



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Mestrado em Ciências da Educação
Inovação Pedagógica
2010/2011

**O projecto de orientação vocacional de uma escola da R.A.M.,
numa perspectiva de Inovação Pedagógica**

Mestrando

Valdemar Sousa

Orientador

Professor Doutor Carlos Nogueira Fino

01 de Setembro, 2011

Agradecimentos

A realização deste trabalho contou com a colaboração de várias pessoas que de variadas formas contribuíram, encorajaram e me ajudaram durante esta investigação, pelo que expresso aqui os meus agradecimentos:

Ao meu orientador Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pelo seu apoio, compreensão, paciência e pela orientação crítica que estimulou, contribuindo para a minha evolução pessoal.

Aos docentes do primeiro ano do Mestrado em Ciências da Educação — Inovação pedagógica, que contribuíram para um necessário “acordar” intelectual.

À minha escola, na pessoa do seu director pedagógico, por me ter apoiado e permitido a concretização deste estudo.

Aos meus colegas docentes, pela abertura que demonstraram quando me permitiram aceder às suas aulas.

À Dr.^a Idalécia Henriques, pela sua disponibilidade, auxílio e troca salutar de ideias.

Aos Professores Graça Côrte e Fernando Correia por serem uma fonte de inspiração e pelo seu apoio.

À minha cara-metade Dulce Elias, pelo amparo nos momentos difíceis, pela paciência e pelo ouvido atento e crítico para as minhas deambulações.

Aos meus amigos André Gonçalves, Fátima Martins e Miguel Oliveira que acompanharam e ouviram incessantemente as minhas descobertas e o crescimento que daí surgiu.

Aos meus colegas de Mestrado, pois contribuíram também para a realização desta dissertação mediante a confrontação de ideias.

Resumo

Este trabalho apresenta um estudo de caso de uma escola do ensino particular e cooperativo da Região Autónoma da Madeira, sob o tema “O projecto de orientação vocacional de uma escola da R.A.M., numa perspectiva de Inovação Pedagógica”. Através de uma abordagem naturalista, com características etnográficas e críticas pretende recolher indícios sobre a orientação vocacional, a sua importância no desenvolvimento do jovem, a sua compatibilidade com a educação escolar, e aferir o seu potencial como inovação pedagógica, no contexto indicado. Para tal, procura-se definir o conceito de inovação aplicada à pedagogia, articulada com o contributo das tecnologias da informação e comunicação, numa perspectiva construtivista. A recolha empírica concentra-se na exploração da relação pedagógica dos docentes e alunos participantes no Projecturo — projecto de orientação vocacional da escola em estudo — na aproximação das actividades do mesmo à realidade e na identificação de parcerias intelectuais dos alunos com as novas tecnologias.

Palavras-chave: etnografia, orientação vocacional, construtivismo, pedagogia,

Projecturo

Abstract

This dissertation presents a case study of a private and cooperative school of Região Autónoma da Madeira, entitled "The vocational guidance project of a R.A.M. school, in a Pedagogical Innovation perspective". Using a naturalistic approach, with ethnographic and critical characteristics it intends to collect information on vocational guidance, its importance to young people's development, its compatibility with schooling, and to assess its potential as a pedagogical innovation in the said context. To this end, we seek to define the concept of innovation applied to pedagogy, supplemented with the contribution of information and communications technologies, in a constructivist perspective. The empirical research focuses on the exploration of the pedagogical relationship between teachers and students participating in Projecturo — the school's project for vocational guidance — the closeness to reality of Projecturo's activities and in identifying intellectual partnerships between students and new technologies.

Keywords: ethnography, vocational guidance, constructivism, pedagogy, Projecturo

Résumé

Cet thèse présente une étude de cas d'une école privée et coopérative de Região Autónoma da Madeira, intitulé "Le projet d'orientation professionnelle d'une école de R.A.M., dans une perspective d'Innovation Pédagogique". En utilisant une approche naturaliste, avec des caractéristiques ethnographiques et critiques; il veut recueillir des informations sur l'orientation professionnelle, son importance pour le développement des jeunes, sa compatibilité avec la scolarisation, et d'évaluer son potentiel comme innovation pédagogique dans le contexte mentionné. À cette fin, nous essayons de définir le concept de l'innovation appliquée à la pédagogie, complétée par l'apport du concept de technologies d'information et de communication, dans une perspective constructiviste. La recherche empirique est dédié à l'exploration de la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves participant à Projecturo — projet pour l'orientation professionnelle de l'école en étude — à le rapprochement des activités de Projecturo avec la réalité et à identifier les partenariats intellectuels entre les étudiants et les nouvelles technologies.

Mots-clés: ethnographie, orientation professionnelle, constructivisme, pédagogie, Projecturo

Resumen

Este trabajo presenta un estudio de caso de una escuela privada y cooperativa de Região Autónoma da Madeira, titulado "El proyecto de orientación profesional de una escuela de R.A.M., en una perspectiva de innovación pedagógica". Utilizando un enfoque naturalista, con características etnográficas y críticas, tiene la intención de recopilar información sobre orientación profesional, su importancia para el desarrollo de los jóvenes, su compatibilidad con la escolarización, y para evaluar su potencial como una innovación pedagógica en el contexto mencionado. Con este fin, tratamos de definir el concepto de innovación aplicada a la pedagogía, complementado con el combinación de las tecnologías de la información y la comunicación en una perspectiva constructivista. La investigación empírica se centra en la exploración de la relación pedagógica entre profesores y estudiantes que participan en Projecturo — el proyecto de orientación profesional de la escuela — la cercanía a la realidad de las actividades de Projecturo y en la identificación de colaboración intelectual entre los estudiantes y las nuevas tecnologías.

Palabras clave: etnografía, orientación profesional, constructivismo, pedagogía, Projecturo

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
RÉSUMÉ.....	IV
RESUMEN.....	V
SUMÁRIO.....	VI
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
CAPITULO I – METODOLOGIA.....	4
INTRODUÇÃO.....	4
INVESTIGAÇÃO COMO?.....	6
PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA.....	7
PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO NATURALISTA.....	8
INVESTIGAÇÃO NATURALISTA NAS ESCOLAS.....	9
ESTUDO DE CASO.....	10
O QUE É A ETNOGRAFIA?.....	11
FERRAMENTAS.....	14
<i>Observação Participante</i>	14
<i>Entrevista Etnográfica</i>	15
<i>Recolha de artefactos</i>	16
ETNOGRAFIA CRÍTICA.....	17
<i>Da etnografia à crítica</i>	17
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM EDUCAÇÃO.....	20
LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS.....	22
TRATAMENTO DE DADOS.....	24
CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	25
SUMÁRIO.....	27
CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA.....	30
O CONCEITO DE INOVAÇÃO.....	30
A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	34
<i>Origem da escola contemporânea</i>	37
<i>Sobre a organização das escolas</i>	39
CRÍTICAS À EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	41
O PAPEL DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DA PÓS-MODERNIDADE.....	43
A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO.....	46
SOBRE A APRENDIZAGEM.....	48
O PAPEL DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO.....	50
SOBRE OS ESTUDANTES.....	53
SOBRE OS PROFESSORES.....	55
MEDIDAS PARA RESOLVER O INSUCESSO DA ESCOLA.....	57
O CONCEITO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL.....	59
ORIENTAÇÃO VOCACIONAL AO LONGO DA HISTÓRIA.....	61
<i>Década de 1920</i>	63
<i>Dos anos '50 em frente</i>	63
ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	71
TECNOLOGIA NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL.....	75

ORIENTAÇÃO VOCACIONAL EM PORTUGAL	77
TEORIA CRÍTICA, CONSTRUTIVISMO E ACONSELHAMENTO VOCACIONAL NA EDUCAÇÃO.....	79
SUMÁRIO	81
CAPÍTULO III — DESCRIÇÃO DA CULTURA	83
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	83
<i>Introdução</i>	83
<i>Projecto Educativo</i>	83
<i>Propostas Pedagógicas</i>	84
<i>Comunidade Educativo-Pastoral</i>	85
<i>Discentes</i>	85
<i>Docentes</i>	86
<i>Funcionários e Auxiliares da Acção Educativa</i>	86
<i>Encarregados de Educação</i>	87
<i>Associação de Pais</i>	87
<i>Associação de Antigos Alunos da escola em estudo</i>	87
<i>Representantes da Paróquia</i>	87
FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	88
<i>A dinâmica da escola</i>	90
CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA	91
O QUE É O PROJECTURO?	91
CAPÍTULO IV — RESPOSTA ÀS QUESTÕES	97
COMO SE DESENVOLVE A CULTURA VOCACIONAL NA ESCOLA EM ESTUDO?.....	97
<i>A organização do Projecturo</i>	97
<i>As actividades desenvolvidas pelo Projecturo</i>	101
<i>Oitavo ano de escolaridade</i>	103
<i>Nono ano de escolaridade</i>	106
<i>Os “Mini-estágios”</i>	110
A ACÇÃO DO PROJECTURO INSTIGOU A MUDANÇA PEDAGÓGICA NO SENTIDO DA INOVAÇÃO?	
.....	117
<i>A relação pedagógica no Projecturo</i>	118
<i>Aproximação das actividades do Projecturo à realidade</i>	121
<i>Identificação de parcerias intelectuais dos alunos com as novas tecnologias</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
CONCLUSÃO	130
RECOMENDAÇÕES	134
BIBLIOGRAFIA.....	135
WEBGRAFIA	147

INTRODUÇÃO GERAL

Numa sociedade onde uma das únicas constantes identificáveis é a mudança, marcada pela inovação tecnológica e, paradoxalmente, por forças de continuidade, muitos conceitos e práticas carecem de revisão e actualização. Um desses conceitos, amplamente discutido devido à sua importância para a sociedade é a educação escolar. Qual a sua utilidade num mundo tomado pelas tecnologias da informação e comunicação?, que objectivos deve ter?, que aprendizagens deve potenciar e como?, qual a razão do seu desajuste com as expectativas da sociedade?, são questões que circulam pelos meios de comunicação e pelas academias.

O objectivo desta dissertação é contribuir para essa discussão. Analisa-se o potencial de inovação pedagógica na aproximação da escolarização à realidade do mundo do trabalho através da orientação vocacional, particularmente através do estudo de caso do projecto de orientação vocacional *Projecturo*, aplicado aos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico de uma escola do Ensino Particular e Cooperativo da Região Autónoma da Madeira. É do seu intuito aferir se é um exemplo de inovação pedagógica, pelo que procura definir o que se entende por inovação pedagógica, procurando o suporte teórico em teorias de pedagogia e de desenvolvimento vocacional, explorando formas de aplicação das tecnologias da informação e comunicação ao contexto escolar, à luz do construtivismo.

Como metodologia de eleição, optou-se pelo Naturalismo, evidenciado num estudo de caso com características etnográficas, sobre a realidade escolar descrita; reflecte-se sobre várias das suas características, procurando construir um discurso crítico sobre metodologia de investigação e a sua génese epistemológica num quadro paradigmático.

Ao escolher a área temática do presente trabalho escrito decidi optar por abordar uma problemática que contribuísse para uma melhoria das práticas educativas desenvolvidas na escola onde presentemente lecciono, especialmente na área de orientação vocacional. Desta forma, o meu projecto desenvolver-se-á em torno do seguinte problema:

É o Projecturo, projecto de orientação vocacional de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do Ensino Particular e Cooperativo um exemplo de inovação pedagógica?

Tomando a questão central do trabalho e para um melhor direccionamento e desenvolvimento da pesquisa, levantei duas questões que achei pertinentes face à temática identificada:

- Como se desenvolve a cultura vocacional na escola em estudo?
- A acção do Projecturo instigou a mudança pedagógica no sentido da inovação?

Esta última, por abarcar grande variedade de aspectos, pode desdobrar-se em três itens: a relação pedagógica dos participantes no Projecturo; a aproximação das actividades do Projecturo à realidade; a identificação de parcerias intelectuais dos alunos com as novas tecnologias.

É o fim último deste trabalho contribuir para o enriquecimento do debate sobre a educação escolar nas áreas de Ciências da Educação — variante de Inovação Pedagógica e Currículo — e de Psicologia — variantes de Educação e Vocacional.

Intenta, também, poder fornecer indícios no intuito de melhoria da prática pedagógica do contexto em estudo, através da avaliação que inevitavelmente promove. Essa melhoria passa pelo contributo para a conscientização dos alunos e professores perante a escola e seus recursos para um melhor desenvolvimento do processo educativo; a dissertação assume que a melhoria depende do processo de desenvolvimento vocacional da população estudantil, mediado pela escola.

Este trabalho divide-se em quatro grandes áreas temáticas, distribuídas entre a revisão da literatura com o objectivo fornecer um suporte teórico para a parte prática do trabalho e o relato etnográfico obtido do contacto com o objecto de estudo. A primeira secção da dissertação tratou das opções metodológicas do estudo e resulta das leituras feitas de Thomas

Kuhn, John Elliott, Lawrence Stenhouse, Gérard Fourez, Martyn Hammersley e Paul Atkinson, Georges Lapassade, James Spradley e Fernando Sabirón Sierra, entre outros; pretende definir uma base teórica dedicada aos procedimentos de recolha dados e tratamento dos mesmos descrevendo, portanto, as metodologias qualitativas de Etnografia, Etnografia Crítica e Investigação-acção. É transversal às mesmas metodologias o paradigma construtivista teoricamente contextualizado numa filosofia Naturalista.

A secção dedicada revisão da literatura dedicada à Inovação Pedagógica foi construída com base em Lev Vygotsky, Michael Young, John Holt, Mark Prensky, Seymour Papert, Michael Apple, Jean Lave e Etienne Wenger, Jean Piaget, Henry Giroux, Alvin Toffler, entre outros. Ali desenvolve-se o conceito de Inovação (*per se*), o que é e como se processa a Inovação num contexto educativo e, nesse contexto, qual o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação. O desenvolvimento teórico sobre a Orientação Vocacional foi alicerçado mediante os escritos de Maria do Céu Taveira, Jean Guichard e Michel Huteau, Mark Savickas e Wendy Patton. Define o que é a orientação vocacional, quais os seus principais teóricos de referência e aplicação no contexto educativo português. Conjura-se uma possível associação sua com o propósito de obter inovação pedagógica.

As duas últimas secções dizem respeito à descrição do contexto estudado e à redacção do relato etnográfico. Estes tiveram como base uma recolha de dados efectuada entre Novembro de 2010 e Junho de 2011 numa escola no concelho do Funchal, de índole religiosa enquadrando-se, portanto, no Ensino Particular e Cooperativo português. A sua construção levou em consideração toda a revisão da literatura efectuada, articulada com uma triangulação de dados de várias naturezas.

