

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof ^ª Dr ^ª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^ª Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^ª Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^ª Dr. ^ª Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^ª Dr.^ª Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^ª Dr.^ª Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^ª Dr.^ª Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^ª Dr.^ª Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^ª Dr.^ª Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^ª Dr.^ª Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^ª Dr.^ª Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^ª Dr.^ª Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^ª Dr.^ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^ª Dr.^ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^ª Dr.^ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.^ª Dr.^ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.^ª Dr.^ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense



Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. III /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-46-0

DOI 10.37572/EdArt_151221460

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume III** reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação docente e de outras áreas do conhecimento a partir da ideia de que as constantes mudanças em todos os níveis de uma sociedade, levam a novas demandas profissionais. Nele se destaca a ideia da formação inicial como uma das possibilidades para ressignificar os sujeitos e, também, capacitar os indivíduos para a aprendizagem constante. Deste modo, possibilita ao leitor análises tão necessárias no e do atual contexto.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214601

CAPÍTULO 2..... 13

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Romero-Sandoval

María Gabriela León Guajardo

Nancy Torres Montalvo

Pablo Carrillo Guarderas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214602

CAPÍTULO 3.....23

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Germán Trujillo Martínez

Jhon Harold Suare Vargas

Julián Andrés Latorre Herrada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214603

CAPÍTULO 4..... 33

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214604

CAPÍTULO 5..... 44

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

António Ali

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214605

CAPÍTULO 6.....55

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Martha Castillo Beltrán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214606

CAPÍTULO 7 66

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Iván Segarra – Báez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214607

CAPÍTULO 8.....78

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Cláudia Candeias

Madalena Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214608

CAPÍTULO 9..... 93

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214609

CAPÍTULO 10..... 109

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

Mónica Simão Mandlate

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146010

CAPÍTULO 11.....122

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Iliana María Fernández Fernández
Francisco Samuel Mendoza-Moreira
Montserrat Bergmann
Jimmy Alberto Calle García
Denisse Loreth Aguilar Mendez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146011

CAPÍTULO 12135

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Mariana Marques Kellermann
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146012

CAPÍTULO 13.....143

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Carla Bernardoni Pedreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146013

CAPÍTULO 14.....154

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Walter Simón Cornejo Salmerón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146014

CAPÍTULO 15.....172

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

Oscar de Loera Díaz
Roberto Romo Marín
Lluvia Ofelia Palomino Robledo
Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos
José Santos Torres Garibay
Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146015

CAPÍTULO 16.....179

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Carlos Campo Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146016

CAPÍTULO 17 186

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Bartolomeu José Fontes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146017

CAPÍTULO 18..... 194

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE

Maria Celeste de Sousa Lopes

Alfredo Silva

Elsa Paço

João Alves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146018

CAPÍTULO 19.....205

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146019

CAPÍTULO 20.....217

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER

Marcela Fabiana Melana

Gabriela Carnevale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146020

CAPÍTULO 21225

PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)

Carla Fernanda Figueiredo Felix
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves
Caroline Costa Silva Cândido

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146021

CAPÍTULO 22 237

REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Cátia Marques
Ana Daniela Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146022

CAPÍTULO 23255

REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

João Manuel de Sousa Will
José Augusto Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146023

CAPÍTULO 24265

UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

María Guadalupe del Socorro López Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146024

CAPÍTULO 25 273

UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Armando Martínez Contreras
Patricia Romero Arce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146025

SOBRE A ORGANIZADORA283

ÍNDICE REMISSIVO284

CAPÍTULO 22

REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Data de submissão: 10/09/2021

Data de aceite: 28/09/2021

Cátia Marques

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal

ORCID: 0000-0001-9151-7360

Ana Daniela Silva

Escola de Psicologia, Universidade do Minho
Braga, Portugal

ORCID: 0000-0002-8882-9184

RESUMO: No início do século XXI assistiu-se a transformações dos conceitos de trabalho e de educação e ao surgimento de paradigmas psicológicos, que foram modificando o objeto e o objetivo da intervenção psicológica de carreira. Neste capítulo, apresentamos algumas das teorias psicológicas e de desenvolvimento de carreira que contribuíram para o conceito de reflexividade ética na carreira. Assim foram analisadas: abordagens cognitivo-desenvolvimentistas através da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg; abordagens contextualistas, concretamente o modelo de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner; abordagens desenvolvimentistas, através da teoria da circunscrição/compromisso vocacional de Gottfredson e da teoria do

desenvolvimento da aprendizagem de carreira de Law e McGowan, assim como do modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh; abordagens construtivistas, através do modelo construção da vida de Savickas e colaboradores, do modelo “*se faire soi*” de Jean Guichard, e, dos conceitos de reflexividade e metareflexão de Dumora. A partir destes contributos propõe-se um modelo que representa formas de pensamento em relação à carreira, dividido em 3 níveis: o nível 1 denominado pensamento em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório; e, o nível 3 denominado questionamento ético.

PALAVRAS-CHAVE: Reflexividade ética. Carreira. Jovens.

CAREER ETHICAL REFLEXIVITY:
THEORETICAL AND EMPIRICAL
CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: The beginning of the 21st century witnessed transformations in the concepts of work and education and the emergence of psychological paradigms, which changed the object and objective of career psychological intervention. In this chapter, we present some of the psychological and career development theories that have contributed to the concept of career ethical reflexivity. Thus, the following were analyzed: cognitive-developmental approaches through Kohlberg's theory of moral development; contextualist approaches,

specifically Bronfenbrenner's model of ecological systems; developmental approaches, through Gottfredson's vocational constituency/commitment theory and Law and McGowan's career learning development theory, as well as Howard and Walsh's career choice and achievement model; constructivist approaches, through Savickas and collaborators' life construction model, Jean Guichard's "se faire soi" model, and Dumora's concepts of reflexivity and meta-reflection. Based on these contributions, it is proposed a career reflexivity model that represents ways of thinking about the career, divided into 3 levels: level 1, mirror thinking; level 2, anticipatory comparative thinking; and, level 3, ethical questioning.

