” e depois, em círculos à volta, coloquem quem ou o que vos influencia.

*(10 minutos de construção individual + 20 minutos de partilha)*

**J1:** No meu centro está “eu”. Depois pus “mãe”, “escola” e “Centro de Estudos”. Mas a escola está mais longe... é mais pressão do que ajuda.

**J3:** Eu tenho “professores” no círculo mais externo. Às vezes falam de cursos, mas não perguntam o que queremos mesmo.

**J2:** Eu pus o meu irmão mais velho no centro. Ele foi para engenharia, e toda a gente espera que eu vá também. Mas eu queria algo mais criativo.

**J4:** O Centro está mesmo perto no meu mapa. Aqui sinto que posso perguntar sem ser gozada.

**J5:** A comunidade nem está no meu mapa... não há nada. No bairro só se fala de sair da escola o mais cedo possível.

**I:** Sentem que têm apoio para pensar o vosso futuro?

**J6:** Apoio, sim..., mas só aqui. Em casa é “faz o que quiseres”, mas depois não ajudam em nada.

#### Dinâmica em Duplas: “Ponto de Vista”

**I:** Agora vou distribuir algumas frases. Em pares, falem sobre se concordam ou não e porquê. Depois partilhamos todos juntos. Pode começar quem quiser.

*(Pares discutem durante cerca de 5 minutos; depois partilham em grupo.)*

**J2:** Nós apanhámos “A comunidade de Paços de Ferreira oferece muitas oportunidades”. Discordámos. Não vemos nada... não há feiras, não há sessões na escola...

**J1:** Nós achámos que “o Centro influencia mais nas escolhas académicas do que nas profissionais”. Mas não é bem assim... aqui é onde falo mais sobre profissões, mesmo.

**J3:** Nós ficámos com “A Academia do Conhecimento ajuda-me a decidir que caminho seguir”. Concordamos. Aqui pelo menos alguém pergunta o que a gente quer.

**J5:** A escola só fala de exames, ninguém pergunta o que queremos ser.

**J4:** Na minha freguesia não há ninguém com quem falar sobre profissões... só no Centro”

#### Dinâmica Final: “Carta ao Futuro Eu”

**I:** Vamos terminar com uma reflexão pessoal. Imaginem que estão a escrever uma carta para vocês próprios, daqui a cinco anos. Onde gostariam de estar? O que estão a fazer? Quem vos ajudou a chegar lá?

*(10 minutos em silêncio para escrita individual. Alguns partilham em voz alta.)*

**J4:** Escrevi que quero estar a estudar Psicologia e viver fora de casa. Que o Centro foi o sítio onde me ouvi a sério pela primeira vez.

**J6:** Pus que espero estar longe das más influências. Falei da cena da droga no bairro... é difícil fugir, mas quero muito outra vida.

**J3:** Eu escrevi que quero ser designer gráfico. E que a minha carta me lembre que vale a pena insistir, mesmo que digam que não dá dinheiro.

**J1:** Eu não partilhei tudo, mas escrevi que quero ser feliz. Que não quero só trabalhar para pagar contas.

#### Encerramento

**I:** Obrigada por tudo o que partilharam. Foi uma conversa mesmo rica e importante. Lembrem-se de que todas as vossas ideias e sentimentos contam. Vamos continuar este caminho juntos. Até à próxima sessão!

#### **Notas de Campo (Investigadora)**

- Forte envolvimento emocional nas atividades reflexivas.
- Notável diferença entre o papel atribuído à escola e ao Centro de Estudos: este último surge como espaço de confiança, escuta e descoberta pessoal.
- Referência explícita a desafios locais (pressão familiar, falta de oportunidades, contacto com criminalidade) que condicionam as escolhas vocacionais.
- A carta final revelou projetos ambiciosos, mas também fragilidades emocionais e sociais.

- Discurso dos jovens revela necessidade de estruturas estáveis e acessíveis de apoio vocacional.

## ANEXO 4 TRANSCRIÇÃO DO FOCUS GROUP 2ª FASE

Duração: 1h30min

Local: Centro de Estudos

Data: março

Moderadora: Investigadora (I)

Participantes: J1, J2, J3, J4, J5, J6 (idades entre 14 e 18 anos)

**Observações:** Ambiente informal, mas com elevada participação. Os jovens demonstraram espírito crítico e envolvimento emocional ao longo de todas as dinâmicas.

### Dinâmica “A Minha Comunidade em Uma Palavra” (15 min)

**I:** Para começar, escolham uma palavra que vos venha à cabeça quando pensam na vossa comunidade. Depois, expliquem porquê.