CAPITULO I – Metodologia

Introdução

Inicio este texto com as palavras de Edgar Morin: “o cientista mais especializado tem ideias sobre a verdade. Tem ideias sobre a relação entre o racional e o real. Tem ideias ontológicas sobre o que é a natureza do mundo, sobre a realidade” (2008, p. 146). Julgo que esta afirmação sintetiza a função do cientista e do seu trabalho: procurar descobrir (um)a verdade, baseada em postulados teóricos que diligenciam explicar a realidade na sua multiplicidade e complexidade. Essa empresa desenvolve-se através de investigação, formalizada através de uma metodologia de recolha, análise e tratamento de dados, que desembocará num trabalho de pretensão científica. Como tal, é importante contextualizar toda a forma de pensar do investigador numa realidade de estudo: um paradigma. É a intenção deste texto definir e especificar a importância de explicitar como funciona a construção de conhecimento da ciência, abordando, para isso, o que é paradigma, como é esta uma concepção de uma realidade múltipla e complexa, como pode o Homem nela se inserir e alterá-la (ontologia) e como a pode conhecer (epistemologia). Neste processo, farei uma aproximação a como se dá a construção do conhecimento e a sua inovação, especialmente na sociedade global que se vive hoje em dia.

Pretendo aqui a responder à questão geral “como procedi para a efectuar a investigação que deu origem a este trabalho, no contexto da minha escola?”, procurando desvendar a metodologia científica que seleccionei para este projecto, que logo de partida defini como sendo de natureza qualitativa. No processo de escolha — e porque achei insatisfatório apenas enunciar uma metodologia, compilando citações de vários autores para ter um capítulo sobre este tema — procurarei aprofundar as razões de ser da existência de diferentes abordagens a problemas de investigação. Sabirón Sierra (2006) conclui que é inevitável dissociar a selecção de uma metodologia científica como a qualitativa —

especialmente de cariz etnográfico — de uma discussão sobre a sua génese paradigmática e filosófica. Assim o tentarei, comparando-a com uma abordagem ao paradigma da investigação positivista, e enunciando as minhas escolhas em simultâneo. Isto porque as opções filosóficas, epistemológicas, ontológicas e, em última análise, metodológicas, definirão o processo de toda a investigação: o meu papel nela, formas de recolha de dados e respectivas conclusões que formularei. Também se descreverão as suas limitações, inerentes a qualquer metodologia e, conseqüentemente, paradigma de investigação.

Outro dado fundamental na selecção de uma orientação conceptual para recolher dados e transformar em informação tem que ver com o contexto e objecto em estudo: o projecto de orientação vocacional da minha escola, visto de um prisma da inovação pedagógica. Visto se tratar de uma investigação dedicada a um contexto específico, trata-se de um estudo de caso. Como mencionado na introdução geral desta dissertação, o presente estudo tem como fim determinar se o seu objecto de estudo é ou não um exemplo de inovação pedagógica, razão que me levou a abordá-lo através de uma metodologia naturalista, com características etnográficas. Utilizei as definições de diversos estudiosos, ao longo dos anos, como Lapassade (1993), Spradley (1979) e Woods (1995). Este é um ambiente em que estou inserido já desde o início da minha carreira docente, e como forma de controle da subjectividade na interpretação dos dados obtidos, mantereí uma postura crítica perante a recolha de dados que realizar, que auxiliará a minha prestação pedagógica. Esta postura crítica é alimentada em grande parte pelos desenvolvimentos contemporâneos da Teoria Crítica, sob autores como Giroux (1997a, 1997b) e Anderson (1989). O facto deste estudo incidir sobre o meu próprio ambiente faz com que o este assuma, ainda, características da investigação-acção, definida por autores como Stenhouse (1991) e Elliott (1991). Urge, então, que nesta secção da dissertação, se procure definir uma possível relação entre etnografia, teoria crítica e investigação-acção. O capítulo termina com uma síntese que

enquadra o estudo empírico no conhecimento desta revisão da literatura, ponto de partida para o estudo em si.

Investigação como?

Ao seleccionar um suporte teórico como o da metodologia qualitativa para este estudo, apercebi-me de algumas limitações, que tornarei evidentes neste capítulo, ao longo da discussão de ideias orientadoras para o presente trabalho. Fá-lo-ei comparando metodologia quantitativa e qualitativa num nível, e filosofia positivista e construtivista noutra, contrapondo sempre com argumentos que justifiquem as minhas escolhas e que validem este trabalho como realmente podendo ser considerado científico.

No capítulo seguinte, ao descrever como se procede à inovação na ciência, esclareço a definição de paradigma, baseando-me grandemente em Thomas Kuhn (2009), razão pela qual não desenvolverei nesta secção do trabalho. Por questões práticas, assumo a definição de paradigma de Patton, também inspirada em Kuhn: “a worldview — a way of thinking and making sense of the complexities of the real world” (Patton, 2002, p. 69).

O facto deste estudo assumir a metodologia naturalista leva que seja enquadrado segundo um paradigma construtivista, que explicita que tudo o que existe está inter-relacionado e é socialmente influenciado; o conhecimento, tal como o próprio ser humano, não cresce isolado de outros conhecimentos; é fruto de construção humana. O ser humano é quem é, aprende e muda a sua forma de ser devido às suas relações sociais. A linguagem, cultura e costumes são aprendidos através da imitação e negociação com outras pessoas significativas no seu meio ambiente. Em oposição a esta visão sobre a realidade, encontra-se o paradigma positivista, baseado na ideia (cartesiana) que a realidade é construída em “blocos separados” (Tobin, 2006), num universo onde tudo é estudado fora do seu contexto social e cultural, através de uma pretensa abordagem neutra e objectiva.

Em termos concretos, estas duas formas de perceber a realidade confluem em duas formas de construir conhecimento — epistemologias — que, por sua vez, produzirão dois tipos distintos de conhecimento. Ao iniciar uma investigação científica, há que se seleccionar uma metodologia de recolha de dados que lhe será mais adequada, baseada em uma das epistemologias existentes. Geralmente, as obras sobre investigação em Educação (Sousa, 2009; Sabirón Sierra, 2006; Afonso, 2005; Bogdan & Biklen, 1994) distinguem dois tipos de métodos de recolha de dados: quantitativa e qualitativa.

Paradigma de Investigação Quantitativa

A metodologia científica das ciências naturais e exactas, amplamente divulgada na sociedade, é considerada rigorosa, objectiva e formal, pois desenvolve-se mediante uma lógica da experimentação e dedução, através dos quais os dados são quantificados de maneira a identificar relações entre eles. Segue um processo de construção de conhecimento rígido, infra-enunciado: procede-se a uma observação da realidade, neutra e mensurável; de seguida, passa-se à formulação de hipóteses ou de leis que possam explicar a realidade observada, procurando verificá-las, através da descoberta de evidências que as sustentem; no final, procede-se à construção de uma teoria baseada neste processo, generalizada a toda a realidade.

Nesta ordem de ideias, o conhecimento produzido só é considerado válido se for preciso (baseando-se em processos estatísticos) e é inferior se apresentar falta de exactidão matemática. Papert indica que esta forma de pensamento fomenta uma epistemologia baseada no totalitarismo e autoritarismo de proposições verdadeiras ou falsas (1994, p. 183). Para além disso, esta estratégia de construção de conhecimento, na prática, não é cumprida na íntegra, porque, de facto, não é tão neutra e rigorosa tanto quanto intenta ser; logo no princípio (e ao longo) do processo, na “observação” e inevitável descrição da realidade, há já a assumpção de uma série conhecimentos possuídos anteriormente, que enformam uma

representação teórica inicial. Essa mesma forma de ver a realidade está sujeita a dados culturais, psicológicos e sociais e influenciam qualquer interpretação da pessoa que observa. Kuhn (2009) acrescentou uma dimensão social à prática da ciência quando indicou que muitos dos conhecimentos científicos que se dão por assumidos como verdade, são-no porque há uma comunidade científica a aceitá-los, com o seu conjunto de interesses (influenciados pelo seu contexto) e não por terem sido realizados com mais “rigor científico”.

Desde que surgiu, esta epistemologia foi-se disseminando pelas comunidades das várias ciências, incluindo das ciências mais recentes, especialmente as ciências humanas e sociais, como a Psicologia, Antropologia e Sociologia.

Paradigma de Investigação Naturalista

Como alternativa a esta forma de perspectivar a realidade, surge a filosofia naturalista, com desenvolvimentos através da Fenomenologia, Interaccionismo Simbólico, Estruturalismo, Teoria Crítica e Construtivismo. A construção de conhecimento promovida por este referencial filosófico é assumida como sendo feita pelo Homem, para o Homem. O cientista observa a realidade submisso a pré-construções teóricas, adquiridas ao longo do seu crescimento enquanto pessoa (*e.g.* a linguagem) e, enquanto investigador, representações teóricas de um paradigma. Visto que tanto a linguagem como o conhecimento científico que fornecem as bases a um cientista para a sua análise da realidade são fruto de contacto social, é lógico concluir que a construção do conhecimento científico, de uma perspectiva naturalista, é um fenómeno social.

À semelhança da aquisição da linguagem enquanto criança, o ser humano adquire conhecimento gradualmente, contextualizado numa cultura. É a interação com essa cultura que o fará ganhar “um quadro para a visão, de forma que cada uma das coisas possa tomar o seu lugar nesse quadro” (Fourez, 2002, p. 45).

Esta “cosmovisão” da realidade tem vindo a ganhar projecção nos vários meios científicos, especialmente das ciências humanas e sociais, como oposição à visão quantificadora e neutra da realidade. Não produz conhecimento absoluto, pois não é essa a sua intenção e assume essa impossibilidade; procura o auxílio de outros tipos de conhecimento — da própria epistemologia tradicional — para tornar a percepção da realidade o mais aproximada possível ao que é.

Investigação Naturalista nas escolas

O paradigma positivista irradiou-se às ciências humanas e sociais, incluindo às teorias da educação. Apesar de ter a sua utilidade neste contexto, não é a que mais a qualifica, pois, nas palavras de Lawrence Stenhouse, é “generally phenomenological in the sense of being founded upon the experience of educational process rather than positivist in the sense of resting upon the observation of educational behaviour. Behaviour is documented as the correlate of experience” (1978, p. 22). O intuito da teoria desenvolvida neste trabalho é perceber e alterar uma realidade, apoiando-se e integrando os conhecimentos das várias disciplinas acima descritas.

As ciências naturais e exactas, por serem construções teóricas a ser testadas, apelam à inteligência mas não à mudança, muito menos à alteração do senso comum através da experiência, pois o seu objectivo é desvendar como se dá determinado efeito analisando relações numéricas. Daí a importância e necessidade de uma teoria aplicada à acção humana — em contacto constante e directo com a realidade —, especialmente a teoria sobre educação. Todos os estudos científicos de situações educativas são representativos de apenas um espaço de tempo e de um determinado contexto sócio-cultural, não podendo ser generalizáveis, pois a situação que se verifica nesse contexto e nesse período pode não voltar a verificar-se em nenhum outro local e situação.

O presente estudo adoptou esta delineação e identifica-se como sendo um estudo de caso, com características etnográficas. A seguir esclarecem-se as características de análises deste género.

Estudo de Caso

Segundo Yin “case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context” (2003, p. 1). O estudo de caso é uma estratégia de investigação que não se limita à utilização de métodos etnográficos de recolha de dados apenas, podendo abranger *surveys*, investigação experimentalista ou bibliográfica, entre outros. No intuito deste estudo, de natureza qualitativa, utilizarei exclusivamente métodos etnográficos, até porque o tipo de questões (do género “como” e “porquê”) que pretende desvendar, serão respondidas através da análise de um único contexto. Stenhouse (1978) acrescenta uma dimensão temporal a esta estratégia indicando que “will provide a data base for historical rather than predictive generalizations” (p. 32), isto porque o seu resultado final será um relatório, que descreverá e analisará situações passadas num determinado espaço de tempo. Outra razão para esta investigação ser um estudo de caso prende-se ao facto de recolher dados de múltiplas fontes, a serem trianguladas para formarem uma construção teórica. Esses dados podem vir de diversas fontes e estratégias de recolha de dados, sujeitas a uma metodologia positivista ou naturalista. O facto de ter um “multi-stranded character” (Hammersley & Atkinson, 1992), no sentido de recolher dados através de várias fontes de informação (notas de campo, documentos escritos, entrevistas, entre outros), possibilita a triangulação de dados.

Yin (2003) indica que uma outra característica de um estudo de caso é o facto de ser desenhado, implícita ou explicitamente, antes de ser posto em prática. Para tal, descreve cinco componentes essenciais no planeamento de um estudo: “1) a study's questions; 2) its

propositions, if any; 3) its unit(s) of analysis; 4) the logic linking the data to the propositions; and 5) the criteria for interpreting the findings” (p. 21); a generalidade dos estudos científicos, especialmente das ciências exactas, adoptaria esta forma de orientar o trabalho, porque é baseada no seu método científico. Segundo Spradley (1979), a estruturação do processo de recolha de dados da etnografia é análogo a este, conforme sintetizou nos seguintes cinco passos: escolher um problema; recolher dados da cultura em estudo; analisar os dados recolhidos; formular hipóteses etnográficas e escrever a etnografia. O que distingue as abordagens destes autores é a epistemologia que ambos impulsionam; a natureza deste trabalho requer contacto directo com as situações sociais e culturais, daí a opção etnográfica como forma de recolha de informação.

O que é a Etnografia?

Várias definições de etnografia foram dadas ao longo dos anos (e.g. Spradley, 1979; Hammersley & Atkinson, 2007). Optei por apresentar a de Woods (1991), que a contextualiza historicamente como derivada da antropologia; esta “means literally a description of the way of life of a race or a group of people. It is concerned with what people are, how they behave, how they interact together” (p.4). Tendo em conta que cultura é o resultado da interacção social dos homens, mediada pelo mundo e indivíduo, que lhe atribui significados por um lado, e lhe impõe constrangimentos quanto à sua forma de o entender e actuar sobre ele (Cole & Gajdamaschko, 2007; Fino, 2004), este acto de descrever a forma como vivem seres humanos reporta-se ao acto de descrever uma cultura.

Torna-se, então, necessário descrever o que entendo por cultura. No contexto deste estudo, a palavra *cultura* é entendida como o conhecimento adquirido que o ser humano usa para interpretar a experiência e gerar conhecimento social (Spradley, 1979). Vygotsky (1986) acrescenta que o indivíduo cresce influenciado pela cultura que o rodeia, incrementando as suas aprendizagens através do processo de socialização e, concomitantemente, influenciando

essa mesma cultura. Cole (2003) escreveu que a cultura tem manifestações físicas e conceptuais, materializadas em artefactos. Esses artefactos servem de “intermediários” entre o ser humano, a sociedade e a realidade; modificam-se, portanto, conforme as interacções entre os vários actores se alteram. Giroux (1997b) adiciona um tom político a este conceito, entendendo a cultura como “shared and lived principles characteristic of different groups and classes as these emerge within inequitable relations of power and fields of struggle” (p. 129).

A Etnografia, enquanto método de investigação de base filosófica naturalista, promove uma análise holística ao seu objecto de estudo (Lutz, 1981, citado in Hammersley & Atkinson, 1992). Esse objecto de estudo, associado à forma de viver e falar das pessoas, é a cultura. Como tal, para ser investigada há que se entrar em contacto directo com ela.