KEYWORDS: Ethical reflexivity. Moral questioning. Career development.

1 INTRODUÇÃO

O auxílio na escolha de uma ocupação profissional, seja através da identificação de competências ou dando a conhecer as ocupações existentes é um tema que tem vindo a ser estudada por vários autores (e.g., Dumora, 2010; Guichard, 2009; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Parsons, 1909; Savickas, 1992; Savickas & colaboradores, 2009; Super, 1957). As mudanças sociais e organizacionais atuais, resultantes da globalização económica, social e cultural (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008; Reich, 2010) tem transformado as formas de pensar em relação ao aconselhamento de carreira. Assim, os modelos teóricos e os métodos utilizados durante o século 20 são atualmente considerados desajustados na prática do aconselhamento de carreira (Duarte, 2009). Estas mudanças económico-políticas criaram circunstâncias favoráveis para uma nova forma de pensar a carreira. Neste âmbito, Guichard (2001) defende um aconselhamento de carreira de natureza educacional, a que se denomina de Educação da Carreira. Esta modalidade de intervenção coloca a ênfase na componente educativa do aconselhamento, abrangendo todo o sistema escolar, nomeadamente os estudantes, as famílias e os professores, bem como a relação da comunidade escolar com o meio social envolvente. Implica, considerar a carreira em termos de bem pessoal, mas também social, como um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros, o que exige que os indivíduos se questionem acerca do que é uma sociedade justa na sua trajetória de vida e de carreira.

Nesta perspetiva defende-se que é fundamental esta reflexão ética dos projetos de vida e de carreira quando se têm que tomar decisões vocacionais. Concretamente, os indivíduos devem compreender a importância do seu projeto de vida não só para si, mas também para os outros. Assim, por um lado, é importante que as pessoas escolham uma opção que vá ao encontro dos seus interesses e competências mas também, que reflitam acerca do contributo que poderão dar à sociedade e de que forma isso poderá ter impacto da vida dos outros. Neste sentido, a crença de que aquilo que fazemos é importante, reforça a nossa identidade e dá-lhe um sentido de significação social e de

relações com os outros (Savickas, 2005). Neste capítulo, partindo das contribuições sobre o desenvolvimento moral (e.g., Kohlberg, 1976), e das abordagens contextualistas (e.g., Bronfenbrenner, 1979), desenvolvimentistas (Gottfredson, 1981; Law & McGowan, 1999; Howard & Walsh, 2010) e ainda construtivistas (Dumora, 2010; Guichard, 2009; Savickas *et al.*, 2009) da carreira, pretendemos perceber de que forma estas abordagens podem ajudar a entender como se processa esta reflexividade ética na carreira defendida nas abordagens mais recentes do aconselhamento de carreira (e.g., Savickas, 2013).

2 ABORDAGENS COGNITIVO-DESENVOLVIMENTISTAS: A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Na abordagem cognitivo-desenvolvimentista a moralidade é entendida como resultado da interação entre as estruturas psicológicas do indivíduo e o meio ambiente no qual está inserido. O desenvolvimento moral surge da equilibração entre as estruturas psicológicas e das interações do indivíduo com o meio (Kohlberg, 1976). Lawrence Kohlberg é um dos autores que mais contribuiu para o estudo do desenvolvimento moral nesta abordagem. Kohlberg (1992) postula que o julgamento moral se desenvolve numa sequência universal e invariante de seis estádios morais, agrupados em três níveis: nível pré-convencional - estádios 1 e 2, nível convencional - estádios 3 e 4, e nível pós-convencional - estádios 5 e 6. Os indivíduos evoluem numa sequência invariante, desde o estádio 1 até ao estádio 6.

O nível pré-convencional contempla os sujeitos que não compreendem ainda normas morais e não as respeitam. É neste nível que se encontram a maioria das crianças com menos de 9 até aos 10 ou 11 anos de idade e alguns adolescentes. O estádio 1 deste nível, denominado orientação para a punição e a obediência, tem como perspetiva um realismo moral, em que a moral se baseia numa qualidade real do ato. Por exemplo, não se deve roubar simplesmente porque é errado roubar, ou seja, o que é moralmente correto tem por base obedecer à autoridade e evitar consequências negativas. O estádio seguinte, denominado de hedonismo instrumental relativista, caracteriza-se por uma perspetiva individualista concreta. Nesse estádio há já a consciência de que cada pessoa tem seus próprios interesses e que estes podem entrar em conflito com os de outras pessoas.

No nível convencional, por sua vez, o indivíduo age em conformidade com as expectativas que o grupo tem, de acordo com as regras e as convenções sociais. Encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos jovens adultos das sociedades em geral. Concretamente, no estádio 3, denominado de moralidade da aprovação social e das relações interpessoais, as perspetivas dos indivíduos refletem um conjunto de convenções sociais que são compartilhadas pelo grupo ou pela sociedade em geral, e que

dessa forma guiam as suas ações e os seus pensamentos. No estágio 4, denominado de orientação para a lei e a ordem, o indivíduo assume a perspectiva de membro da sociedade.

Por último o nível pós-convencional caracteriza-se por uma compreensão e aceitação das regras sociais, sendo que essa aceitação não se baseia em convenções sociais, mas antes em princípios morais. Este nível apenas é atingido por alguns sujeitos, depois dos 20-25 anos. No estágio 5 do nível pós-convencional, denominado de orientação para o contrato social democrático, os indivíduos são caracterizados por compreenderem a necessidade de regras, mas pautam as suas decisões por princípios e não por regras restritas. O estágio 6, denominado de princípios universais de consciência, é o estágio mais elevado. Aqui o indivíduo reconhece os princípios morais universais da consciência individual e tende a agir de acordo com esses princípios.

3 ABORDAGENS CONTEXTUALISTAS: TEORIA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

As influências contextuais no aconselhamento de carreira e na construção do self de carreira podem ser estudadas pelos subsistemas da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979) - o macrosistema, o exossistema e os microsistemas.