**J2:** Eu escolhi “parada”. Porque parece que nada muda. As pessoas falam, mas não fazem.

**J1:** “Fechada”. Aqui toda a gente conhece toda a gente, mas ninguém se mete. Se tens problemas, estás por tua conta.

**J4:** “Sobrevivência”. Sinto que vivemos a tentar safar-nos. Não há espaço para sonhar.

**J6:** Eu pus “dura”. Crescer aqui não é fácil. Há droga, há pressão, há falta de opções.

**J5:** Eu escrevi “rotina”. Sempre a mesma coisa. Escola, casa, ver TV... não há muito mais.

**J3:** Eu escolhi “desconectada”. Parece que os adultos e os jovens vivem em mundos diferentes.

### Dinâmica “Mapa da Comunidade” (30 min)

**I:** Agora vamos construir um mapa da vossa comunidade. Podem desenhar os locais, as pessoas ou os recursos que acham que influenciam — ou poderiam influenciar — o vosso futuro profissional.

*(Os jovens desenham durante cerca de 10 minutos e depois partilham.)*

**J5:** Eu pus a escola, o Centro e o parque. Mas a escola está a cinzento, porque não me ajuda muito.

**J3:** No meu mapa, o Centro está no centro mesmo. É aqui que consigo pensar no futuro. Os outros sítios, como o ginásio ou cafés, não contam para isso.

**J2:** Acrescentei uma loja de roupa onde gostava de estagiar, mas não sei como chegar lá. Ninguém fala disso.

**J6:** Eu queria que houvesse visitas a empresas. Tipo, ver mesmo como é trabalhar em certas áreas.

**I:** E sentem que a comunidade vos dá apoio suficiente?

**J1:** Não. O que há são regras e pressão, não ajuda.

**J4:** Eu gostava de ter uma associação só para jovens. Onde pudéssemos falar de carreira, estudar, ter apoio mesmo.

**J2:** Aqui só há duas opções: ou vais pela linha da escola e te calas, ou entras noutra “linha” que já sabem qual é.

#### Dinâmica “O Papel da Comunidade” (20 min)

**I:** Vamos falar sobre como sentem que a comunidade apoia os jovens. A comunidade apoia todos da mesma forma?

**J3:** Não. Apoia os que já têm apoio em casa. Os outros ficam para trás.

**J6:** É isso. Se não tens pais presentes ou dinheiro, estás tramado. A escola não vê isso.

**J5:** E muitos amigos meus fazem coisas erradas porque não veem outra saída.

**J4:** Tenho amigos que vendem droga e dizem que é só negócio. Que ninguém os ajuda, então fazem o que sabem.

**J5:** Eles dizem que não vão ficar pobres para sempre. Vendem para ter o que querem agora. Acham que é uma profissão, tipo ganhar dinheiro rápido

**J2:** Conheço um que quer ir para a faculdade, mas diz que até lá vai continuar a vender, porque gosta da vida que tem

**J1:** Aqui já é normal. Ninguém estranha. Só se forem apanhados. É errado, mas parece que faz parte do sistema.

**J6:** Eu não percebo como é que aceitam isso como vida... eu quero trabalhar, ter casa, fazer as minhas coisas, mas do jeito certo

**I:** O que acham que poderia mudar?

**J3:** Espaços como este, mas mais. Que existissem em cada freguesia.

**J6:** Que nos ouvissem mais. Que perguntassem o que queremos, e não só o que tirámos no teste.

### Dinâmica “Reflexão Final” (15 min)

**I:** Para terminar, se pudessem mudar algo na vossa comunidade para ajudar nas escolhas profissionais, o que seria?

**J4:** Eu criava um programa de mentores. Jovens que já trabalham viriam falar connosco, mostrar como fizeram.

**J2:** Eu obrigava as escolas a falar sobre profissões. Não só notas e exames.

**J1:** Eu criava um centro com atividades práticas, tipo oficinas, vídeos, visitas reais. Aprender com o mundo.

**J6:** Mais estágios. Ninguém aqui tem currículo. Depois não nos dão trabalho.

**J5:** Uma app ou site só para oportunidades locais. Às vezes há coisas e nem sabemos.

### Encerramento

**I:** Agradeço muito a vossa sinceridade. É incrível ver o quanto vocês pensam sobre tudo isto. Vamos continuar a trabalhar juntos para construir soluções a partir do que partilharam hoje. Obrigada!