Neste encadeamento de ideias, a investigação do género qualitativo exige que o investigador tome contacto com o seu objecto de estudo *in loco*, inserindo-se no seu meio ambiente. Como humano, não consegue ser neutro, pois a sua própria presença altera a leitura dos dados. O facto do etnógrafo participar na vida das pessoas para conseguir obter a informação que deseja faz com que este tenha de se tornar parte integrante da cultura que pretende estudar, mas mantendo sempre alguma distância. Procurando no discurso da antropologia, o objectivo do etnógrafo é “to grasp the native's point of view” (Malinowski, 2003, p. 25), despojando-se, dentro do possível, do seu conhecimento científico enquanto estiver no seu contexto de estudo, para facilitar o seu acesso ao campo de estudo. Na verdade, em vez de estudar pessoas, o interesse da etnografia é aprender com as pessoas: compreender a sua linguagem e as suas acções, no seu contexto, num determinado espaço de tempo. O sistema de recolha de dados (e de produção de informação) da etnografia aproxima-se ao viver quotidianamente, situação em que as pessoas constroem sentidos e significados à medida que experienciam as situações que a enformam; segundo Hammersley & Atkinson (1992), o gesto de um aluno durante uma aula, por exemplo, pode ter diversas interpretações;

conseguiremos chegar ao motivo da existência do mesmo se investigarmos o contexto em que decorre essa acção (quem o cercava no momento, o que se passava entre eles, entre outros dados).

O tipo de investigação naturalista tem uma forma flexível de formar conhecimento (comparado com as metodologias quantitativas), pois as hipóteses são construídas à medida que os dados são recolhidos. Há uma preocupação com o processo, para além dos resultados ou produtos: fazem-se perguntas do género “como?” e não “o quê?” (Bogdan & Biklen, 1994). Os problemas que dão origem à investigação podem ser alterados ou expandidos no decurso da mesma, à semelhança de uma lista de compras.

Estes surgem no princípio da investigação, após as primeiras experiências de trabalho de campo e não são definitivos, tal como não constituem hipóteses a confirmar. O trabalho do etnógrafo assenta, então, num sistema de socialização ou acesso ao campo, seguido da recolha e análise de dados mediante vários instrumentos; estes são maioritariamente descritivos e são analisados indutivamente; da consideração dos dados, efectua uma reflexão e produz uma nova construção teórica; se a construção teórica for insuficiente por surgirem novos dados ou novas formas de percepcioná-los, o investigador passa a uma nova reflexão, podendo sentir a necessidade de operar novo trabalho de campo, e assim sucessivamente, num ciclo de “afunilar” os dados até encontrar respostas satisfatórias.

A investigação pode ultrapassar a ideia de um carácter interpretativo, vocacionado para a procura de padrões explicativos dos comportamentos e acções das pessoas que estuda e pode passar a preocupar-se com a “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), assumindo-se como interventiva. Na situação concreta deste estudo, e segundo Stenhouse (1991), a prática de investigação na sala de aula deve ser feita com o intuito de melhorar a prática educativa (da

sala de aula). É aqui que podemos encontrar uma confluência entre a Etnografia, a Teoria Crítica e a Investigação-acção.

Ferramentas

Observação Participante

Para se desenrolar todo o processo de socialização que induz a uma recolha profunda de dados, é necessário que o investigador permaneça e interaja com o contexto que estuda durante um longo período de tempo, na actividade intitulada “Observação Participante”. Hammersley & Atkinson (1992) e Woods (1991) mencionam períodos de permanência no campo de estudo que variam entre os seis e os doze meses, onde o investigador permanece várias horas por dia, dedicando-se exclusivamente ao trabalho de recolher dados. Essa permanência num novo contexto para efectuar investigação requer a socialização do etnógrafo; a sua integração será mais fácil se partilhar da experiência das pessoas com quem vai lidar, especialmente se for para estudar as práticas em determinado ofício; este acto assemelha-se ao processo descrito por Lave e Wenger (1998) de “Participação Periférica Legítima” (traduzido livremente de *Legitimate Peripheral Participation*), onde “learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of community” (p. 29). O etnógrafo passa por um processo similar a um aprendiz de um ofício, em princípio de carreira; à partida despojado de conhecimentos reais acerca de determinado contexto social, dos seus actores e da prática laboral, ao ser apresentado a ele, mantém-se numa “periferia”; à medida que se integra em termos sociais, estabelece relações laborais e pessoais com as pessoas do seu trabalho, vai aprendendo as técnicas e saberes desse ofício. No caso de um aprendiz, este avança na sua carreira ganhando mais conhecimento e prática à medida que se socializa mais com os seus colegas; o etnógrafo ganha mais conhecimento, mais acesso ao campo de estudo através da socialização com os seus colegas “temporários”.

Para o etnógrafo, este criar de laços com o contexto e com as pessoas traz-lhe benefícios e riscos para o seu estudo. Há um conhecimento profundo dos actores e das suas actividades e cultura, que exerce algum controlo sobre a subjectividade do investigador; de um actor periférico, com uma visão externa, passa a actor participante, com uma visão de alguém de dentro. É justamente a aquisição desta “insider view” que o investigador tem de controlar, pois há o perigo de ele se tornar “nativo” da cultura que estuda — tornar-se um elemento integrante e plenamente funcional do contexto que investiga. É imprescindível conservar uma certa distância perante o seu objecto de estudo, tentando manter “a self-conscious awareness of what is learned, how it has been learned, and the social transactions that inform the production of such knowledge” (Hammersley & Atkinson, 1992, p. 89). Por outro lado, neste aproximar da realidade de estudo, e conforme o seu nível de consciência (e objectivos para o estudo) o investigador pode assumir uma outra disposição perante o que estuda, para além da socialização. Visto que o ser humano não é neutro, especialmente em situações de investigação da e na sociedade, de investigador cujo objectivo é apenas recolher dados, pode adoptar uma atitude de intervenção junto ao objecto de análise. Esta ideia coaduna-se, como visto anteriormente, com a etnografia crítica e investigação-acção.

Como forma de registo de dados recolhidos, o investigador pode manter um diário de campo, onde anota as suas observações. Este meio aglomera uma série de dados, parciais, fragmentários, obtidos da Observação Participante. No final, conjugado com as entrevistas etnográficas e recolha de artefactos, ajudará a construção de uma teoria.

Entrevista Etnográfica

Este método de recolha de dados consiste na realização de uma ou várias conversas amigáveis com as pessoas da cultura em estudo — *e.g.* durante o período de Observação Participante. Sem que se apercebam, colocamos-lhes algumas questões de acordo com o que se pretende saber. É esperado que seja o informante a desenvolver a maior parte da conversa,

para que possamos obter pelo menos dois tipos de informação (Spradley, 1979): como fala a pessoa — que linguagem utiliza; como organiza a informação — para entendermos como é a sua construção pessoal da realidade.

Após a entrevista, o etnógrafo faz uma transcrição o mais rigorosa possível da entrevista (baseando-se nas suas notas de campo e/ou em algum registo áudio que tenha efectuado). Tendo em conta que a linguagem é um sistema de símbolos, veículo de todos os significados de uma cultura, o investigador procura analisar a linguagem do informante, procurando descodificar e identificar regras e relações entre os símbolos culturais mencionados. Das várias entrevistas realizadas, submetidas à interpretação do investigador, reproduz-se uma parte do padrão que é a cultura. Claro que a cultura não contém apenas uma vertente dialógica; depara-se, também, com uma dimensão física, materializada em artefactos produzidos pelos participantes da cultura em estudo.

Recolha de artefactos

Além da observação participante e entrevista etnográfica, através do qual o investigador interage com os informantes, os artefactos criados no contexto em estudo podem ser usados como fonte de informação. Vygotsky (1986) explora o conceito do mundo interior e do mundo exterior, através de “ferramentas mediadoras”, a que Cole (2003) chama de “artefactos”. Estes alteram o mundo externo ao indivíduo, constringendo ou sendo um meio para as suas acções; contribuem para a organização das suas acções. Constituem, então, exemplos das impressões, experiências e conhecimento das pessoas que os produzem e, portanto, veiculam a cultura através do qual foram criados. As mudanças que sofrem desde a sua criação e uso fazem com que sejam simultaneamente conceptuais e materiais, isto porque a sua forma física é moldada pela interacção com o indivíduo e sociedade. A linguagem oral e escrita pode ser considerada um artefacto, pois estabelece uma relação entre o mundo interno da pessoa, com o mundo externo a si. Uma palavra que refere um objecto acarreta em

si um ideal de como deve ser esse objecto — uma significação. Isto faz com que a cultura seja, não apenas um conjunto de artefactos materiais, mas também um conjunto de artefactos conceptuais: é, no fundo, um conjunto de símbolos aprendidos e sistemas de conhecimento partilhados por indivíduos, que usam objectos materiais como forma de difusão, interacção e aprendizagem.

Os artefactos, em forma de documentos escritos ou até imagens, virtuais ou reais, são, então, fontes de informação, pois são “construções documentais da realidade” (Hammersley & Atkinson, 2007). Dividindo-se em categorias formais ou informais, há uma grande probabilidade de conterem informações sobre o contexto em estudo, sobre informantes importantes, entre outras. Torna-se fundamental localizar e recolher artefactos da cultura em estudo para, *a posteriori*, identificá-los, analisá-los e avaliar o seu potencial comunicativo: há que se descobrir para que são usados, por quem e que significado terão, tendo em conta o contexto em que foram produzidos para controlar a sua validade. Posteriormente, são catalogados e dispostos em bancos de dados, para serem mais facilmente acessíveis na análise final da informação, altura em que serão fundamentais na triangulação dos dados.

Etnografia Crítica

O século XX assistiu ao fervilhar de diversos quadros de visões, como o Estruturalismo, Teoria Crítica, entre outros. Como o Naturalismo não é uma área estanque, foi fortemente influenciado por estas teorias. No caso da Teoria Crítica, esta trouxe uma procura pelo desvendar da dimensão política e social à realidade à investigação, com o desvelar das relações de poder dentro das relações sociais.

Da etnografia à crítica

Dentro da investigação em educação através de uma filosofia naturalista, actualmente distinguem-se duas correntes: uma interpretativa e outra crítica (Sabirón Sierra, 2006). Em termos metodológicos, são similares; os etnógrafos recolhem informação da mesma forma.

As razões que os regem são diferentes; a primeira procura comunicar uma determinada realidade a um público, a segunda procura descrever a realidade com o intento de a alterar. Ambas são subjectivas, visto que se baseiam nas visões de indivíduos — do investigador e dos informantes; a etnografia tradicional procura apenas compreender o seu objecto de estudo, para isso usando as visões dos informantes e a etnografia crítica intenta perceber a perspectiva dos actores e consciencializá-los de qualquer injustiça.

Tal como os etnógrafos “normais”, os etnógrafos críticos procuram gerar reflexões que explicam situações e procuram a compreensão. Também partilham a visão que as percepções dos informantes são interpretações da realidade, portanto, construções tóricas da realidade social (Anderson, 1989).

A etnografia crítica tem uma responsabilidade ética em identificar processos de injustiça num determinado contexto. Esta “responsabilidade ética” implica um sentido de comprometimento em princípios morais como a liberdade e bem-estar humanos; advém daí uma compaixão pelo sofrimento dos seres vivos. Será esta compaixão que identificará situações moralmente questionáveis nos contextos investigados, e que alimentará o desejo de mudanças a ponto de eliminar essas situações. O papel do investigador crítico carece de outros contornos que não os de colectar apenas informação para produzir um trabalho científico.

Nesta ordem de ideias, Michelle Fine (1994, citada em Madison, 2005) distingue três posições na postura do etnógrafo perante o seu contexto de estudo: a de um “ventríloco”, que se limita a transmitir informação, de uma forma idealisticamente o mais neutra possível (livre de propósitos sociais e políticos) — numa posição quase de uma filosofia positivista; a de um “sujeito com voz”, onde o próprio investigador identifica no contexto de estudo e reproduz significados e experiências da cultura que estuda, opostos aos socialmente aceites — baseada na filosofia naturalista, mas de um passivo ponto de vista interpretativo; e uma

postura “activista” onde o etnógrafo toma uma posição clara e interventiva perante uma condição socialmente abusiva (fá-lo expondo-a e propondo alternativas) — também assente na filosofia naturalista, na sua vertente crítica.

Será, então, a moralidade do investigador que permitir-lhe-á reconhecer significados que denunciam uma perpetuação do *status quo* da realidade social nas (re)construções teóricas da realidade dos informantes. É da sua responsabilidade intervir de maneira a que os participantes da investigação gradualmente ganhem consciência da realidade que os rodeia e desenvolvam formas de exercer poder transformativo sobre ela.

É o intuito desta metodologia trazer à luz “underlying and obscure operations of power and control. Therefore, the critical ethnographer resists domestication and moves from ‘what is’ to ‘what could be’ ”(Madison, 2005, p. 5).

A subjectividade desta metodologia reside precisamente neste fundamento da etnografia crítica: que valores são veiculados pelo trabalho do investigador crítico? Na etnografia crítica o etnógrafo deve criticar-se também, procurando em si as características que pretende mudar no contexto que estuda. Há uma exigência moral e ética para que se discutam os pré-conceitos/preconceitos e valores por detrás da investigação, para que tomemos responsabilidade ética perante a interpretação subjectiva, submissa e uma perspectiva política; mais, para que se reconheçam as consequências e efeitos da investigação no contexto. É esta estratégia de descoberta do poder e preconceitos do investigador e da investigação que controla a subjectividade do estudo.

O etnógrafo crítico não pode deixar de contextualizar as categorias que cria para análise num contexto social maior que o do objecto de estudo, caso contrário, cairão na reprodução social. Esta contextualização será um ponto de partida para criação de uma relação dialéctica entre as forças sócio-histórico-culturais e a acção humana; o investigador

basear-se-á nela para criar uma acção consciencializadora e emancipadora que o inclui e aos participantes do estudo.

Uma das críticas à Teoria Crítica educativa é “its tendency toward social critique without developing a theory of action that educational practitioners can draw upon to develop a "counter-hegemonic" practice in which dominant structures of classroom and organizational meaning are challenged” (Anderson, 1989, p. 257), inacção que já tinha sido apontada pela crítica à Teoria Crítica (Tar, s.d.), uma das bases da Etnografia Crítica. De facto, Aronowitz e Giroux (1985, referenciados por Anderson, 1989), descrevem um pessimismo por parte dos investigadores críticos cuja inactividade não fornece sugestões de aperfeiçoamento, nem esperança de melhoria aos actores dos contextos estudados. Este espírito está de acordo com uma primeira fase da Escola de Frankfurt (Assoun, 1989), considerada pessimista, fortemente marcada pelos escritos de Horkheimer, Marcuse e Adorno, desiludidos com a experiência falhada do Comunismo e com os efeitos nefastos da II Guerra Mundial (Burbules, 1995). Daí que haverá benefício em complementar a etnografia crítica com outra metodologia de investigação, mais activa: a investigação-acção.

Investigação-acção em educação

A metodologia *investigação-acção* é mencionada neste trabalho porque, ao definir uma base teórica (através da revisão da literatura), estou inevitavelmente a definir um ideal — um projecto — a pôr em prática. Esse ideal fornecerá um indício para comparar a realidade como é, com a que poderá ser. Apesar de promover métodos etnográficos para a recolha de dados, o intuito deste trabalho é, no final de contas, proporcionar conjecturas para melhorar o projecto abordado: “it aims both to understand reality in order to transform it, and to transform reality in order to understand it” (Kemmis, 2006, p. 474). Isto porque “the essence of educational research is the development through theorizing of the capacity to

reflect about and thereby to improve practice” (Stenhouse, 1978, p. 22). Neste subcapítulo abordaremos o que é a investigação-acção e qual a sua relação com a etnografia.