Segundo Bronfenbrenner (1994) um macrosistema refere-se às consistências, na forma e conteúdo, de sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. O macrosistema é o fator que opera a um nível distal no sentido de se moldar a si mesmo (Howard & Solberg, 2006). Assim, o macrosistema integra crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. A história cultural, a história do país, os valores que orientam a sociedade e as crenças atuais da sociedade em relação a diversos assuntos são exemplos de macrosistemas (Howard & Solberg, 2006).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o exossistema integra contextos com os quais a pessoa não contacta diretamente, mas que influenciam o seu desenvolvimento. O exossistema é definido como fatores que se inserem ao nível do macrosistema e operam mais diretamente nos jovens através de casa e dos recursos da comunidade (Howard & Solberg, 2006). Segundo Bronfenbrenner (1994), um exossistema refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. O nível socioeconómico, a qualidade da habitação, o ambiente de trabalho dos pais, a qualidade da escola, a segurança comunitária, a descrição dos média, e o racismo comunitário, podem ainda

ser considerados importantes exemplos de exossistemas no desenvolvimento de carreira (Howard & Solberg, 2006).

O microsistema é definido como fatores que estão incluídos, tanto no macrosistema, como no exossistema, e operam mais diretamente nos jovens através de experiências com a família e com o grupo de pares (Howard & Solberg, 2006). O microsistema inclui interações que os indivíduos estabelecem nos seus contextos mais próximos (Bronfenbrenner, 1979). Trata-se de um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelo indivíduo em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. O apego dos pais, a linguagem, a identidade cultural, a participação dos pais na vida dos jovens, ou os relacionamentos com os pares são importantes exemplos de microsistemas (Howard & Solberg, 2006).

4 ABORDAGENS DESENVOLVIMENTISTAS: TEORIA DA CIRCUNSCRIÇÃO/COMPROMISSO VOCACIONAL DE GOTTFREDSON

Gottfredson (1981) advoga que as aspirações se iniciam e se desenvolvem durante a infância resultando de um processo de circunscrição e de compromisso (Gottfredson, 1981). O compromisso é então o processo pelo qual os jovens abandonam as suas alternativas preferidas para adotarem aquelas que consideram mais acessíveis. A circunscrição ocorre quando o jovem, progressivamente, elimina as alternativas ocupacionais consideradas inadequadas para si, através de um processo de comparação entre o autoconceito e as imagens que tem das ocupações possíveis (Gottfredson, 1981, 1996). Gottfredson (1981) define quatro estádios de desenvolvimento das aspirações vocacionais: orientação para o papel sexual, orientação para a avaliação social, e orientação para um *self* singular.

O primeiro estádio de orientação para a força pode ocorrer entre os três e os cinco anos de idade. As crianças começam a reconhecer as ocupações como fazendo parte dos papéis dos adultos. Acompanhando o estádio de inteligência pré-operatória de Piaget (1964), o pensamento da criança caracteriza-se por egocentrismo e irreversibilidade (Lourenço, 1997).

Na segunda etapa, de orientação para o papel sexual, que ocorre entre os 6 e os 8 anos, o trabalho é entendido em termos de papel de género. A criança identifica-se com o cuidador do seu sexo e tende a imita-lo, incluindo nos papéis de trabalho. Este estádio converge com o estádio de inteligência operatória concreta (Piaget, 1964), as características cognitivas mais salientes são a conservação, a classificação e a seriação (Lourenço, 1997).

Na terceira etapa, denominada de orientação para a avaliação social, que ocorre entre os 9 e os 13 anos, as crianças tornando-se conscientes das hierarquias sociais, sendo capazes de organizar as profissões, não só pelo género, mas também pelo nível de prestígio e valor social associados à percepção de capacidade pessoal. Este estágio está associado ao de inteligência operatória formal (Piaget, 1964), em que se destaca o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo (Lourenço, 1997).

Na quarta etapa, da orientação para um *self* singular que ocorre a partir dos 14 anos, os jovens envolvem-se numa busca cada vez mais consciente das ocupações integrantes do seu espaço social e das ocupações que seriam para si mais gratificantes, e deste modo que sejam mais compatíveis com o *self*.

4.2 A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CARREIRA DE LAW E MCGOWAN

Law e McGowan (1999) apresentaram uma teoria que pretende descrever de que modo a aprendizagem de carreira se desenvolve. Segundo os mesmos autores, o desenvolvimento de carreira envolve uma aprendizagem progressiva e sequencial de capacidades e comportamentos (Law, 1996). A aprendizagem vocacional é semelhante a outro tipo de aprendizagens, começando por ser de âmbito mais geral passando para graus de complexidade mais elevados. Deste modo, Law e McGowan (Law, 1996; Law & McGowan, 1999) sugerem a existência de quatro fases progressivas no processo de aprendizagem vocacional: a sensibilização, a significação, a focalização, e a compreensão.

Na primeira fase, a sensibilização, as crianças começam por observar as pessoas mais próximas (e.g., a sua família, comunidade) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais. Nesta fase, as crianças começam também a adquirir uma consciência acerca de si e a construir sentido acerca do mundo de trabalho, através da formação de sequências que relacionam as pessoas, os acontecimentos, os cenários e os comportamentos, num todo compreensivo e com significado.

A fase da significação caracteriza-se pela organização e ordenação da informação sobre o *self* e sobre o mundo de trabalho, de modo a estabelecer semelhanças e fazer comparações formando padrões. Com base nestas comparações, as crianças desenvolvem narrativas acerca do mundo de trabalho, e recorrem a imagens e brincadeiras para comunicar o que vão aprendendo.

Na fase da focalização, as crianças descobrem o meio como algo que tem significado para si, e que é diferente daquele que os outros expressam. Assim, os interesses da criança relativamente ao mundo do trabalho, aos papéis de trabalho, e ao

seu *self* no contexto sociocultural começam a ter mais sentido, uma vez que o seu próprio ponto de vista começa agora a ser tido em consideração.