### **Notas de Campo (Investigadora)**

- Os jovens participaram de forma intensa e reflexiva, revelando consciência social aguçada.
- O Centro continua a ser apontado como espaço central de apoio e orientação.
- A falta de recursos comunitários e a ausência de escuta são mencionadas como obstáculos reais.
- A delinquência juvenil surgiu como fenómeno normalizado, mas com uma leitura crítica dos participantes.

- A sessão evidenciou a necessidade de criar redes comunitárias de orientação e oportunidades reais, com participação ativa dos jovens.

## ANEXO 5 TABELAS DE OBSERVAÇÃO

1ª Período- outubro- dezembro

Legenda:

- 1: Nunca observado
- 2: Raramente observado (1-2 vezes no mês)
- 3: Observado ocasionalmente (3-4 vezes no mês)
- 4: Frequentemente observado (5-6 vezes no mês)
- 5: Sempre observado (todas ou quase todas as sessões)

Categoria Principal	Subcategoria	Escala de Observação (1 a 5)	Notas/Reflexões
<b>Nível de Integração no Centro de Estudos</b>	Participação nas atividades	5	Os alunos demonstraram grande interesse, e participaram ativamente nas atividades do Centro de Estudo.
	Interação com os colegas e os educadores	5	Existiu grande interação entre os jovens e os educadores, especialmente em discussões sobre carreira.



<b>Conhecimento sobre as opções profissionais</b>	Conversas sobre as escolhas profissionais	5	Muitos alunos demonstraram interesse no tema e participaram em debates e diálogos sobre as profissões.
	Acesso a materiais de orientação profissional	3	Embora interessados, poucos alunos procuraram materiais específicos; preferindo interações diretas.
<b>Dificuldade na escolha profissional</b>	Incerteza sobre a decisão	4	Observou-se que muitos alunos sentem dificuldades em definir uma escolha profissional.
	Procura por orientação de profissionais	5	Os alunos recorrem frequentemente aos educadores e profissionais para obterem conselhos e esclarecimentos.
<b>Habilidades interpessoais</b>	Colaboração em grupo	5	Foi evidente um forte espírito colaborativo nas atividades e discussões.
	Comunicação clara	4	Alguns alunos expressam bem suas ideias, enquanto outros ainda sentem algumas dificuldades.

2ª Período- janeiro- março

Legenda:

- 1: Nunca observado
- 2: Raramente observado (1-2 vezes no mês)
- 3: Observado ocasionalmente (3-4 vezes no mês)
- 4: Frequentemente observado (5-6 vezes no mês)
- 5: Sempre observado (todas ou quase todas as sessões)

<b>Categoria Principal</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Escala de Observação (1 a 5)</b>	<b>Notas/Reflexões</b>
<b>Nível de Integração</b>	Participação nas atividades	5	A participação manteve-se elevada; os alunos passaram a propor atividades próprias.
	Interação com colegas e educadores	5	Relações mais espontâneas, com maior empatia e escuta ativa.
<b>Conhecimento Profissional</b>	Conversas sobre escolhas profissionais	5	Os jovens demonstraram maior clareza nos seus interesses e dúvidas específicas.
	Acesso a materiais de orientação	4	Cresceu a procura por materiais físicos e digitais de apoio vocacional.
<b>Dificuldades Vocacionais</b>	Incerteza sobre a decisão	3	Observa-se redução das incertezas, mas ainda há insegurança em alguns casos.
	Procura de orientação	5	Mantida a procura ativa por aconselhamento.
<b>Habilidades Interpessoais</b>	Colaboração em grupo	5	Trabalho de grupo mais estruturado e com maior cooperação.
	Comunicação clara	5	A maioria já consegue expressar ideias com clareza e confiança.

3ª Período- abril-julho

Legenda:

- 1: Nunca observado
- 2: Raramente observado (1-2 vezes no mês)
- 3: Observado ocasionalmente (3-4 vezes no mês)
- 4: Frequentemente observado (5-6 vezes no mês)
- 5: Sempre observado (todas ou quase todas as sessões)

<b>Categoria Principal</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Escala de Observação (1 a 5)</b>	<b>Notas/Reflexões</b>
<b>Nível de Integração</b>	Participação nas atividades	5	Participação consolidada e naturalizada nas rotinas do Centro.
	Interação com colegas e educadores	5	Observa-se amizade e confiança entre jovens e adultos.
<b>Conhecimento Profissional</b>	Conversas sobre escolhas profissionais	5	Maior autonomia nas reflexões e propostas de futuro.
	Acesso a materiais de orientação	5	Utilização frequente de recursos por iniciativa própria.
<b>Dificuldades Vocacionais</b>	Incerteza sobre a decisão	2	A incerteza reduziu consideravelmente; a maioria já definiu áreas de interesse.
	Procura de orientação	5	Aconselhamento tornou-se mais específico e orientado para ações concretas.
<b>Habilidades Interpessoais</b>	Colaboração em grupo	5	Dinâmicas em grupo fluem com maturidade e foco.
	Comunicação clara	5	Expressão verbal clara, estruturada e confiante.