A Investigação-acção tem as suas bases no trabalho de Kurt Lewin (1946), que a descreve como “a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice” (p. 35). Elliott (1991) sintetizou o processo de investigação-acção de Lewin numa actividade cíclica, consistente em “identifying a general idea, reconnaissance, general planning, developing the first action step, implementing the first action step, evaluation, revising the general plan” (p. 69), ao que após o cumprimento do último passo, a “revisão do plano geral” (traduzido livremente), reinicia-se um ciclo similar ao enunciado, e assim sucessivamente. Este processo levanta algumas questões: a “identificação da ideia geral” pode ser revista a cada ciclo? O “reconhecimento” implica apenas descrever os factos ou implica uma análise do investigador? A implementação das acções não implica uma monitorização da aplicação e abrangência das mesmas, para uma mais cuidada avaliação? Estas questões são respondidas em contexto de actividade reflexiva, e não apenas num trabalho científico de análise.

Aplicada ao caso particular da educação, a investigação-acção centra-se no desenvolvimento de relações educativas que permitam que todos os participantes aprendam e cresçam com isso (McNiff & Whitehead, 2010). É, desta forma, um tipo de organização e agregação de praticantes reflexivos, activamente empenhados em identificar e melhorar aspectos do sistema que podem ser desafiados. Gera trabalho colaborativo para se criarem culturas de investigação e questionamento, baseadas na demanda de garantias de liberdade e igualdade para todos.

Estas culturas podem ser alimentadas com a acção emancipadora da Teoria Crítica, pois esta perspectiva de investigação activa requer a identificação de factores a mudar, necessariamente delimitada a um contexto específico, daí a execução desta dissertação.

Stenhouse (1991) utiliza argumentos em defesa à investigação-acção, ao propor que o currículo seja uma tradução de ideias educativas (não excessivamente estruturadas) em hipóteses testáveis na prática. Isto porque “experience in the field of curriculum suggests to us that the contextual variables in the school and in its environment are so important that there can be no basis for general recommendations. Each school will have to assess its own problems and evolve its own policy” (p. 131). Desta forma, remete uma parte da construção curricular às escolas, como conhecedoras legítimas do contexto em que actuam. Esse conhecimento da comunidade onde está envolvida a escola, a decisão das ideias educativas que serão postas em prática e experimentação das mesmas necessita de uma base: a investigação nas escolas e salas de aula pelos professores. Esse tipo de investigação pelos docentes implica que a construção teórica seja uma estruturação sistemática do seu trabalho.

Limitações metodológicas

Ao efectuar este trabalho de investigação, sentiram-se algumas limitações, advindas da escolha metodológica. Grande parte delas dizem respeito à interpretação dos dados e respectiva teorização, pois “los investigadores utilizan una combinación equilibrada de datos objetivos e subjetivos para reconstruir un universo social” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 42).

Para além destas, a etnografia crítica aponta algumas limitações à etnografia tradicional. Ao indicar que esta colecciona dados com o fim de produzir um estudo, para tal usando as perspectivas do investigador e informantes envolvidos, denuncia-lhe uma postura passiva, socialmente não interventiva. Como alternativa, propõe que este tipo de etnografia seja mais activa, empenhando-se na contribuição para a resolução de eventuais situações de injustiça social, que justifiquem o trabalhar a emancipação dos actores.

Todo o processo de investigação qualitativa reveste-se de um carácter subjectivo sujeito valores e limitações do investigador. Esta dissertação em concreto — um estudo de caso — irá apresentar a realidade apenas na minha óptica de investigador e “nativo” da cultura da escola em questão, mediante um único esquema de valores. Essa forma de ver as coisas poderá estar condicionada por já estar integrado no contexto de estudo, gerando “equivocal evidence or biased views to influence the direction of the findings and conclusions” (Yin, 2003, p. 10). Claro que esta possibilidade faz parte do tipo de investigação interpretativa seleccionado; como já foi abordado num subcapítulo anterior, a observação realizada e conclusões daí extraídas fazem parte de uma contínua construção teórica, uma possível leitura da realidade observada. Essa leitura pode ser limitada de um determinado ponto de vista, mas em simultâneo pode ser rica, pois é informada com bases teóricas e com experiência presencial no contexto em estudo.

A escolha de um determinado foco de investigação na cultura em estudo levanta questões, pois “é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 91) mas, parafraseando Nietzsche (2000), não há verdades definitivas, o que faz com que todas as formas de análise da realidade — e respectivas teorias — tenham as suas limitações descritivas; a recolha de dados é efectuada mediante apenas um par de olhos e de ouvidos. Além do mais, esse conhecimento não é generalizável — conforme defende uma forma positivista de perspectivar a realidade —, mas pretende caracterizar o carácter único das situações estudadas (Stenhouse, 1991).

Há que ressaltar que “every ethnographic description is a translation (...) [that] must use both native terms and their meanings as well as those of the ethnographer” (Spradley, 1979, p. 22). De um ponto de vista construtivista, só o somatório das visões de todos os actores desta investigação é que poderiam aproximar este estudo à realidade em si, mas sempre com limitações descritivas da linguagem, por exemplo. A forma de controlar esta

fragmentação passa por procurar indícios de várias naturezas, dentro do possível de todos os participantes do contexto estudado, e triangulá-los, conforme se desenvolve no subcapítulo seguinte.

Tratamento de dados

O intuito de qualquer trabalho científico é desenvolver uma “verdade” explicativa de uma porção da realidade — no caso concreto da perspectiva naturalista —, de um contexto. Para um investigador obter essa “verdade”, deve existir um processo tripartido na recolha de dados sobre o objecto de estudo, respectiva organização em categorias e, posteriormente, na sua interpretação por forma a redigir uma teoria.

O primeiro passo de recolha de dados é efectuado mediante a tradução da realidade observada através de palavras (através das ferramentas descritas num subcapítulo anterior), secundada por outros meios de recolha de imagem e áudio. Na metodologia de investigação etnográfica, todo o tratamento de dados é realizado em simultâneo, à medida que se recolhe informação. Ao registar informação sobre determinada situação, o investigador já está a interpretá-la e organizá-la pois, na sua procura por indícios culturais já está a imbuí-la dos seus próprios caracteres. Daí que Spradley (1979) sugira que antes de prosseguir para diferentes fases da investigação se analise a informação recolhida. Nesta acção começam a emergir hipóteses etnográficas que, no total, indiciarão a construção teórica do relatório etnográfico.

O segundo passo, organização em categorias, exige uma (ou várias) leitura extensiva dos dados. Nessa leitura “repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221), que o investigador poderá formalizar registando-as e utilizando-as mais tarde, na interpretação da informação. Esta listagem de categorias é mutável ao longo da investigação e pode ser feitas de diferentes formas. A função destas categorias de análise é organizar a

informação. Efectuada a revisão geral da informação recolhida, é realizada uma triangulação dos dados obtidos de várias fontes; há o confronto dos materiais produzidos pelo investigador com outros artefactos e textos produzidos por outros participantes, que induz ao “afunilar” de ideias (Hammersley & Atkinson, 1992). Esta metáfora representa a definição contínua do âmbito do estudo, com a determinação de objectivos cada vez mais claros para a colecta de dados e produção de informação, através da eliminação de informações desnecessárias e emergência das ideias fundamentais. Só assim é que se geram estruturas que permitam a construção de uma teoria explicativa.

O passo final deste processo consiste na produção de um texto final interpretativo e explicativo, que tenha em conta todas as informações (re)produzidas e responda às questões de investigação definidas no início do estudo. Nele deve constar um esclarecimento dos referenciais teóricos que o orientaram — uma contextualização num paradigma —, que deu origem ao estudo de natureza empírica realizado.

Considerações Éticas

Algumas preocupações que assolaram a minha mente ao longo da execução da recolha de dados e redacção desta dissertação são concernentes à minha ética e moral. Isto porque o contexto que estudei foi o meu local de trabalho, as interacções das pessoas com quem trabalho — algumas das quais que me são afectivamente próximas. Encontrei dois grandes obstáculos éticos na execução desta dissertação: a sua clareza perante os participantes e a sua finalidade última enquanto trabalho de carácter científico.

Gérard Fourez (2002) identifica uma separação entre a ética e a moral na investigação científica; explica que num contexto de estudo, há uma tendência para o investigador procurar analisar a realidade apenas da perspectiva de responder às questões “como?” ou “porquê?”, descurando o que é moralmente admissível ou não, ignorando a forma como se chegou a determinado ponto. Nesta ideia persiste a sensação que o único objectivo da

investigação é produzir conhecimento, sem noção qualquer das suas consequências. Senti esta cisão em mim, por vezes, em várias ocasiões e por vários motivos, especialmente em questões relativas à abertura do meu estudo. Obtive a autorização da Direcção Pedagógica da escola para realizar este trabalho sem dificuldades e nunca escondi que estava a realizar um estudo de natureza etnográfica junto dos meus colegas e até alunos — os directamente envolvidos, em especial. Nem todos os participantes que figuram aqui foram devidamente informados deste trabalho e da forma como foi recolhida a informação. Neste âmbito, tive a noção que "because ethnographers carry out research in natural settings, their control over the research process is often limited: they simply do not have the power to ensure that all participants are fully informed or that they freely consent to be involved" (Hammersley & Atkinson, 1992, p. 211); caso contrário colocaria o meu trabalho em risco. No intuito de não ser considerado um espião, minando assim as minhas relações sociais com os meus colegas, não publicitei largamente o meu trabalho. Tendo recolhido dados de várias formas — fotografia, artefactos e até gravações áudio (apenas como suporte à memória), mantive os vários participantes do estudo em anonimato, alterando os seus nomes e não divulgando certos materiais; procurei não identificar claramente a própria escola, local deste estudo, não querendo arriscar-me a macular a sua reputação.

O facto desta dissertação tratar de um projecto de orientação vocacional da qual sou integrante fez-me pensar seriamente sobre qual seria realmente a sua finalidade. Além de contribuir de alguma forma para o panorama científico da Educação, pretendo que contribua para a minha própria prática lectiva e da escola onde me insiro. Considero este trabalho como um primeiro passo num esquema mais abrangente, num processo de melhoria contínua, começando com a minha própria prática lectiva. Vejo-o como um ponto de reflexão crítica num processo contínuo de acção com o intuito de melhorar-me enquanto profissional e,

espero, ao contexto onde me insiro. Daí que refira a uma interligação entre Etnografia “tradicional”, Etnografia Crítica e Investigação-acção.

Sumário

A Investigação-acção e a Etnografia enquadram-se num paradigma naturalista, apesar de terem propósitos diferentes. A primeira procura a mudança através de um processo de reflexão e acção, enquanto a segunda procura estudar a natureza da mudança. O investigador-activo não se limita apenas a estudar um contexto, se bem que esse estudo é uma parte integrante da sua intervenção; procura contextualizar-se nele e descobrir situações que careçam de intervenção — injustiça social, aperfeiçoamento de técnicas de trabalho, entre outras. O etnógrafo insere-se numa determinada cultura para conhecê-la, e produzir um estudo científico de análise da mesma.

Por outro lado, ambas implicam uma integração do investigador na cultura, que induz ao estudo da mesma. As próprias ferramentas usadas na recolha de dados são similares; Stenhouse (1978) enuncia uma série de ferramentas de recolha de dados da Investigação-acção, similares às da Etnografia: observação participante, registo escrito e áudio de conversas, entrevistas, utilização de documentação produzida no contexto do estudo e registos das interpretações do investigador.

No entanto mantêm-se ambas segregadas, especialmente no contexto de investigação educativo. Nesse contexto social são inevitáveis as relações humanas e o desenvolvimento de uma ética e moral por parte do docente. Quando este último coloca-se no papel de investigador, essa ética e moral são postas em causa quando se coloca a questão da finalidade do estudo. Concretamente, o docente-investigador produz um estudo científico para obter um grau académico ou para aprimorar a sua prática? Analisado do ponto de vista ético e moral, não seria a segunda opção a mais correcta? A escolha da metodologia científica pode

influenciar as bases morais e éticas do investigador? Ou serão essas bases que induzem à selecção de uma metodologia de investigação?

Vistas deste prisma, tanto a Investigação-acção como a Etnografia podem cair na amoralidade, por não promoverem a mudança social centrada na melhoria das condições de vida gerais do Homem. Daqui a referência à Etnografia Crítica, como elemento de complementaridade entre a Investigação-acção e Etnografia tradicional.

Neste projecto utilizei métodos de recolha de dados etnográficos, através da observação e participação na cultura da minha escola, associadas ao registo em um diário de bordo. Utilizei documentos produzidos pelos participantes da investigação. Visto que já pertenço à comunidade em estudo, em paralelo à minha recolha de dados também intervim continuamente, dentro das minhas limitações, para a melhoria da realidade educativa em que me encontro, especialmente o seu projecto de orientação vocacional, objecto desta investigação. Vejo este estudo como o início de uma intervenção maior, que inclui todos os pressupostos teóricos nele descritos e outros que eventualmente ganharei.

Os seus participantes foram desde os intervenientes do projecto à restante comunidade educativa, em certos casos. A situação de pertencer ao contexto facilitou, no meu caso, o período de permanência e o acesso ao campo de estudo mas, visto que o tempo lá é gasto em trabalho, não me foi possível recolher dados de forma atempada. Na maior parte das vezes, só pude fazer anotações no meu diário de campo no final do período lectivo, já em casa, ou já directamente no diário de bordo, através de um processador de texto. Em várias situações efectuei gravações áudio como auxiliar de memória, especialmente nas situações em que as minhas aulas foram objecto de recolha de dados. Recolhi material fotográfico de algumas situações que pude observar e participar, bem como artefactos produzidos pelos vários actores do projecto em estudo. Colectei pensamentos pessoais dos vários participantes, trabalhos de índole vocacional, ambos os tipos em diversos formatos (*e.g.*: escritos,

publicados na Internet). Visto que o contexto de realização de estudo é uma escola, também obtive documentos oficiais, de distribuição interna e externa (para os encarregados de educação, por exemplo). Estes representam um elemento importante na “compreensão de como a escola é definida por várias pessoas” (Bordam & Biklen, 1994, p. 180).

Foi transmitido aos docentes que eu estava a realizar um mestrado, já no ano passado e neste ano lectivo, conforme os contactos efectuados com os participantes, procurei explicar como se processava a recolha de dados, se bem que não mencionei a todos os envolvidos — seria uma tarefa extenuante para mim e provavelmente anularia qualquer hipótese de completar a recolha. Considero que a minha acção não foi furtiva nem ofendeu susceptibilidades; ressalvo, no entanto, que ocultei a identidade de todos os intervenientes.

CAPITULO II – Revisão da Literatura

O conceito de Inovação

A discussão sobre a definição do que é inovação pedagógica exige que se esclareça, primeiro, o que é “inovação”. Visto que este conceito é associado, no contexto deste trabalho, a “pedagógica”, palavra derivada de pedagogia — uma ciência da educação — procuraremos também a sua definição, associada à educação proposta pelas escolas, intitulada “formal”.