Na última fase, a compreensão, a criança apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como a perceber a influência que as experiências do presente têm nas experiências do futuro. Assim, as crianças começam a compreender, e a explicar, as relações dinâmicas e recíprocas existentes no seu mundo, bem como a antecipar as consequências possíveis dessas relações para o futuro.

4.3. O MODELO DE CONCEPÇÕES DE ESCOLHA DE CARREIRA E DE REALIZAÇÃO DE HOWARD E WALSH

De acordo com o modelo de concepções de escolha de carreira e de realização de Howard e Walsh (2010), existem três níveis de concepções que se subdividem em dois estádios cada.

O primeiro nível é denominado associação e engloba o estádio 1, designado associação pura e o estádio 2, designado de conexão mágica. O segundo nível denomina-se sequência e engloba o estádio 3, designado de atividades externas e o estádio 4, designado de processos internos e das capacidades. O terceiro nível, denominado interação engloba o estádio 5 designado de interação e o estádio 6 designado de interação sistémica.

O nível de associação é caracterizado por crianças que usam a fantasia como forma de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis ou ambientes de trabalho (Tiedeman & O'Hara, 1963). Neste nível, as crianças envolvem-se pouco na autorreflexão (Porfeli, Hartung, & Vondracek, 2008). Tratam-se de crianças que escolhem as suas carreiras futuras com base em associações com heróis, modelos, ou outras combinações imaginárias (Ginzberg, *et al.*, 1951; Gottfredson, 1981, 1996). No estádio 1 de associação pura, a criança é capaz de identificar a existência de uma carreira mas não faz uma articulação entre causas e efeitos. No estádio 2 de pensamento mágico, a criança é capaz de elaborar uma explicação simples de causa e efeito mas não tem um entendimento que inclua os passos envolventes.

O nível sequencial é caracterizado por crianças que são capazes de identificar um agente (e.g., atividade, evento, situação ou condição) que leva à escolha e realização de um trabalho/carreira. Estas entendem a escolha e da realização de carreira como processos separados e são capazes de explicar como os dois estão relacionados. A explicação é genericamente, em termos concretos, envolvendo contacto direto espacial ou sequências temporais (e.g., obter um diploma, ir para a faculdade, em seguida, iniciar

o trabalho). No terceiro estágio das atividades externas, as crianças são capazes de descrever em termos simples como elas aprendem acerca dos empregos e como é que eles escolhem um que gostem. No quarto nível, processos internos e capacidades, a criança descreve a escolha profissional como um processo de harmonização de si mesmo com um trabalho existente. O processo inclui frequentemente uma compreensão dos próprios interesses e competências, bem como uma compreensão das atividades de trabalho e das características do local de trabalho.

O nível interativo é caracterizado por crianças que definem o ato de escolher um trabalho/carreira como um processo que envolve uma interação dinâmica de autoconhecimento e consciência dos atributos pessoais (e.g., interesses, competências desenvolvidas, valores) e oportunidades ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira). O processo de alcançar uma carreira é explicado como uma interação dinâmica de conectar características pessoais com as características do trabalho/carreira.

Os estádios 5 e 6 são caracterizadas pelo pensamento abstrato e raciocínio dedutivo. A escolha de um trabalho/carreira é descrita como um processo interativo envolvendo aspectos pessoais (e.g., interesses, competências inatas e desenvolvidas, valores) e influências ambientais (e.g., disponibilidade de trabalho/carreira). É possível identificar vários fatores que podem influenciar uma escolha de carreira, incluindo compensação monetária.

No quinto estágio, interação, a criança é capaz de descrever uma interação dinâmica de múltiplas causas para o indivíduo (e.g., biológico, psicológico), relacional (e.g., a interação com os outros), e os níveis ambientais imediatos (as características do trabalho, disponibilidade de trabalho). No sexto estágio, interação sistêmica, as respostas incluem uma interação dinâmica de múltiplas causas para o indivíduo (e.g., biológico, psicológico), relacional (e.g., interação com os outros), e um ambiente imediato (e.g., as características do trabalho), mas também inclui fatores em níveis sistêmicos (e.g., condição atual do mercado de trabalho). Neste estágio as descrições da escolha de carreira e de realização são também caracterizadas por uma dinâmica de interação de causas múltiplas para o indivíduo (biológico, psicológico), relacional (interação com os outros), e de ambientes imediatos (as características e disponibilidade do trabalho).

5 ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS

5.1. MODELO CONSTRUÇÃO DA VIDA

O modelo de construção da vida (*life-span, life-space*) (Savickas e cols., 2009) surgiu como resultado da teoria da construção da carreira (Savickas, 2005). Este modelo

tem uma base construtivista considerando que o indivíduo constrói representações da realidade na construção da carreira.

No início do século XXI, a importância de compreender não somente o modo como o indivíduo pode desenvolver-se e progredir na sua carreira, mas passa a ser também importante responder à questão: como é que os indivíduos constroem as suas vidas, quais são os fatores e processos da construção de si? Torna-se necessário entender como é que o indivíduo constrói a sua vida através do seu trabalho (Duarte, 2009). Trata-se, como afirma Duarte (2009), de uma verdadeira mudança de paradigma, passando-se da Psicologia vocacional enquanto estudo do comportamento das escolhas de carreira, para o estudo da importância relativa que o trabalho tem na vida de cada um. É com base nesta questão que se apresenta o paradigma da construção da vida. Nesta abordagem há um questionamento contínuo sobre si próprio e sobre os contextos em que se atua. Trata-se de um processo constante de construção e reconstrução dos “*selves*” (Guichard, 2005).