## ANEXO 6 – PLANO DE ATIVIDADES “BOOTCAMP NEXT LEVEL “

Dia 1 :

Hora	Exercício /Tempo		
09h30 – 10h15	Mapa das Competências e Valores		Desenvolvimento
	T		1. Cada jovem escreve em post-its 5 competências e 3 valores pessoais. 2. Colam num mural coletivo. 3. Em pequenos grupos, discutem os padrões, semelhanças e diferenças. 4. Facilitador provoca reflexão sobre como esses elementos influenciam escolhas académicas e profissionais.
	F		
	Material:		
	Cartolina, canetas coloridas, post-its.		Objetivos
			Promover o autoconhecimento e identificar valores e talentos.
			Debriefing
- O que descobriste sobre ti? - Como estes valores se refletem nas tuas decisões? - Qual competência mais te surpreendeu?			

Hora	Exercício /Tempo		
10h15 – 11h00	Linha do Tempo do Futuro		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Cada participante desenha uma linha do tempo dos próximos 10 anos. 2. Identificam metas e eventos marcantes (formações, empregos, objetivos pessoais). 3. Partilham em pequenos grupos e comentam estratégias para alcançar as metas.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Folhas A3, canetas, adesivos.		<b>Objetivos</b>
			Planeamento estratégico de metas pessoais e profissionais.
			<b>Debriefing</b>
- Que metas são mais importantes para ti? - Que desafios antecipas no caminho? - Que apoio será necessário para concretizar o plano?			

Hora	Exercício /Tempo		
11h15 – 12h15	Escape Room das Soft Skills		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Formar equipas que terão de resolver enigmas para “escapar” dentro do tempo. 2. Os desafios exigem colaboração, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico. 3. Facilitadores observam comportamentos e intervenções entre os pares.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Cartas com desafios, enigmas, cronómetro.		<b>Objetivos</b>
			Desenvolver competências interpessoais em contexto de desafio.
<b>Debriefing</b>			
- Que competências usaste mais? - O que aprendeste sobre ti e o grupo? - Em que situações reais podes usar estas competências?			

Hora	Exercício /Tempo		
14h30 – 15h15	Desafio das Profissões do Futuro		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Em grupos, os jovens pesquisam tendências do mercado de trabalho. 2. Criam uma “profissão do futuro” com nome, funções, competências e impacto social. 3. Apresentam as suas profissões ao grupo.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Papel, canetas, acesso à internet.		<b>Objetivos</b>
			Imaginar e refletir sobre profissões emergentes.
<b>Debriefing</b>			
- Como será o mundo do trabalho no futuro? - Que tipo de profissionais serão mais necessários? - O que estas ideias dizem sobre as vossas preocupações e esperanças?			

Hora	Exercício /Tempo		
16h30 – 17h30	Roteiro das Profissões		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Percurso com estações, cada uma com um QR code e informação sobre uma profissão. 2. Os jovens visitam as estações, anotam informações relevantes e identificam interesses pessoais. 3. No final, partilham em grupo as profissões que mais os interessaram e justificam as escolhas.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Cartões com profissões, QR codes, cartolina.		<b>Objetivos</b>
			Explorar diferentes percursos profissionais e áreas do conhecimento.
			<b>Debriefing</b>
- Que profissão mais te interessou? Porquê? - Descobriste alguma carreira nova? - Que competências são necessárias para essa área?			



Dia 2:

Hora	Exercício /Tempo		
9h:00– 10h:00	Simulação de Inscrição nos Exames e na Faculdade		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Explicação do processo de inscrição com exemplos reais. 2. Preenchimento de formulários fictícios. 3. Discussão sobre erros comuns e dúvidas frequentes.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Computadores/tablets, formulários fictícios.		<b>Objetivos</b>
			Preparar os jovens para os processos de candidatura ao ensino superior.
<b>Debriefing</b>			
- O que te pareceu mais difícil no processo? - Que informações precisas saber antecipadamente? - Como podes evitar erros reais na candidatura?			