Segundo Kuhn (2009), a inovação relaciona-se com a mudança de paradigma. Neste contexto, paradigma é “um modelo ou padrão aceite” (p. 47) por uma comunidade de cientistas, que abarca “um corpo implícito de crenças teóricas e metodológicas interdependentes” (p. 39). A comunidade científica partilha uma forma universal de perspectivar a realidade, uma maneira de pensar e, conseqüentemente, agir, investigar. O período em que o colectivo de cientistas trabalha sob o mesmo paradigma constitui o que Kuhn chama de “ciência normal” (p. 31).

A inovação dá-se quando surge uma “crise” — uma série de anomalias inexplicáveis através do conjunto de conhecimentos comuns —, que exige a criação de um novo referencial de entendimentos, um novo paradigma. O decurso da instauração de um novo paradigma é moroso e turbulento, pois é necessário que o conjunto total de cientistas mude a sua forma de pensar para aceitá-lo e passar a aplicá-lo na sua prática.

Kuhn (2009) descreve paradigma como sendo “uma teoria ou conjunto de teorias” (p. 245) adoptadas por uma comunidade de cientistas, esclarecendo que “teoria” assemelha-se a uma “ ‘matriz disciplinar’, [sendo disciplinar] porque se refere àquilo que os que praticam uma disciplina determinada possuem em comum; [e matriz] porque corresponde a uma ordenação de elementos de índole variada, cada um deles exigindo especificação ulterior” (ibid.). Sabirón Sierra (2006) complementa esta definição explicando paradigma como uma

“cosmovisão”, uma forma holística de ver a realidade, baseada nas descobertas e formulações de uma comunidade científica, que se vai alastrando aos poucos, entrando no senso comum, passando a ser partilhada com a restante sociedade.

Esta forma de analisar e descrever a realidade não permanece imutável e perene. Ao longo da história, verificaram-se grandes alterações na forma do Homem encarar e pensar a realidade. Para Kuhn, a progressão na ciência não se dá através de sucessivas descobertas científicas, desenvolvidas dentro de uma cosmovisão particular, que nos aproximam de uma Verdade Universal, mas sim através da substituição de paradigmas ao longo dos anos. Segundo Chalmers (1999), essa progressão da ciência, aos olhos de Kuhn, pode ser sintetizada no seguinte esquema: “Pré-Ciência — Ciência Normal — Crise — Revolução — Nova Ciência Normal — Nova Crise” (p. 108). É nesta sequência que se substituem ideias, que se redefine o papel do ser humano perante a realidade e a sua forma de a entender, que se verifica um processo de inovação.

Passo a explicitar o esquema citado acima. No período de “Pré-Ciência”, há uma indefinição de conceitos entre a comunidade científica, que impede de se trabalhar profundamente sobre determinada vertente. Como não há um consenso geral, manifestam-se e debatem-se uma grande variedade de teorias entre os investigadores, e cada um terá de explicar e justificar a sua visão perante os outros. Salienta-se aqui a dimensão social no desenvolvimento de um paradigma (e construção do conhecimento); Kuhn (2009) define paradigma como sendo “o que os membros de uma comunidade científica compartilham” (p. 237) e que uma comunidade científica é formada por pessoas que compartilham da mesma visão. Este dado é importante na evolução da ciência, pois é através dos esforços de uma comunidade de cientistas que se desenvolve um paradigma, fazendo com que este passe de “Pré-Ciência” para “Ciência Normal”. Entre estas duas fases, as ideias base do paradigma disseminam-se pela comunidade científica, encontrando opositores (geralmente defensores de

um paradigma já em “Crise”) e apoiantes. Estes últimos desenvolvem estudos nas suas respectivas áreas de estudo, testando, criando ou seguindo “leis” do novo paradigma, ampliando o espectro de aplicações do paradigma e de pessoas. Ao ganhar apoiantes, o paradigma amadurece e torna-se em “Ciência Normal”.

No período de “Ciência Normal”, a comunidade científica já desenvolveu uma série de leis que organizam e legitimam toda a investigação desenvolvida segundo o seu paradigma. Nesta fase, foram constituídas uma ontologia — “metaphysical principles that guide work within a paradigm” (Chalmers, 1999, p. 109) — e uma epistemologia, que fornece as orientações metodológicas para conhecer e resolver problemas perante a realidade. Este paradigma predomina em quase toda a comunidade científica, e os seus membros dedicam-se a explorar a sua teoria detalhadamente (através da enunciação de problemas e de um rol de ferramentas adequadas à sua resolução), tentando aproximá-la à natureza o mais possível. Esta fase tem fim quando se encontram “anomalias” ou “contra-exemplos” (Kuhn, 2009), situações em que surge um novo tipo de problema e os fundamentos do paradigma são postos em causa.

Segue-se o período de “Crise”: uma contestação de todo o paradigma, pois os seus recursos e forma de perspectivar a natureza não resolvem nem previam a existência de um determinado problema. Gera-se uma sensação de insegurança entre a comunidade científica, que induz a que se procure refinar a teoria existente, alterando regras de resolução de problemas, por exemplo; alguns cientistas tentam “inovar” seguindo os mesmos parâmetros, criando outras (sub)teorias, sob a mesma cosmovisão, para eliminar qualquer alteração que surja; outros questionam o modelo vigente, apontando fragilidades, procurando “novas regras” sob a qual investigar. A teoria fragilizada faz com que a comunidade investigue de forma comparável à da fase da “Pré-Ciência”, se bem que nesta última a investigação é mais circunscrita a padrões emergentes. Nesta altura, pode surgir um novo paradigma, ampliando o

sentimento de inquietação perante o paradigma imperante, criando conflito devido a naturezas radicalmente diferentes. Uma nova forma de perceber a realidade traz consigo novos problemas e exige novas formas de os resolver, sujeitos a outros fundamentos. Dá-se origem ao período de “Revolução”.

Hargreaves (2000) explica a fase de “Revolução” como um abalo nas crenças que a comunidade científica em geral adquiriu ao longo do tempo, pois provoca uma profunda alteração da sua compreensão de como o mundo social e natural são constituídos, quais são os seus problemas centrais, como poderão ser melhor estudados e como deverá agir na base desse conhecimento (p. 244). Apesar de não haver argumentos lógicos que justifiquem a mudança de quadro de visão, visto que as teorias têm pressupostos teóricos diferentes, há uma crescente pressão multifacetada, de carácter social, a forçar o conjunto de investigadores a se reposicionarem nele. Nesta mudança paradigmática, o abandono da cosmovisão antiga não é protagonizada por apenas um único cientista, mas por uma comunidade científica. Os defensores do paradigma anterior não serão incluídos nesta comunidade, pois não partilham do mesmo corpo de ideias, nem da mesma linguagem.

As outras duas fases, “Nova Ciência Normal” e “Nova Crise” são idóneas com o que foi descrito para a “Ciência Normal” e “Crise”. Estas várias fases repetem-se, gerando o que podemos considerar um ciclo de instauração e deposição de paradigmas, aparentemente linear. Mas não nos podemos esquecer que toda a discussão paradigmática de Thomas Kuhn foi enunciada no contexto da década de sessenta do século XX, longe ainda de um conjunto de transformações tecnológicas e científicas que marcam os nossos dias. Também há que lembrar que todo este processo tem como base um processo de socialização de cientistas, que partilham um conjunto de crenças. Sendo assim, como se processa a construção de conhecimento científico nos nossos dias?

No nosso contexto pós-moderno, assistimos a uma rápida disseminação de comunicação e informações graças ao avanço tecnológico, o que potencia uma aceleração na difusão e mudança de paradigmas e das próprias revoluções paradigmáticas. O processo de inovação científica complexifica-se, adensa-se, tornando o esquema anteriormente postulado menos linear que segundo a visão de Thomas Kuhn. De facto, um dos grandes problemas da época que vivemos diz respeito à necessidade de termos de

generate metaparadigms of understanding, analysis, development and change to interpret, analyze, synthesize and respond to the more specific paradigm shifts in technology, organizational life, intellectual thought and the like that are occurring and will occur with increasing speed in years to come within education and outside it (Hargreaves, 2000, pp. 245),

o que torna a construção de conhecimento mais complexa.

Então, mesmo no nosso contexto de complexidade, o que é Inovação? Tal como a “Revolução Científica” proposta por Kuhn (2009), é uma substituição profunda na forma de interpretar o mundo e nas normas que daí advêm e que regulamentam toda a construção teórica sobre a realidade. (Chalmers, 1999, p. 121); consiste na substituição de um paradigma vigente, estagnado, por outro capaz de responder às novas questões que são levantadas com a evolução da sociedade.

A educação escolar

Esta dissertação dedica-se a um estudo sobre uma componente da educação escolar, pelo que urge que se defina educação. Existem várias significações deste conceito, conforme a forma de perceber a realidade.

Segundo Dewey (1948), a palavra “educação” tem as suas raízes no conceito de orientar o crescimento de alguém, distinguindo uma educação informal, através da

socialização e vivência quotidiana, e uma educação formal e deliberada. Kemmis (2006) segue este raciocínio indicando que Educação é

the double process of (1) developing the knowledge, values and capacities of individuals, and their capacities for self-expression, self-development and self-determination; and (2) through the preparation of rising generations, of developing the discourses and culture, social relations, institutions and practices, and the material-economic and environmental conditions of a society, in the interests of collective self-expression, self-development and self-determination (p. 462).

O que os jovens necessitam e querem é crescer com o conhecimento do mundo à sua volta, enquanto se desenvolvem e descobrem o que gostam de fazer, quais os seus talentos e como podem usar essas características na resolução dos seus problemas. É nesse crescente entendimento do seu mundo interior e do mundo exterior a si, que também pretendem saber que papel desempenharão perante a sociedade, *i.e.*: um emprego. Usando uma linguagem mais afectiva, Neill (1970) acrescenta que “a educação deveria ser uma preparação para a vida” (p. 22), e que o objectivo da vida é ser feliz; esse objectivo é alcançável se nas escolas for criada “an atmosphere of freedom, respect, and trust, within which true kindness and generosity can be expected to grow” (Holt, 1974, p. 99).

Por sua vez a sociedade, idealmente, ambiciona que as escolas passem as tradições e valores da sua própria cultura, socializando a criança com o mundo onde vive e para assumir um papel activo nela, através de uma actividade profissional. A configuração proposta para este efeito é através da educação “formal”, uma institucionalização das aprendizagens mediante as escolas e outras organizações de educação. Ali as práticas são estabelecidas pela sociedade e estado que a representa.

O que liga estas duas vertentes da educação é o facto de serem ambas um processo de transmissão de conhecimento e experiência através da comunicação, descontraída num caso,

ou rigorosa no outro. O facto de existirem estas duas estratégias para gerar aprendizagem, ou pedagogias, gera a dúvida: como educar os nossos jovens, hoje em dia? A educação formal fornece um corpo de aprendizagens úteis para os seus aprendizes? Se sim, então porque está a falhar? Se não, que tipo de aprendizagens poderia proporcionar?

A escola não consegue dar resposta a nenhuma destas questões, até porque estas não podem ser desempenhadas apenas pela escola. Começemos por um conflito de interesses nesta ordem de ideias: por um lado, é possível efectuar aprendizagens informalmente; por outro, existe uma instituição social que se especializou no fornecimento das aprendizagens — a escola. A educação formal, escolar, está em crise pois “there has been a struggle between schooling and education in the past two decades, and that schooling has been gaining the upper hand.” (Kemmis, 2006, p. 462). Uma das razões para isso prende-se ao facto de se ter segregado sob a égide de uma pedagogia formalista, afastando-se da realidade quotidiana. Um dos indícios disto está patente no facto de se exigir que se fale outra linguagem nas escolas, cada vez mais formal. Já no princípio do século XX, Dewey expressou esse receio ao expressar que “as formal teaching and training grow in extent, there is the danger of creating an undesirable split between the experience gained in more direct associations and what is acquired in school” (1948, p. 11).

Este capítulo dedica-se a explorar ainda outras características que levaram a escolarização entrar em crise. Abordar-se-á a escola do ponto de vista de como se desenvolvem as aprendizagens, da relação entre professores e alunos, da relação da mesma com a tecnologia, e de como é ela própria organizada e administrada. Também se idealizará como poderá ser a escola, o que levará a um conceito de inovação pedagógica; esse conceito incluirá como poderá ser o currículo inovador, formas de aprendizagem, qual o papel dos alunos e professores e o papel da tecnologia neste contexto.

Origem da escola contemporânea

A escola como a conhecemos nos dias de hoje tem as suas bases na escola pública, criada após a Revolução Francesa, no século XIX, e nas transformações que sofreu para satisfazer os objectivos economicistas da Revolução Industrial.

Cubberley (2010) aponta as ideias iluministas do Marquês de Condorcet, já no final do século XVIII como antecedentes da escola pública, tendo estas só vindo a ser postas em prática após a primeira Revolução Francesa, sob o governo napoleónico. A escola primária tinha como características principais a acessibilidade social e económica para toda a população, sendo os seus custos suportados pelo Estado; ali ensinar-se-ia os cidadãos a ler e escrever a língua francesa, a saber aritmética, pesar e medir e moral e religião. Havia um professor, também remunerado pelo Estado, que deveria ensinar os seus alunos estas matérias para se tornarem cidadãos capazes de intervir activa e conscientemente na então recém-criada democracia.

Este ideal foi alterado pelas exigências económicas e sociais da Revolução Industrial e deu origem a uma sociedade industrial e, conseqüentemente, ao que no presente conhecemos como a escola pública. A nova sociedade industrializada “que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad” (Gimeno Sacristán, 2002, p. 14), exigia um determinado tipo de pessoas para serem a sua força motora. Essa força era constituída por indivíduos sem escolarização e sem preparação para ocupar uma função laboral, vindos de uma vida campestre, educados pela família, instituições religiosas e outros tipos de aprendizado, em ambientes informais em que “the curriculum of the past was the past” (Toffler, 1971, p. 399). O propósito do sistema escolar passou a ser a preparação dos alunos para a vida e trabalho nesta cultura, através do vivenciar a vida tal como a iria experienciar no futuro. De facto, a “gestión de la educación como un negocio o una planta industrial se iniciaba” (Gimeno

Sacristán, 2002, p. 16), e trazia consigo o esquema de organização do processo de produção industrial de Taylor — e mais tarde de Henry Ford —, aplicado ao processo de ensino-aprendizagem.

As massas de estudantes — “raw material” — eram juntas em grupos de pessoas com a mesma idade, para serem processadas por professores — “workers” —, num local central, como é a escola ou a “fábrica” (Toffler, 1971). Ali, deveriam aprender uma série de conteúdos manifestados e articulados em disciplinas separadas umas das outras, e outras competências ocultas, que lhe seriam úteis à futura vida em sociedade e numa fábrica. Segundo Fino,

o que era realmente importante, para os empregadores e para a sociedade em geral, era a consciência de que os jovens experimentariam uma vivência, embora de curta duração, do ambiente de uma instituição em tudo semelhante à que esperava a sua força de trabalho, então devidamente condicionada pela aquisição de um conjunto de atitudes e de valores de interesse inestimável. Com a vantagem de que essa espécie de estágio decorreria sem que fossem postos em perigo, por agentes impreparados ou indisciplinados, os superiores interesses da cadeia de produção (2000, pp. 28-29).