Procura-se ajudar os indivíduos a desenvolverem competências e capacidades que diferem, naturalmente, das aptidões e dos conhecimentos exigidos no início do século XX. Os trabalhadores do século XXI, caracterizados muitas vezes pela precariedade, podem ser mais marginalizados e, como tal, devem estar num processo de aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida. Devem também saber utilizar tecnologias avançadas, assumindo alguma flexibilidade para enfrentarem projetos de curto prazo, em vez da estabilidade tão característica nas profissões do século passado, devendo saber criar as suas próprias oportunidades (Savickas *et al.*, 2009). Deve-se procurar orientá-los para encontrarem apoio de natureza social, ou ainda, apoiá-los na reflexão ao nível de outras formas de trabalho, que poderão ser determinantes para a sua empregabilidade. A carreira deixou de ser pertença da organização, para pertencer ao indivíduo, evidenciando-se assim a sua responsabilidade na sua construção (Duarte, 2004). A grande questão de investigação que se coloca atualmente é entender quais os fatores e os processos de construção de si (Guichard, 2005). Pretende-se perceber como é que o indivíduo constrói a sua vida na sociedade em que está inserido, contribuindo para ajudar a reduzir desigualdades sociais e fomentar a igualdade de oportunidades (Duarte, 2006).

5.2 MODELO “SE FAIRE SOI” DE JEAN GUICHARD

O modelo de autoconstrução ou “*se faire soi*” combina três abordagens diferentes: uma perspetiva sociológica, uma perspetiva psicológica e uma perspetiva dinâmica. Segundo a perspetiva sociológica, o indivíduo encontra-se constantemente integrado em contextos sociais e, como tal, vai agir e interagir dentro desses mesmos contextos. Um contexto social estruturado vai oferecer ofertas de identidade (Guichard, 2009).

A perspectiva psicológica enfatiza o caráter cognitivo da construção (Guichard, 2009). O indivíduo vai adaptar elementos da categoria social para construir o seu *self*. Através das categorias sociais e as experiências do indivíduo vão-se criando as estruturas de identidade do sujeito. Estas estruturas identitárias vão constituir a base da representação do próprio, dos outros, e da autoconstrução. É a partir destas estruturas que vai emergir o *self* pessoal e único, que inclui os outros e o contexto. Relativamente, à perspectiva dinâmica, Guichard (2009) considera dois processos internos que ocorrem durante a construção das formas identitárias subjetivas. Estes processos correspondem a duas formas de reflexividade na carreira. A primeira constitui a reflexividade do “Eu” onde existe uma relação do *self* com as experiências do indivíduo. Existe uma ligação do *self* e das suas experiências com uma entidade construída pelo mesmo, estruturante do seu presente, que possui características desejáveis (Guichard, 2009). O *self* torna-se assim uma representação da entidade, proveniente das perceções do indivíduo. A segunda consiste na reflexividade “eu – tu – ele/ela”, ou seja, do outro, reflexividade triádica. Durante o processo de construção das formas identitárias subjetivas, o indivíduo passa a ser capaz de abandonar o seu ponto de vista, adotando a perspectiva do outro. (Guichard, 2009).

5.3 DA REFLEXÃO COMPARATIVA E PROBABILÍSTICA À METAREFLEXÃO DE DUMORA

Segundo os estudos de Dumora (1990) e Dumora et al., (1997) duas categorias discursivas surgem a partir das análises dos discursos dos sujeitos relativamente à formação das intenções de orientação: a reflexão comparativa e probabilística. Estes tipos de reflexão são acompanhados de uma determinada forma de descrever as profissões.

As descrições dos jovens sobre as profissões são inicialmente sintéticas e focalizadas passando para situações cada vez mais distantes da realidade vivenciada pela criança. A intenção profissional é a de uma simples participação funcional ou uma identificação global e sintética com uma personagem profissional que pode ser um familiar ou uma figura mediática. Apenas mais tarde é que os jovens apresentam um raciocínio e pensamento crítico, ultrapassando o pensamento mágico característico da infância (Dumora, 2010).

Segundo Dumora (2004; 2010) dois tipos de reflexão estão presentes nos discursos dos jovens: a reflexão comparativa e a reflexão probabilística. A reflexão comparativa vai desde o pensamento tautológico, passando para o metafórico, metonímico até atingir a intencionalidade. A reflexão comparativa vai assim desde a participação funcional à identificação global e sintética com uma personagem, que pode ser familiar ou mediática até um discurso crítico e avaliativo. Há uma abordagem de uma grande pobreza semântica,

passando para uma abordagem cada vez mais atomizada e articulada. Passa-se de um nível de não argumentação para uma reflexão metafórica, sem uma distinção ainda das características de si e das profissões (Dumora, 2004). Esta reflexão é descrita como a tensão entre as características das profissões e as características do sujeito. A reflexão probabilística é descrita como a tensão entre as exigências percebidas e as qualidades e os defeitos pessoais.

A reflexão probabilística vai desde o pensamento mágico, passando por um pensamento preditivo, previsional até atingir a reflexão estratégica. Esta reflexão é um trabalho de conceptualização da incerteza pelo qual os jovens tendem a descobrir e a avaliar as restrições. A reflexividade probabilística progride globalmente da certeza mágica e da afirmação perentória à reflexão probabilística progressiva, com uma confrontação cada vez mais organizada entre as competências exigidas pelos profissionais ou as formações e as autoavaliações (Dumora, 2004).

Dumora (2004; 2010) apresenta um quadro de desenvolvimento das evoluções das descrições das profissões e respetivas argumentações. Para cada categoria de processos mentais o progresso de tempo há uma evolução do pensamento das formas mais concretas, mais figurativas e simples, para representações e raciocínios cada vez mais abstratos e complexos.

Dumora (2010) refere ainda outro conjunto de categorias que surgem de forma espontânea nos discursos dos jovens. A autora denomina estas categorias de metareflexão, uma vez que, consistem em julgamentos espontâneos, autocríticas, sobre as suas preferências e as suas argumentações. Incluem a consciência de contradições nos seus próprios discursos, críticas aos discursos dos outros, especialmente o discurso familiar sobre a orientação. Segundo Dumora (2010), a análise destas expressões espontâneas mostra que estas aumentam com o avanço da idade e que se diferenciam progressivamente.

6 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

6.1 ANÁLISE COMPARATIVA DOS MODELOS APRESENTADOS E PROPOSTA DE UM MODELO CONCEPTUAL DE REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA

Com base nas concepções teóricas que se apresentou anteriormente tentamos fazer uma análise daquelas que são as similitudes entre as diferentes abordagens teóricas tidas em consideração (ver figura 1). Esta análise comparativa possibilitou-nos construir uma proposta de modelo conceptual da reflexividade ética na carreira.