Hora	Exercício /Tempo		
10h00 – 10h45	Workshop de CV e Entrevista Simulada		<b>Desenvolvimento</b>
	<b>T</b>		1. Explicação de como estruturar um bom CV. 2. Elaboração individual com apoio dos facilitadores. 3. Simulação de entrevistas com feedback personalizado.
	<b>F</b>		
	<b>Material:</b>		
	Modelos de CV, computadores, folhas de avaliação.		<b>Objetivos</b>
			Construir um CV eficaz e treinar entrevistas.
			<b>Debriefing</b>
- O que aprendeste sobre ti ao escrever o teu CV? - Como te sentiste na entrevista? - Que pontos fortes e a melhorar identificaste?			

Hora	Exercício /Tempo		
11h00 – 12h00	Desafio da Resolução de Problemas		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Grupos recebem problemas do mundo do trabalho para resolver. 2. Têm tempo limitado para apresentar uma solução criativa. 3. Apresentação das soluções ao grupo e debate sobre estratégias.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Cartões com cenários-problema.		<b>Objetivos</b>
			Estimular pensamento crítico e resolução colaborativa de problemas.
			<b>Debriefing</b>
- Como o grupo chegou a uma solução? - O que funcionou melhor? O que mudariam? - Conseguem aplicar estas estratégias no dia a dia?			

Hora	Exercício /Tempo		
13h30 – 14h30	Pitch Profissional – Vendendo o Teu Talento		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Criação de um pitch de 1 minuto para se apresentarem profissionalmente. 2. Apresentação individual para o grupo com tempo cronometrado. 3. Feedback construtivo dos pares e facilitadores.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Folhas de preparação de pitch, cronómetro.		<b>Objetivos</b>
			Desenvolver autoconfiança e comunicação profissional.
<b>Debriefing</b>			
- Como te sentiste a falar de ti? - O que te correu melhor? O que podes melhorar? - Que impacto achas que o teu pitch causou?			

Hora	Exercício /Tempo		
14h30 – 15h15	Escape Room das Profissões		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Equipas recebem pistas sobre profissões e desafios a resolver. 2. Devem completar todas as tarefas no tempo para "escapar". 3. Ligação entre desafios e competências de cada profissão.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Desafios e enigmas sobre diferentes profissões.		<b>Objetivos</b>
			Explorar profissões de forma lúdica e interativa.
<b>Debriefing</b>			
- Que profissões aprendeste mais sobre? - Como foi trabalhar em equipa? - Alguma área despertou teu interesse?			

Hora	Exercício /Tempo		
15h30 – 16h30	Jogo da Vida Profissional		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Cada jogador simula escolhas profissionais ao longo da vida. 2. As decisões geram consequências (ganhos, obstáculos, mudanças). 3. Debate sobre os diferentes percursos criados no jogo.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Jogo de tabuleiro, cartas de decisão.		<b>Objetivos</b>
			Mostrar impactos de decisões académicas e profissionais.
			<b>Debriefing</b>
- O que aprendeste sobre escolhas e consequências? - Que decisões foram mais difíceis? - Como podes aplicar esta reflexão ao teu percurso real?			

Hora	Exercício /Tempo		
16h30 – 17h00	Plano de Ação 5 a 10 anos		Desenvolvimento
	T		1. Criação individual de um plano de ação com metas a 5 e 10 anos. 2. Identificação de passos concretos e obstáculos possíveis. 3. Partilha em pares para apoio mútuo e reformulação do plano.
	F		
	Material:		
	Folhas A3, canetas, adesivos.		Objetivos
			Ajudar a definir metas e estratégias para o futuro.
			Debriefing
- Quais são as tuas metas principais? - Que passos podes dar já? - Como podes manter a motivação e rever o plano?			

Hora	Exercício /Tempo		
17h00 – 17h30	Batalha de Carreiras – Tomada de Decisão		<b>Desenvolvimento</b>
	T		1. Grupos recebem dilemas (ex: entre dois cursos ou entre estudo e trabalho). 2. Escolhem uma posição e defendem-na perante os colegas. 3. Debate sobre as diferentes formas de tomar decisões na vida real.
	F		
	<b>Material:</b>		
	Cartões com dilemas profissionais.		<b>Objetivos</b>
			Exercitar a argumentação e tomada de decisões conscientes.
			<b>Debriefing</b>
- Que argumentos te convenceram mais? - Tomar decisões é fácil ou difícil para ti? - O que levas desta atividade para o teu futuro?			