A própria organização administrativa da escola assemelha-se ao modelo industrial de organização burocrática, contando com uma complexa hierarquia, formada por diversos agentes, com os seus próprios valores e objectivos para a educação. A hierarquia da escola (administrador que dá ordens ao professor, que por sua vez, ensina os alunos) está relacionada com o sistema capitalista de distribuição de produtos. O conhecimento é um bem material a ser tornado apelativo pelo currículo e vendido por um “professor-distribuidor [que] entrega o produto acabado ao aluno-consumidor” (Illich, 1985, p. 54). Tal como nos contextos industriais, o jovem descobre que na vida real, ou pelo menos na escola, não se faz nada sem ser subornado, coagido, ameaçado ou enganado, que não vale a pena fazer nada

pelo seu próprio bem. Certos pais receiam isto, a ponto de escolher a escolarização em casa (Holt & Farenga, 2003).

Sobre a organização das escolas

Hoje em dia observamos que a administração e gestão das escolas continua a ser tutelada do Estado e que persiste um paralelo com o desenvolvimento da indústria, especialmente na sua forma de organização e procura desenfreada de eficiência, para satisfazer uma disputa economicista — típica de sociedades capitalistas.

Com grandes níveis de competitividade, a Indústria foi forçada a criar a *World Class Manufacturing*. Do encadeamento com a indústria, na educação escolar gerou-se as *World Class Schools* (Schleicher & Stewart, 2008), enraizando a educação formal num paradigma fabril exacerbado, submissa a estandardizações definidas pelos órgãos governativos dos vários países. Essas orientações podem ser mais restritivas ou expansivas, conforme a cultura do país, mas a tendência geral dos países ocidentais é para a centralização e racionalização dos poderes administrativos na educação. No geral, traduz-se numa gestão educativa *top-down*, restritiva para professores e alunos (*e.g.*: com testes padronizados para todo o país, não há espaço para inovação curricular tanto para professores como para alunos). Este panorama é descrito por Hargreaves, Lieberman & Fullan, quando explicam que tem havido um consenso em “concentrate policy efforts, curriculum development, instructional training, intervention strategies, and improvement plans on raising test scores and narrowing achievement gaps in the tested basics of literacy and numeracy (mathematics) along with secondary school examination results” (2010, p. xiv), não permitindo outros desenvolvimentos da educação escolar. Kemmis (2006) descreve uma “ossificação burocrática” no mundo ocidental, onde o Estado-providência regula a escolarização através do currículo, processos de avaliação e pedagogias prescritivas, limitando assim as práticas

educativas das escolas e profissionais do ensino, reduzindo-os os veículos de execução das suas leis.

Por sua vez, os actores educativos já se sentem impelidos a seguir, sem questionar, as instruções governamentais através do currículo, formas de avaliação e pedagogias divulgadas. Alguns perdem qualquer entusiasmo e idealismo que tivessem e rendem-se à ordenança governamental, sendo os executores cegos dos planos de outros. Outros resistem, criando situações de rebeldia pedagógica no segredo das suas salas de aula. Muitos tornam-se cínicos, abraçando um sistema educativo que antes condenavam e vêem-se cada vez menos como profissionais autónomos, cuja tarefa seria servir para o bem da humanidade e, especialmente, dos seus estudantes.

Quem sofre com estas medidas? Os alunos, o suposto centro do foco educativo. Só que em vez de poderem prosseguir as suas aspirações através da aprendizagem e de apreenderem como é o mundo em que vivem, são treinados a ser bem sucedidos em tarefas desenhadas por outros, e que pouco ou nada lhes interessam, na maior parte dos casos. Para atenuar este dano, o estado ilude-os com os diplomas sucessivos que recebem, visto que lhes é transmitida a noção de que um diploma é suficiente para entrarem no mundo do trabalho.

Nos piores casos, criam uma dependência da escola para aprenderem e uma subordinação supersticiosa aos seus métodos (Papert, 1994). Illich apresenta um discurso paralelo a este, indicando que “misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. (...) A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola” (1970, p. 26).

Existem, no entanto, casos que contradizem a tendência de estandardização (inter)nacional, justamente nos países no topo da escala do *Program for International Student Assessment* (PISA): Finlândia (com professores qualificados presenteados com condições de

trabalho exímias, com uma grande dose de confiança profissional, unidos por uma missão de inclusão e criatividade), a província de Alberta, no Canadá, e no País de Gales, por exemplo (Hargreaves, Lieberman & Fullan, 2010, pp .xv-xvi).

Críticas à educação escolar

Porque mudou a sociedade e as escolas não? Como vimos acima, a natureza da escola não mudou; a forma como as crianças supostamente aprendem tornou-se ainda mais parecida ao funcionamento da produção industrial. O que se verificou desde a escola industrial até à *world class school* foram mudanças “cosméticas”, superficiais. Para muitos jovens a escola tornou-se lenta, entediante e desligada das suas necessidades. No passado, os alunos podiam não gostar da escola, mas eram levados a crer que era o seu meio para o sucesso na vida. Hoje em dia rejeitam a escola pois esta está dessincronizada com a vida quotidiana: criam resistências e pressão para mudá-la.

“Somewhere we got the crazy notion that a class would learn most efficiently if everyone was learning the same thing at the same time. As if a class were a factory” (Holt, 1974, p.47). E a escola contemporânea persiste evoluindo conforme o seu antecedente industrial. De facto, a tendência a tratar os alunos como soldados arregimentados, a falta de individualidade, os sistemas rígidos de sentar na sala de aula (com todas as mesas viradas para um quadro ou professor) e a avaliação denunciam as tendências da escola de seguir cegamente o desenvolvimento fabril. À medida que a indústria procurou estratégias mais seguras de administrar a sua produção, a escola adaptou-as à sua realidade; quando a administração fabril decidiu reduzir o controle directo sobre os trabalhadores, criando um controlo oculto através da burocracia, a administração escolar fez o mesmo. Esta é caracterizada por estar a preparar pessoas do presente — contextualizadas num meio fortemente influenciado pelos *mass media* —, para o futuro, com aptidões de um passado onde a mudança se processava lentamente.

A instituição social escola recompensa o desenvolvimento do raciocínio abstracto, bloqueando o progresso na educação, impedindo um casamento da prática com a teoria. Algumas crianças são discriminadas por não se adaptarem a este tipo de conhecimento, quando não estão preparadas para ele, por questões de personalidade, cultura, género e política. Outras fazem pouco mais que absorver alguma informação que lhes interesse na escola e, ocasionalmente, os conhecimentos que realmente lhes interessam — práticas artísticas, desporto, música ou dança — procuram em contextos extra-escola, com custos monetários para os pais.

A educação escolar não é natural. Isso é visível, apontando logo o facto que as crianças são segregadas por faixas etárias. As aprendizagens que promove baseiam-se num currículo universal e uniformizante, que gera rituais de preenchimento de fichas de trabalho, testes padronizados e experiências demonstrativas. Essas actividades criam uma distância entre o conhecimento, a realidade e a individualidade do estudante, pois os assuntos transmitidos falam de uma (ir)realidade estática e previsível. Aos próprios jovens é-lhes exigido que sejam passivos, como “bancos” vazios, onde se deposita capital — conhecimento —, como se deposita dinheiro numa conta, onde será recebido, arquivado e guardado (Freire, 2005). Justifica-se este acto com o argumento que um dia poderão vir a precisar do conhecimento depositado. Este é um esforço em vão, considerando que o conhecimento está em frequente (re)criação, numa contínua procura do ser humano; além disso, a experiência ou compreensão são transmitidos de uma pessoa — o professor — para outras através de palavras, que para muitas das crianças não têm sentido e utilidade e, portanto, não adicionam nada ao seu conhecimento. Não lhes é dada a oportunidade de (re)criar o mundo à sua própria maneira.

O papel do Currículo na Educação da pós-modernidade

A Educação escolar é formalizada através da construção de um Currículo. Esse registo contempla ideais educativos e pode ser realizada de várias maneiras por uma grande diversidade de autores — desde professores ao governo central. Fernandes enuncia várias perspectivas que influenciam a concepção dos currículos: epistemológica, política, económica, ideológica, técnica, estética, ética e histórica (2000, pp. 103-4). Silva (2000) esclarece que “o currículo é sempre o resultado de uma selecção” (p. 13) de um conjunto de conhecimentos e saberes. A abordagem ao currículo das teorias críticas (descendentes da Teoria Crítica da escola frankfurtiana) explica que essa selecção não é neutra, pois veicula uma visão sobre a realidade. Sendo assim, o currículo modifica as pessoas que o seguirem; há então um envolvimento na construção da sua identidade individual e social.

Formulam-se duas concepções para a Educação escolar, na aglomeração das perspectivas expostas: uma que a vê como “motor da modernização e desenvolvimento económico”, e outra que a implica na “democratização social e desenvolvimento e emancipação individual” (Fernandes, 2000, p. 144).

A primeira concepção é utilitarista e influencia a criação do currículo e escolas competitivas, selectivas e meritocráticas. Coaduna-se com uma visão política e autoritária da educação, implicando assim um controle centralista, hierárquico e homogeneizante da Educação (semelhante a uma empresa). É uma entidade governamental que interpreta objectivamente as necessidades da sociedade da pós-modernidade num determinado momento histórico, constrói e trata da implementação e manutenção de um currículo, que se rapidamente se torna assíncrono com a realidade e população que serve. De facto, este último é geralmente de índole conservadora, separando “o conhecimento dos valores e normas” (Fernandes, 2000, p. 100), valorizando a (re)produção dos saberes. Espelha a

sobrevalorização do conhecimento abstracto, proliferado pelas ciências analíticas, típica da cultura ocidental.

Desta forma promove uma excessiva especialização dos conhecimentos, divididos em disciplinas isoladas. Prensky (2001a) denomina o tipo de conteúdos que promove este currículo “tradicional” promove, como “datados”, comparativamente aos “futuristas” (traduzido e interpretados livremente de “Legacy” e “Future”). Estes dizem respeito aos conteúdos ainda ensinados pela escola: leitura, escrita, aritmética, compreensão da escrita, línguas estrangeiras, e história passada; até a própria informática foi introduzida neste currículo, mas de uma perspectiva de literacia e não de prática. Dado este tipo de aprendizagens que promove, é um tipo de currículo dirigido apenas a pessoas de estatuto social alto ou a uma classe média em constante mobilidade, dedicando-se ao estudo de conhecimentos académicos que promovem a prossecução de estudos como recurso para a subida de estatuto social.

Contribui para uma reprodução na desigualdade de papéis sociais, pois há um esquecimento da classe operária e estudantes de minorias, para quem “such knowledge represents little that is directly relevant either to their actual lives or to their future economic trajectories” (Apple, 1988, p. 118). Para estes o currículo é usado para consigná-los a um estrato social: têm a tendência a desvalorizar as aprendizagens deste currículo, afastando-se da escola pois, ao contrário do que lhes dizem os diversos actores escolares, sabem que estas aprendizagens não lhes serão úteis no futuro.

Papert (1994) compara este tipo de construção curricular à construção de uma catedral gótica, onde os trabalhadores não podem agir independentemente, colocando as pedras onde querem; este é um processo planeado. Na educação escolar, o currículo é feito desta forma, rigorosamente, com tudo planeado e é a sua falta de flexibilidade que o prejudica.

Uma outra concepção de currículo promove o desenvolvimento de conhecimentos e escolas tendentes para a criação de igualdade de direitos sociais, promovendo a participação de todos os cidadãos. Assume características compreensivas e interventivas perante a sociedade a que serve. Poderá ser uma entidade governamental a arquitectar um currículo nesta perspectiva, mas fá-lo através de orientações muito generalistas para permitir a sua adaptação e operacionalização face à multiplicidade cultural de uma sociedade da pós-modernidade, e recorrendo a co-autores e implementadores, como os docentes. Num currículo deste tipo podem desenvolver-se conteúdos “futuristas” (Prensky, 2001a), referentes à tecnologia e informação digital: *software*, *hardware*, robótica, nanotecnologia, alargando-se a outros domínios que ganham crescente importância, como a genómica, a ética, a política, a sociologia, as línguas. Ali desenvolvem-se projectos que potenciem o desenvolvimento da afectividade, da reflexão, da metacognição e da preocupação genuína com o outro.

Esta postura perante a sociedade valida a criação de currículos abertos e flexíveis, focados no processo de resolução de problemas; estes devem ser capazes de se reconstruir, por forma a se adaptarem à constante mudança. Há também um desejo em tornar as escolas espaços de aprendizagem abertos, onde se formem comunidades onde os jovens aprendam não com pessoas a discursarem como é a vida, mas a vivê-la realmente, e a se consciencializarem das suas e das necessidades dos outros (Holt, 1974). Essa abertura pode ultrapassar as barreiras físicas dos edifícios escolares como os conhecemos, eliminando-os e simplesmente levando as crianças para determinado contexto social, onde se explorem os seus recursos e pessoas como instrumentos de aprendizagem.

Um conceito mais abrangente de currículo escolar não restringe as aprendizagens às actividades da sala de aula e aos professores (Young, 2003). O currículo pode tornar-se um impulsionador da experiência emancipadora abrindo a escola a pessoas que não estejam

directamente ligadas a ela, como pais e empregadores, para que as crianças tenham contacto com as realidades que não conhecem, como artistas e artesãos, e outras actividades desconhecidas para uma grande parte deles. Além deste tipo de currículo contribuir para o desenvolvimento da felicidade, abrirá espaço para que crianças e adultos tenham tempo para experimentarem várias actividades e perceberem quais delas valem a pena serem feitas.

A inovação na Educação

Em educação e, conseqüentemente, na pedagogia, a inovação só se dá na presença de uma crise paradigmática, quando uma determinada forma de explicar e agir sobre a realidade não produz os efeitos pretendidos. Se o sistema social que foi criado à volta da educação formal for alvo de ruptura, demorará a se redefinir, especialmente se estiver enraizado no passado e na sociedade. A imagem cristalizada da escola disseminada pelo senso comum, fruto de uma “invariante cultural” (Fino, 2004), impede-a de prever outras relações entre pedagogia, tecnologia e escola — até os próprios professores não conseguem afastar-se desta imagem. A inovação pedagógica será, então, um processo propositado, orgânico, associado à mudança social, mudança essas que pressupõe uma revisão dos papéis dos actores da escola, baseada numa “reversão epistemológica”, que contrarie a ideia tradicional que o desenvolvimento intelectual consiste unicamente em ultrapassar de um pensamento “operatório-concreto” (Piaget, 2003), prático, para um de natureza “formal”, ou abstracto, e se revalorize a experiência do pensamento concreto. Papert (1994) sugere mesmo que se prolongue a passagem das crianças pelo domínio operatório, para que se permita às crianças errarem e aprenderem com os erros, para poderem ir construindo o seu conhecimento aos poucos.