Concretamente, neste modelo entende-se que a forma como os sujeitos pensam em relação à carreira se pode dividir em três níveis: o nível 1 denominado pensamento

em espelho; o nível 2 denominado pensamento comparativo antecipatório e, o nível 3 denominado questionamento ético. O nível 1 é caracterizado por um pensamento em espelho, isto é, o jovem está centrado em si, naquilo que são os seus interesses, competências, e nas consequências das suas opções de carreira para si. Trata-se de uma perspectiva autocentrada em que os outros são entendidos como instrumentais. O nível 2 por sua vez caracteriza-se por um pensamento comparativo, em que o jovem deixa a perspectiva autocentrada para conseguir entender e considerar consequências a médio prazo, e o papel dos outros ainda que outros possam incluir apenas pais e pares, nas suas opções profissionais. Por fim, no nível 3 de questionamento ético, o jovem é capaz de refletir tendo em consideração a sua perspectiva, mas também a dos outros próximos (e.g., pais, pares) mas também do outro distante (e.g. o seu país). Assim como, perspetivar consequências das suas opções de carreira para os outros e dos outros nas suas opções de carreira.

Estas três formas de pensar em relação à carreira evoluem desde um nível de menor grau de complexidade até níveis mais avançados de reflexão. Estes níveis de pensamento assumem características semelhantes ao que diversos autores foram afirmando nas suas abordagens teóricas e que tentamos enquadrar pela sua análise conjunta. A ligação entre estas diferentes abordagens e os três níveis de pensamento em relação à carreira que propomos está representada na figura 1.

Figura 1. Modelo Conceptual da Reflexividade Ética na Carreira.

	CONTRIBUTOS TEÓRICOS					
	Kohlberg (1976)	Bronfenbrenner (1979)	Law e McGowan (1999)	Howard e Walsh (2010)	Guichard (2005/2009)	Dumora (2004;2010)
Nível 1 Pensamento em espelho	Estádio 1 e 2 Pré-convencional	Microssistema	Sensibilização e Significação	Associação	Eu - Curto prazo	Mágica e Preditiva e Tautológica e Metafórica Sintética
Nível 2 Pensamento Comparativo antecipatório	Estádio 3 Convencional	Exossistema	Focalização	Sequência	Outro - Médio prazo	Previsional e Metonímica e Imagética e Proposicional
Nível 3 Questionamento ético	Estádio 4 e 5 Convencional e Pós-convencional	Macrossistema	Compreensão	Interação	Outro distante - Longo prazo	Estratégica e Intencional Funcional

Tal como representado na figura 1, o nível 1, pensamento em espelho assume características do estágio 1 e 2 do nível pré-convencional de desenvolvimento moral de Kohlberg (1976), ou seja, é caracterizado por um raciocínio pragmático, na medida em que

o sujeito maximiza a satisfação das suas necessidades e dos seus desejos e minimiza as consequências negativas para si. O outro é considerado na medida em que é visto como importante, num sentido pragmático e instrumental.

O nível 1 de pensamento representa também aspetos do denominado microsistema de Bronfenbrenner (1979), em que, o sujeito é capaz de refletir acerca da importância do contexto familiar e escolar no desenvolvimento de carreira. O jovem está ainda focado num sistema muito fechado e específico.

Este primeiro nível de pensamento assume algumas características do estágio 1 e 2 sensibilização e significação de Law e McGowan (1999). Os sujeitos começam por observar as pessoas mais próximas (e.g., a sua família ou comunidade) explorando o que é que elas pensam e sentem acerca do que fazem em termos profissionais. Mas também são capazes de observar e fazer comparações entre o *self* e o mundo do trabalho.

O nível 1 de pensamento engloba ainda as características do nível de associação de Howard e Walsh (2010), uma vez que os sujeitos são capazes de pensar sobre as suas escolhas de carreira, imaginando-se em vários papéis, mas não se envolvem verdadeiramente numa autorreflexão. Os discursos dos sujeitos que se encontram neste nível de pensamento relatam a importância de modelos para expressar as suas opções de carreira futuras.

Paralelamente envolve também características muito centradas no Eu e com consequências a curto prazo descritas na perspetiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os sujeitos estão centrados numa perspetiva individual, egocêntrica, autocentrada onde o outro é instrumental e em que as consequências previstas, quando previstas, são a curto prazo, com um efeito quase imediato e para o próprio.

Do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), os níveis de reflexão probabilística mágica e preditiva são características deste primeiro nível de pensamento, assim como, os níveis tautológico e metafórico de reflexão comparativa e sintético de descrição das profissões. O primeiro nível de pensamento é caracterizado por um raciocínio mágico, de tipo tautológico em que se transforma os objetos em realidades imaginadas, o conhecimento inicial geralmente é confuso, misturam-se a realidade com a fantasia, veem o mundo de forma generalizada, global e concreta. Mas também por um raciocínio preditivo, de tipo metafórico que permite uma dedução com base em informações prévias. Fazem-se comparações muito sintéticas com base numa relação objetiva de sentido. O sujeito é capaz de identificar a existência de uma carreira, mas não faz uma articulação entre causas e efeitos. As relações são ainda muito objetivas e concretas.

O segundo nível de pensamento denominado de pensamento comparativo antecipatório assume características do estágio 3 do nível convencional de desenvolvimento

moral proposto por Kohlberg (1976). Neste estágio os sujeitos concentram-se no que é esperado pelos outros. Os sujeitos comportam-se de acordo com estereótipos. O comportamento moralmente correto é aquele que obtém aprovação de outros. Ou seja, o papel dos outros é uma característica central neste nível de pensamento.

O nível 2 de pensamento contém também aspectos do denominado exossistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de pensar não envolvendo apenas o seu microsistema, mas incluindo também mais ambientes em que a pessoa está envolvida. Por exemplo, o sujeito começa a incluir nas suas afirmações o local de trabalho dos pais, as atividades da direção da escola entre outros.

Este segundo nível de pensamento assume também algumas características do estágio de focalização de Law e McGowan (1999). Os sujeitos começam a entender que o significado que atribuem ao mundo é diferente do dos outros. Os sujeitos continuam a ter o seu ponto de vista em consideração, mas conseguem entendê-lo com diferente do dos outros.

O nível 2 de pensamento engloba ainda as características do nível de sequência de Howard e Walsh (2010). Neste nível o sujeito tem uma compreensão dos próprios interesses e competências, bem como uma compreensão das atividades de trabalho e as características do local de trabalho. O sujeito é capaz de descrever as atividades necessárias para atingir a realização do trabalho desejado.

O segundo nível de pensamento envolve características centradas no outro e com consequências a médio prazo descritas na perspectiva triádica da carreira de Guichard (2009). Neste nível de pensamento os sujeitos incluem o outro (e.g. pais, pares) nas suas intenções de escolha profissional, perspectivando algumas consequências de causa efeito a médio prazo.

Partindo do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível de reflexão probabilística previsional, e metonímico de reflexão comparativa está presente neste nível de pensamento dos jovens, assim como, imagético e proposicional de descrição das profissões. Os sujeitos são capazes de prever diversas consequências, apresentando um discurso metonímico acerca da carreira, mas cada vez mais abrangente, mais atomizado e mais articulado do que acontecia anteriormente. Há uma identificação ainda que imagética com personagens que podem ser próximas (e.g. pais, pares) ou mediáticas (e.g. ídolos).

O terceiro nível de pensamento assume características do estágio 4 do nível convencional e do estágio 5 do nível pós-convencional de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1976). Neste estágio os sujeitos assumem a perspectiva de membros da

sociedade. Há uma relação entre os sujeitos e o sistema, a sociedade. O sistema social é tido em consideração quando se têm que tomar decisões.

O nível 3 de pensamento contém também aspetos do denominado macrosistema de Bronfenbrenner (1979), isto é, o sujeito é capaz de refletir tendo em conta crenças, hábitos e valores culturais que afetam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. O sujeito deixa de estar focado num microsistema para passar a ter em consideração uma perspetiva mais abrangente. Tem-se em consideração uma visão mais genérica e global.

Este terceiro nível de pensamento assume também algumas características do estágio de compreensão de Law e McGowan (1999). O sujeito apresenta uma apreciação dos efeitos das suas ações e das ações dos outros, e começam a compreender de que forma as ações passadas têm efeitos no presente, assim como as experiências do presente influenciam o futuro. Ao mesmo tempo envolve características centradas no outro mais distante e com consequências a longo prazo descritas na perspetiva triádica da carreira de Guichard (2009). Os sujeitos são também já capazes de descrever relações entre as suas intenções de escolhas e consequências futuras. Partindo do ponto de vista da reflexão probabilística de Dumora (2010), o nível estratégico de reflexão probabilística, intencional de reflexão comparativa e funcional de descrição das profissões está presente neste nível de pensamento dos jovens pois, os sujeitos são já capazes de descrever claramente as funções das profissões, com um discurso intencional e mais elaborado do que acontecia nos níveis anteriores. Paralelamente os sujeitos já construíram um plano de ação tendo desenvolvido um discurso estratégico e intencional para a concretização desse plano.

Concluindo, a pertinência que assume o estudo da reflexividade ética na carreira para o desenvolvimento do aconselhamento de carreira na atualidade justifica o investimento na compreensão de como se processa o desenvolvimento desta forma de pensamento. Como tal, consideramos que a integração dos vários contributos da literatura num modelo teórico integrador e parcimonioso pode representar um avanço neste domínio de investigação. Com efeito, trata-se de uma proposta que visa contribuir para o desenvolvimento do estudo da reflexividade ética na carreira e que poderá ser explorada de forma a facilitar a avaliação e aconselhamento de jovens respondendo às exigências deste século no âmbito do aconselhamento de carreira.

REFERÊNCIAS

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Brasil: Artmed editora.

- Coutinho, M.T Dam U.C., & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational and Educational Guidance* 8, 5-18. doi: 10.1007/s10775-007-9132-6.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, Extra-Série*, 549- 557.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas (ou a Psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na Psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : Continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19(2) 111-127.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262. doi: 10.1016/j.pto.2004.07.003.
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : Sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136. doi: 10.4000/osp.2489.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J. C., & Vonthron, A. M. (1997). Expérience étudiante et déterminismes scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(3), 389-414.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. doi:10.1037/0022-0167.28.6.545.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176. doi: 10.1023/A:1012207018303.
- Guichard, J. (2003). Dans quels cadres théoriques les pratiques de conseil en orientation peuvent-elles être développées? La question des référents théoriques des pratiques d'aide à l'orientation. Congrès de l'Association Internationale de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, Berne.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. doi:10.1007/s10775-005-8789-y.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.004.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, K, & Solberg, S. (2006). School-based social justice: The achieving success identity pathways program. *ASCA: Professional school counseling*, 9, 278-287. doi: 10.5330/prsc.9.4.4587465231061304.

- Howard, K., & Walsh, M. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 143-152. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.010.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Eds.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1992). Estadio y secuencia: La vía cognitivo-evolutiva a la socialización. In (Eds.), *Psicología del desarrollo moral* (pp.103-132). Madrid: Alianza.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd, & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education & Guidance: theory, policy and practice* (pp. 23-45). London: Routledge.
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. doi: 10.1002/tea.3660020306.
- Porfeli, E. J., Härtung, P. J., & Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57, 25-37. doi: 10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.
- Reich, R.B. (2010). *Aftershock: The next economy and America's future*. New York: Knopf.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. New York: Wiley.
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Eds.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade* (pp. 289-320). Muncie: Accelerated Development Press.
- Savickas, M. (1992). New directions in career assessment. In D. Montross & C. Shinkman (Eds.), *Career development: Theory and practice* (pp. 336-355). Springfield, NJ: Charles C. Thomas.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). 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.
- Savickas, M. L. (2010). Re-viewing scientific models of career as social constructs. *Revista Portuguesa de Pedagogia Psicológica, número conjunto comemorativo*, 33-43.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association Press.