Papert (1994) propõe a construção de conhecimento “Bricolage”, baseado em dados concretos, quando os problemas são resolvidos na hora. Isso pressupõe uma construção de conhecimento aos poucos, baseada na resolução pragmática de problemas reais e no seu

contexto natural. Hoje em dia, à medida que avançamos na “idade do computador” e emergem media mais dinâmicos, os conhecimentos “Bricolage” ganham mais expressão, conhecimentos estes que são negociados aos poucos, não são pensados com antecedência; são heterárquicos e não hierárquicos, adequados aos cérebros dos jovens de hoje, habituados a navegar na Internet e jogar jogos de vídeo.

Toffler também avança que a inovação nas escolas passa por retirar a educação do desfasamento que atravessa entre o que a sociedade espera dela e o que é, actualizando-a com “the flow of information and insight” (1971, p. 402), através da utilização das tecnologias da informação e comunicação.

O aproveitamento das tecnologias contemporâneas, conjugado à perspectiva de facultar aprendizagens reais, através da socialização do indivíduo e da sua exposição à sociedade e cultura — ideia trabalhada por Lev Vygotsky (1994) e o Construtivismo. Vygotsky explica que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (Vygotsky, 1991, p. 64), salientando assim que a aprendizagem desenrola-se (inicialmente) na interacção social da criança com um adulto ou alguém mais experiente. O mesmo autor associa o desenvolvimento do Homem e trabalho, ao longo da história, às suas interacções sociais, numa aproximação às ideias marxistas (1994).

Esta dimensão na aprendizagem foi explanada, anos mais tarde por Lave e Wenger (1998), através da formulação da teoria que o contexto sócio-histórico-cultural é fundamental para a aprendizagem tomar lugar. Explicam que esta se dá através da integração do aprendiz em comunidades de prática onde o conhecimento “is inherent in the growth and transformation of identities and it is located in relations among practitioners, their practice, the artifacts of that practice, and the social organization and political economy of

communities of practice” (p. 122). Nesse contexto, acrescenta Wenger (2008), há uma negociação social de conceitos, que cresce com o contributo das perspectivas do mundo de todos os intervenientes nesse processo.

A escola pode ser actualizada baseando-se em pressupostos construtivistas, e transformar-se num local de aprendizagem onde se “[criem] ambientes que permitam aos alunos construírem activamente o seu próprio conhecimento, em vez de recapitularem a interpretação que o professor tem do mundo” (Jonassen, 2007, p. 25).

Sobre a aprendizagem

“In trying to teach children what adults want them to know, does School utilize the way human beings most naturally learn in nonschool settings?” (Papert, 1994, p. 5). A resposta a esta questão é não. A aprendizagem escolar como a conhecemos no geral é experienciada e idealizada como sendo separada ou isolada de outros tipos de aprendizagem. Holt indicia o que pode ser uma aprendizagem significativa como sendo “learning that is permanent and useful, that leads to will intelligent action and further learning — can arise only out of the experience, interests, and concerns of the learner” (Holt, 1974, p.1).

A escola está apartada da realidade e, como tal, não fornece aprendizagens expressivas aos alunos. A separação entre escola e realidade, chega ao ponto de se gerar uma separação arbitrária e pouco saudável entre a aprendizagem e o mundo do trabalho; a escola ensina que aprender é um processo diferente de viver: “School is a long lesson in *How To Turn yourself Off*” (Holt, 1974, p. 26). A escolarização é uma segregação física e social do mundo em que vivem os estudantes; os futuros adultos são encerrados em edifícios impessoais, em salas de aula, a absorver informação pré-seleccionada para lhes ser “adequada”, interpretada fora do seu contexto real. As crianças vêm-se acompanhadas de outras crianças, para com os quais têm curiosidade, mas vêm-se forçadas a agir como se não existisse alguém ali, sendo impedidas de interagir livremente com elas. O que se faz na escola

é, na verdade, dizer às crianças e adolescentes que as suas experiências, preocupações, interesses, medos, esperanças, não são tidas em conta, que o que é válido nas escolas é o que é decidido pelos adultos (pelos seus interesses e pelas suas decisões).

O processo de aprendizagem escolar indica que à criança ou adolescente não pode ser confiada a tarefa de aprender e que não é boa nisso. É passada a noção que neste desenvolvimento a criança deve ser passiva, pois alguém tratará de a resolver por ela, em vez de ser ela a agir por ela própria. O aprendiz assimila que estar errado ou confuso é um “crime”, cuja solução reside no aprender a se desviar, fingir ou enganar e a ser hostil e indiferente em relação aos outros. Neill (1970) critica este estado de inércia exigido aos alunos: “não sabemos quanta capacidade de criação é morta nas salas de aula” (p. 24). A criança ou adolescente aprende a estar entediado e a trabalhar apenas com uma pequena fracção da sua mente, para escapar da realidade à sua volta para sonhos acordados e fantasias.

A perspectiva construtivista justaposta à educação implica que as aprendizagens sejam significativas para os jovens. Prensky (2010) distingue aprendizagens “relevantes” de aprendizagens “reais”; a primeira diz respeito a usar informação com a qual os alunos se identifiquem (*e.g.*: um filme que tenham visto), ou seja, referir um contexto existente e que abranja os alunos; a segunda corresponde à possibilidade de aplicação directa de uma informação à sua vivência quotidiana, útil no mundo — promove a intervenção num contexto, familiar, ou não, ao aluno. Num âmbito escolar, a forma de manter as aprendizagens reais passa por tratar exclusivamente de assuntos do quotidiano dos alunos (*i.e.* da parte da realidade que lhes interessa) ou até de um quotidiano futuro. O ideal seria trabalhar aprendizagens reais para a transformação positiva da realidade. Para que isto aconteça, o ensino em simultâneo para um grupo de alunos deve ser eliminado na maior parte do tempo escolar, e substituído pela interacção mais pessoal entre alunos e entre professor e alunos.

O papel da Tecnologia na educação

A tecnologia tem um papel fundamental na criação e difusão de uma cultura. Cole (2003) descreve o processo de “mediação cultural através de artefactos”. Hoje em dia proliferam na sociedade contemporânea tecnologias que ao mesmo tempo informam, comunicam e permitem a comunicação. Todos os exemplos dessa tecnologia digital são espécimes de artefactos que representam a cultura em que foram criados e, em simultâneo, (re)criam e disseminam essa mesma cultura, produzindo, assim, outras formas de perceber, pensar e interagir com a realidade.

A educação escolar seguiu esta tendência social e adoptou as tecnologias da informação e comunicação. Erroneamente, o senso comum entende que, a partir do momento em que as tecnologias da informação e comunicação são utilizadas nas escolas, se dá uma situação de inovação pedagógica. Quando os computadores foram introduzidos nas escolas, nos anos ‘80 do século XX, alguns professores procuraram integrá-los e adaptar-se às suas potencialidades. Aos poucos, foram absorvidos pela administração escolar como ferramenta de trabalho burocrático — e tornados “instrumentos de consolidação” (Papert, p. 39). Esta ideia passou para as aulas — o computador perdeu a capacidade de derrubar barreiras disciplinares; na verdade, foram separados da sala de aula, para um espaço próprio, onde os alunos iam semanalmente estudar o que se podia fazer com computadores. “As tecnologias têm sido tradicionalmente utilizadas nas escolas para “ensinar” os alunos do mesmo modo como o fazem os professores (dizendo-lhes o que sabem e avaliando a sua compreensão e retenção do que lhes foi dito)” (Jonassen, 2007, p. 15). São, em última instância, ferramentas de controle dos alunos, ou de reprodução social, pois a cultura que pretendem divulgar é a escolar ou uma cultura repressora, estratificada em classes e papéis de autoridade. Visto que a sociedade contemporânea depende cada vez mais deste tipo de tecnologias, o seu uso no contexto escolar é benéfico porque representa uma aproximação à vida quotidiana. A sua

utilização é que deve ser revista, para não ser mais uma ferramenta de apoio à instrução do professor.

Jonassen (2007) promove a utilização das tecnologias não como formas de controle e de reprodução social, mas como auxiliares nas aprendizagens dos alunos. Designa-as como ferramentas cognitivas, que “são, assim, aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa de modo a usarem a aplicação para representar o que sabem” (Jonassen, 2007, p. 15). São ferramentas intelectuais que auxiliam o processo de recolha e construção de significados; são instrumentos para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico. Os computadores, exemplos característicos das tecnologias da informação e tecnologia, são como que “andaimes” utilizados na construção de conhecimento, não que “ensina” mas que serve de apoio ao processo de “aceder a informação e interpretar, organizar e representar conhecimento pessoal” (Jonassen, 2007, p. 15).

Existem vários exemplos de utilização de *software* como auxiliar de aprendizagem. Kahn Jr. & Friedman (1998) escrevem que "educational software can also be designed to allow students to explore hypothetical situations (not just mathematical or physical) from multiple perspectives, and to follow different courses of action of each" (p. 166). Papert (1994) propõe o Construcionismo como pedagogia baseada no Construtivismo e que materializa estes ideais; com esta ideologia pretende que nas escolas se eduque de uma forma que se produza o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino. Indica que esta teoria e prática assumem que as crianças serão mais bem sucedidas nas suas aprendizagens se descobrirem por si mesmas os conhecimentos que desejam. A escolarização deixará de exercer uma pedagogia que dita o que — e quando — devem as crianças aprender e poderá favorecer os meios morais, psicológicos, materiais e intelectuais que auxiliem a apreensão de novos conhecimentos. De ensinar conhecimentos, deverá passar a ensinar sobre como ganhar os conhecimentos que as crianças desejam. De contextos de ensino ditatoriais evoluirá para a

criação de novos contextos de aprendizagem, onde os papéis de alunos e professores serão redefinidos, associados à utilização de tecnologias digitais como auxiliares.

Isto representa uma quebra de paradigma, uma inovação pedagógica. Esta forma de pensar valoriza o papel das construções do e no mundo como um suporte às construções mentais, tornando a construção do conhecimento menos abstracta. Do pensar torna-se progredir para o operar. A prática no sentido de uma aprendizagem significativa é concretizada por vários agentes em interacção: um aluno/aprendiz a controlar um computador ou, um (ou vários) utilizador(es) experiente(s) (e.g.: um professor), um aluno e um computador. Destas, a última apresenta mais benefícios ao utilizador-aprendiz, pois a sua aprendizagem será facilitada através da interacção com o computador e com o utilizador experiente. Vygotsky (1998) já tinha enunciado este tipo de aprendizagem através do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que indica que a criança “aided by imitation, (...) can always do more in the intellectual sphere than he is capable of doing independently” (p. 201). Refere, assim, o benefício de uma criança aprender com o auxílio de outra pessoa, mais experiente. Em qualquer uma das situações, o computador é uma *ferramenta de mediação simbólica*, uma “psychological tool capable of organizing individual cognitive and learning functions in different contexts and in application to different tasks” (Kozulin, 2003, p. 26).

Aplicando estas ideias a uma aula numa escola, o computador poderá ser uma ferramenta de organização do pensamento do aluno, e não mais um tema a abordar com conhecimento factual. Deverá ser um meio para a construção de entendimentos, de aperfeiçoamento de habilidades e formas de aprender novas habilidades e conhecimentos, em conjunto com outros utilizadores com mais ou menos experiência. Todos estes utilizadores poderão formar uma comunidade de prática, dedicada não só a aprender mas também a “living meaningfully, developing a satisfying identity, and altogether being human” (Wenger,

2008, p. 134). Desta forma, o computador pode ser um instrumento de comunicação, um veículo de negociação de conceitos, que contribui para o desenvolvimento de ideias dos alunos.

Sobre os estudantes

Os jovens de hoje estão a crescer noutro(s) contexto(s), com outras culturas e artefactos, que induzem a outro tipo de epistemologia. A própria leitura de livros — forma clássica e cientificamente aceite de adquirir conhecimento profundo — está a ser destronada por outros tipos de informação multimédia — outras “literacias”. É-lhes mais fácil serem letrados através de tecnologias da informação e comunicação (“Knowledge Machines”), porque são mais personalizadas, mais negociadas, interactivas, mais graduais, menos perigosas e arriscadas que o conhecimento textual. Esse é um prolongamento das formas de aprendizagem que trazem desde a sua tenra infância.

As crianças que tenham acesso a tecnologia (sua contemporânea) que lhes forneça conhecimento — como os computadores e afins, ligados à Internet — não vão querer adaptar-se à tecnologia e forma de ensinar tradicionais. Aprendem sozinhas, experimentando, pelo menos até determinada idade. Segundo Holt (1974), a criança pré-escolarizada é uma pessoa inteligente, esperta, curiosa, confiante, persistente, expedita, com menos medo do que não conhece, capaz de descobrir as coisas por si mesma, só através da interacção com o mundo (e seus artefactos, consequentemente) e as pessoas à sua volta. Praticamente só, resolveu o mistério da linguagem, desenvolvendo o seu próprio modelo de gramática, testando e analisando, gradualmente alterando e aprimorando-a aos poucos. “Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach” (Prensky, 2001a, p. 1). Os estudantes de hoje nasceram e crescem rodeados de tecnologia digital (usando computadores e telemóveis com acesso à Internet, jogos de vídeo, leitores de música digitais, entre outros).

Aos elementos desta geração da era digital, Prensky (2001a) chama de “Nativos Digitais” (traduzido livremente do original *Digital Natives*). O mesmo autor descreve uma série de características dos jovens Nativos Digitais: visto que a disseminação de informação de carácter digital é rápida, os Nativos Digitais estão habituados a receber informação num ritmo próximo ao da sua transmissão. Tendo em conta que a sua divulgação é feita de várias fontes em paralelo, os jovens desta geração preferem receber não apenas uma informação mas várias em simultâneo, ao mesmo tempo que fazem outras tarefas. Uma das características da informação digital contemporânea é a possibilidade de fornecer imagem visual (em forma de ilustração, fotografia, animação ou vídeo) facilmente; os Nativos Digitais preferem ver antes imagens visuais que texto — o que está a gerar um novo tipo de literacia, *multi-media*. De facto, a exposição contínua a jogos de vídeo e outros *media* digitais faz com que se desenvolvam outras competências: representação de espaço tridimensional, mapas mentais, descoberta indutiva, atenção dispersa (que os capacita a monitorizar múltiplos espaços em simultâneo) e resposta rápida a estímulos.

Da sua interacção diária com esses objectos advém um domínio natural sobre eles, que traz consigo uma forma completamente diferente de pensar e tratar a informação das gerações anteriores:

brains that undergo different developmental experiences develop differently, and that people who undergo different inputs from the culture that surrounds them think differently. And while we haven't yet directly observed Digital Natives' brains to see whether they are physically different (such as musicians' appear to be) the indirect evidence for this is extremely strong (Prensky, 2001b, p. 3).

Quando vão para a escola, perdem toda a vontade intrínseca, pois é-lhes imposta a ideia que só podem aprender coisas na escola, segundo as suas regras, sob alguém a lhes ditar o que fazer e quando. Pior, o trabalho desenvolvido na escola não lhes serve para nada, até

porque foi desenhado por um teórico de currículo que pensa que o trabalho que propõe está a transformar a criança num ideal desejável.