Savickas, M. L. (2013). Career construction and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.

Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, *16*, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1.

Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acercamiento fenomenológico 265, 266
Adolescentes 23, 78, 82, 84, 86, 88, 90, 175, 239, 270
Aprendizagem autodirigida 205, 207, 208
Arquipélago 66
Atividades lúdicas 136
Autonomia na aprendizagem 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215

B

Biopsicosocial 23

C

Carreira 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 82, 83, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
Ciencias Jurídicas 121, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 261
Ciudadela 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Clausura cognitiva 93, 97, 100, 101
Competência 3, 15, 21, 44, 46, 81, 85, 111, 155, 174, 189, 205, 206, 271
Comportamentos adaptativos 1, 5, 8
Construcción social de la realidad 273, 276, 281
Cultura 2, 15, 23, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 115, 122, 127, 128, 132, 138, 144, 178, 195, 196, 202, 217, 219, 223, 224, 231, 240, 259, 260, 264, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Cultura ambiental 55, 56, 63
Cultura de paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Currículo oficial 255, 258, 259, 262
Curso de administração 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

D

Dança-jogo 135
Derechos humanos 129, 130, 143, 145, 146, 151, 153, 164, 275, 277
Desempeño profesional 164, 186, 187, 188, 189, 192
Desemprego 1, 2, 7
Didáctica 173, 174, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 192

Dimensão imaginária 33, 37, 39

Diretrizes Curriculares 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264

E

Educação 2, 9, 11, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 79, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 138, 141, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 256, 257, 259, 260, 263, 264

Educação básica 44, 48, 49, 51, 52, 53, 115, 116, 117, 225, 226, 227, 233, 234

Educación 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 224, 235, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación ambiental 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64

Educación Física 172, 173

Educación para la paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación superior 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 134, 155, 174, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 277, 281

Enfoque de género 265, 266, 269

Enseñanza 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 185, 188, 190, 191, 220, 221, 224, 270, 271, 278

Ensino profissional 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino superior 11, 54, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 256, 260

Envolvimento 4, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 196, 201

Equidad 16, 23, 122, 125, 126, 129, 130, 152, 265, 266, 269, 271

Equidade 52, 204

Escritura 217, 219, 220, 221, 223, 224, 270, 278

Evaluación 16, 20, 22, 120, 131, 133, 148, 149, 151, 166, 168, 169, 170, 182, 187, 191, 217, 219, 221, 223, 224, 269

F

Fabricação social 93, 95, 96, 97, 99, 100, 105

Filosofia 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 54, 73, 74, 93, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 155, 160, 165, 274, 282

Filosofia da Educação 33, 34, 35, 42, 43, 93, 106, 107, 108

Formação 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 80, 81, 88, 91, 93, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 137, 140, 142, 192, 193, 195, 196, 202, 203, 212, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 242, 246, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Formación axiológica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170

Formación inicial 172, 174, 175, 176, 177, 190

G

Giro epistemológico 273, 279

I

Identidad 131, 152, 173, 217, 218, 219, 223, 224, 276, 277

Identidade 7, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 83, 95, 101, 139, 238, 241, 245, 246

Ilhas 66

Improvisação 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Inclusão 84, 109, 115, 116, 119, 120, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209

Inclusión 19, 109, 122, 124, 127, 129, 131, 134, 151, 173, 204

J

Jovens 3, 48, 49, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 113, 195, 199, 201, 204, 237, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 250, 251

L

Leyes sobre educación 13

Literatura 18, 32, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 217, 219, 221, 251, 274

Ludicidade 135, 136, 137, 140

M

Memoria 71, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 217, 218, 219, 223, 224

Metodología 13, 17, 25, 44, 85, 89, 90, 91, 135, 136, 140, 142, 146, 157, 159, 160, 165, 171, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 194, 196, 203, 209, 214, 217, 223, 258, 265

Moçambique 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109, 112, 113, 116, 117, 120, 121

Modelo pedagógico 154, 156, 157, 158, 159, 160, 170, 193

Movimentos 66, 139, 140, 141, 230, 233

N

NEE 109, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

O

Orientaciones curriculares 172, 173, 178

P

PAPIN 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Participación de las mujeres 265

Pedagogía 42, 47, 106, 155, 172, 173, 174, 177, 186, 189, 190, 191, 192, 230, 235, 253, 281

Percepção 44, 54, 88, 135, 137, 194

Perfil competencial 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21

Perfil de egreso 172, 176, 173, 176, 281

Pessoal da carreira 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12

Políticas curriculares 131, 255

Proceso 16, 17, 19, 21, 23, 27, 58, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 170, 174, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 235, 275, 276, 277, 278

Processo de Bolonha 205, 206, 209, 215, 216

Profesores 55, 57, 64, 124, 129, 155, 156, 159, 162, 163, 165, 166, 179, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 235, 269

Professores 48, 52, 54, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 262

Professores iniciantes 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Programa de Inserção Profissional 226, 231, 235

Q

Qualidade de ensino 44, 116, 117, 261

R

Reflexividade ética 237, 239, 247, 248, 251

Reformas 20, 21, 22, 51, 109, 121, 131, 206, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263

S

Sociedad de la información 179

Sociología 22, 47, 59, 106, 155, 161, 179, 180, 183, 185, 276, 281
Superación profesional 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Sustentabilidad 55, 56, 58, 59

T

Teoría fundamentada 13, 14, 16, 17, 21, 22
Transcendentalismo 66, 76
Trayectos formativos 172, 173, 174, 177
TVA 194

U

Universidade 1, 9, 11, 33, 35, 42, 43, 78, 90, 91, 92, 93, 106, 108, 109, 135, 136, 141, 142, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 255, 256, 262, 263, 264

V

Vacuna 23