Sobre os professores

No panorama social e cultural actuais, os docentes desempenham o papel de técnicos de educação, “cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objectivos pedagógicos específicos” (Giroux, 1997a, p. 158). Apesar de terem uma margem de autonomia no seu trabalho, relativa à forma como leccionam, são coagidos à não questionação da hierarquia administrativa da educação, à submissão passiva descendente directa do modelo burocrático da revolução industrial. Sentem um conflito de poderes, que é transmitido na sua relação pedagógica e na própria forma de perceber e transmitir o conhecimento. Como tal, reproduzem o autoritarismo a que se sujeitam.

Aos professores é relegado um papel de implementação do currículo, apenas, a que Apple (1995) chama de “gerente”, à semelhança de uma fábrica. Esse é um papel cada vez mais aceite pelos mesmos, pela cultura escolar e disseminado para e pela sociedade. O conhecimento veiculado por esse currículo é fragmentado (à maneira das enciclopédias) e uniformizado para que seja facilmente gerido e consumido, e averiguado através de estratégias de avaliação igualmente padronizadas. À maneira da produção empresarial, as aprendizagens são transformadas em problemas de administração, limitando o trabalho docente à alocação de materiais, conteúdos e estudantes de forma rápida, eficaz e o mais produtiva possível (no sentido de formar o maior número de alunos possível, no mais curto espaço de tempo). Em todo este sistema há uma “desqualificação” e “requalificação” dos docentes (Apple, 1995), onde os conhecimentos são repartidos pelos mesmos, criando uma separação da concepção e da execução. Os docentes perdem o conhecimento e poder sobre o currículo e ganham novas tarefas e formação para executá-lo melhor.

Na base deste tipo de abordagem curricular, as “pedagogias de gerenciamento” (Giroux, 1997a), subsiste a noção que é forçoso controlar o comportamento dos professores, nivelando-o aos professores de outras escolas e, hoje em dia, dos outros países. Uma forma que se tem revelado segura para o efeito de controlo foi conseguida com a subdivisão do conhecimento em disciplinas, distribuídas pelos professores; com isto gerou-se uma outra separação dentro da comunidade docente, individualizando-os ainda mais. A crescente sobre-especialização de cada disciplina amplia esse “fosso”, impedindo-os de formar laços sociais e reclamar o seu direito à discussão curricular. À face da mudança, muitos lutam para evitá-la, mas em separado.

De outro ângulo, separados no seu mundo disciplinar não encontraram formas de integrar a tecnologia digital senão como extensão do seu poder e das suas limitações. Não tendo nascido sob o paradigma tecnológico digital, distinguem-se pelo menos dois tipos de professores: os totalmente resistentes às mudanças tecnológicas, e os que mesmo não dominando este tipo de tecnologia como nativos, a adoptaram: “Imigrantes Digitais” (traduzido livremente do original *Digital Immigrants*, Prensky, 2001a, p. 2). Apesar de dominarem igualmente a tecnologia, têm uma forma de pensamento diferente da dos seus alunos, linear, onde impera a noção que uma causa produz um efeito, onde as hierarquias são fundamentais na manutenção da relação pedagógica. O domínio da tecnologia por parte de Imigrantes Digitais assemelha-se ao aprender uma língua estrangeira, depois de adulto: por maior esforço que seja aplicado ao pronunciar correctamente frases, há sempre resquícios do sotaque da sua língua materna. No caso da educação escolar, os vestígios de toda uma cultura burocrática faz com que usem a tecnologia da forma que foram ensinados a fazer: a fornecer conhecimento desenraizado do seu contexto, através da reprodução de estruturas de poder.

Medidas para resolver o insucesso da escola

Abolir o currículo “pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007) e investir mais nos contextos de aprendizagem que facultem aprendizagens significativas, enquadradas com a realidade e com as necessidades dos aprendizes, pois estes só se esforçarão para aprender o que for interessante e útil para eles. Caso contrário, a escola destruirá o seu sentido de proveito, no trabalho e lazer. Isto implica ultrapassar a ideia do “corpo de conhecimento” apreendido na escola, que supostamente dura para toda a vida, pois num mundo de complexidade e velocidade como é o actual, não faz sentido. Assumir que o tempo para aprender algo é quando a pessoa precisa e que ninguém pode prever o que a criança irá precisar saber no futuro. Criar uma escolarização que permita um sentido de missão e vocação, e não de sujeição e escravização; é neste contexto que se desenvolveriam as bases de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O adolescente precisa de tempo para explorar o mundo à sua volta (e a si próprio), pois sofre uma série de mudanças. Há, então, que permitir que os jovens trabalhem juntos, se ajudem mutuamente, aprendam uns com os outros e com os erros uns dos outros. As mudanças de contexto social tornam-se fundamentais; essas podem decorrer no espaço da sala de aula, através da utilização de tecnologia (*e.g.* visitas virtuais, como ferramentas de aprendizagem, como suportes de simulação) ou através de jogos ou visitas de pessoas externas à aula; também podem suceder fora do âmbito escolar, através de visitas de estudo, por exemplo.

Permitir o desenvolvimento de uma relação menos autoritária com os professores e mais dialógica e interactiva, pois daí aprenderão também. Não é a ser sempre corrigidos que os jovens aprendem a falar correctamente (por exemplo); aprendem a falar comparando constantemente a sua linguagem com a dos outros à sua volta e lentamente altera-a de forma a se assemelhar à dos outros, pares ou adultos. É nesse processo de interacção social que se

desenvolvem as aprendizagens; esta é uma solução para as aprendizagens escolares: torná-las mais próximas ao que eram antes da escolarização.

“Education must begin with the solution of the teacher-student contradiction, by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students” (Freire, 2005, p. 72). Os professores deverão aprender a comunicar na língua e estilo dos alunos, sem perder o sentido do que realmente é importante. Nesse aprender da língua, poderão entender os interesses dos seus aprendizes. Isto implica que “acelerem” para acompanhar o ritmo dos alunos, eliminando alguma linearidade na sua forma de pensar e desenvolvendo mais actividades paralelas, com mais aleatoriedade. Tendo alunos motivados, o seu papel passará de “gerente” para “guia” num percurso curricular do interesse dos discentes (Prensky, 2010).

Silva (2000) ainda indica que, “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (p. 17). Ao propor uma mudança pedagógica, estamos a propor uma nova teoria sobre o currículo. Torna-se necessário trabalhar um novo currículo, que abarque todas as medidas descritas até este ponto. É essencial que esse currículo quebre com a tradição que reproduz papéis sociais, que legitime a educação escolar aproximando-a às reais necessidades dos jovens, que os prepare para assumir um papel interventivo sobre a sociedade à qual pertencem que, neste momento está imersa numa situação de instabilidade e imprevisibilidade, onde “o Estado e as políticas sociais estatais nunca mais serão capazes de assegurar o emprego e os vínculos sociais para todos” (Azevedo, 1999, p. 21). Urge, então, preparar as gerações mais novas para desenvolverem capacidades de adaptação e de transformação dessa sociedade; essa preparação, dado ser holística, necessariamente terá de incluir uma abordagem ao desempenho de um papel produtivo, *e.g.*: através de um emprego. É sobre esta questão que se desenrolará o próximo subcapítulo.

O conceito de Orientação Vocacional

Um dos pontos fundamentais na preparação dos jovens para a vida social reside na orientação vocacional. Para tal contextualizarei a prática da orientação vocacional desde que surgiu. Veremos que apesar de uma inevitável associação a questões de origem societal, a mesma enquadra-se, contemporaneamente, na prática da psicologia vocacional, desenvolvendo-se especialmente em contextos escolares.

Existem diversas expressões idóneas a Orientação Vocacional: “Desenvolvimento Vocacional”, “Orientação”, “Orientação para a Carreira”, “Intervenções de Carreira”, “Aconselhamento Vocacional”, “Aconselhamento de Carreira”, entre outras. Há que esclarecer o que se entende por Orientação Vocacional, então.

A já extinta National Vocational Guidance Association explicou a orientação vocacional como “o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem integrada e adequada de si mesmo/a e a transformar essa imagem numa realidade, retirando daí satisfação para si e para a sociedade” (citada por Herr, 2008, p. 18). Actualmente, ao definir a actividade de conselheiro vocacional temos indícios que houveram mudanças neste conceito, pois, segundo a American Counselling Association, “counseling is a professional relationship that empowers diverse individuals, families, and groups to accomplish mental health, wellness, education, and career goals” (2010). Além de ajudar jovens ou adultos a descobrirem a formação ou a inserção social e profissional que lhes é conveniente, antevê a manutenção da saúde mental e bem-estar geral.

Coimbra (1995) indica que orientação vocacional é “um conjunto determinado de tarefas associadas à elaboração e concretização de um projecto de vida, entre as quais avultam tomadas de decisão” (p. 26). É um processo comumente associado à escola, que visa “preparar os estudantes do ensino básico e secundário para as escolhas necessárias de carreira profissional e pessoal” (Guichard & Huteau, 2002, p. 13), dirigido a todos os alunos

e, contemporaneamente, a todas as pessoas ao longo de toda a vida. No seguimento desta ideia nas palavras de Coimbra (1995)

a orientação é o resultado de um processo de sucessivas escolhas e decisões interdependentes, que vão sendo tomadas ao longo da vida, sendo que, em cada momento, o futuro do indivíduo está aberto a múltiplas possibilidades, cada uma das quais carecendo de exploração (p. 26).

A definição de intervenções de carreira é equivalente às definições anteriores, visto que explica que é “qualquer apoio directo a um indivíduo no sentido de promover a tomada de decisão mais eficaz, o aconselhamento intensivo para ajudar a resolver dificuldades no âmbito da carreira” (Spokane, 1990, p. 22, citado por Herr, 2008, p. 13). Contemporaneamente, na literatura associada à psicologia vocacional, este processo também é denominado de “orientação para carreira” ou “aconselhamento de carreira”. No âmbito deste trabalho, usarei as diversas expressões indiscriminadamente, pois não há uma definição e denominação precisa para este conceito (Patton & McMahon, 2006).

No processo de orientação vocacional formal distinguem-se, essencialmente, dois intervenientes: o indivíduo orientado — referido como “consultante” ou “cliente” na bibliografia consultada —, e os orientadores ou consultores — como os profissionais da orientação (*e.g.*: psicólogos), primariamente, e a escola e os seus recursos humanos, secundariamente. Os pais/encarregados de educação são considerados como parte integrante de uma orientação vocacional, de carácter informal. No próximo subcapítulo aprofundarei a orientação vocacional desde as suas origens até à época contemporânea, analisando as suas principais características e suas consequências na relação entre consultante e orientador vocacional.

Orientação Vocacional ao longo da história

Quanto à Orientação Vocacional, surgiu também da carência de preparar os jovens para as “mudanças na sociedade ocasionadas pela rápida transição, na Europa e América do Norte, de uma sociedade predominantemente agrícola para uma sociedade cada vez mais dominada pelas exigências da Revolução Industrial” (Herr, 2008, p. 14). Nos países industrializados, de ocidente, origina-se no princípio do século XX, um pouco mais tarde que a criação da escola fabril, mas associada a esta. Até então, as sociedades pré-revoluções francesa e industrial formavam a grande maioria dos seus jovens através do “contacto imediato com um adulto que a prazo iria ceder o seu emprego ao aprendiz” (Guichard & Huteau, 2002, p. 19). Pretendia responder à necessidade de educação das pessoas para uma organização laboral em franca expansão e transformação, sem custos relativos a mudanças de emprego por se desconhecer as capacidades individuais e oportunidades de melhores trabalhos.

Quando se envidaram os primeiros esforços para uma orientação vocacional o mundo do emprego era estável, constituído por profissões bem demarcadas e descritíveis. As primeiras manifestações de aconselhamento para a carreira não contavam com um suporte teórico-científico, tendo sido desenvolvidas mediante a visão de determinadas pessoas que, com o seu conhecimento adquirido da experiência, associado a alguns métodos científicos, começaram a desenvolver técnicas de aconselhamento para pessoas que procuravam trabalho e para as instituições sociais (*e.g.*: escolas) que as assistiam. Propunham-se, então, a apoiar a mudança da escola para o sistema profissional de trabalho. Estas primeiras práticas eram intervenções práticas e objectivas, destinadas a anichar as pessoas segundo as necessidades da estrutura de emprego, de forma a defenderem a racionalidade das suas escolhas, sem serem coagidas ou forçadas a tal. Nesta altura, o trabalhador devia “saber do seu ofício”, através de uma aprendizagem longa e metódica.

O autor ao qual foi atribuída a criação da Orientação Vocacional é Frank Parsons, engenheiro, advogado e reformista social, do princípio do século XX. A sua abordagem dividia-se em três vertentes: auto-conhecimento, conhecimento (lógico) do trabalho e reflexão racional sobre as relações entre o conhecimento de si próprio e do trabalho. A sua intenção era que as pessoas desenvolvessem uma “atitude introspectiva acerca daquilo que gostavam e não gostavam, acerca das suas virtudes e limitações, e para falarem com o seu conselheiro sobre a forma de levar a cabo um processo de tomada de decisão (raciocínio lógico) com base na informação possuída” (Herr, 2008, p. 16). A ideia deste autor era que o indivíduo se conhecesse através de uma actividade profissional, visto que esta o definiria enquanto pessoa. Cada pessoa era, então, reconhecida pela sua actividade: “ele é mecânico, marceneiro, advogado, médico...”.

Este sistema de orientação vocacional indicava que a pessoa seria acompanhada por um conselheiro, que teria o papel de observar as suas características, bem como treinar a sua auto-compreensão e possibilidades. Fazia-o através do registo contínuo de respostas e comportamentos, através de comparações com outras pessoas, através de questionários biográficos, análise da informação recolhida, de vários exercícios de memória, de coordenação entre visão e motricidade e, ainda, das várias hipóteses profissionais disponíveis. Era o papel do orientador ou conselheiro vocacional, baseado nas informações recolhidas das três vertentes supra descritas, prognosticar de forma objectiva um ofício para o qual o jovem se prepararia e exerceria durante toda a sua vida; para tal, seria necessário persuadir o cliente quanto à “justeza das conclusões da consulta de orientação” (Guichard & Huteau, 2002, p. 13). O papel do consultante era de submissão às conclusões tiradas pelo conselheiro, especialista nestas questões.

Esta teoria influenciou grande parte das teorias de desenvolvimento vocacional até ao momento, tendo muitas delas assumido várias destas estratégias. A actual ideologia de

centralidade no indivíduo, remetendo — até certo ponto — as necessidades sociais para segundo plano, são um reflexo das ideias de Parsons.

Década de 1920

De uma organização de trabalho disposta em ofícios, que dependiam das habilidades dos operários, passou-se a ter uma divisão caracterizada pela padronização das actividades, inventada por Henry Ford, inspirado em Frederick Taylor. Esta racionalização originou a “cadeia de produção”, onde o trabalhador desempenha operações básicas e repetidas, a um ritmo que lhe é imposto pela velocidade da cadeia. A formação exigida aos trabalhadores passa a ser a adequação às máquinas e adaptação a um contexto social de pessoas que exercem todas a mesma função.

Ao indivíduo já não é exigido que goste de exercer determinado ofício, mas que se acomode ao tipo de trabalho que é necessário na cadeia de montagem, daí que o aconselhamento vocacional seja orientado para a determinação da adaptação do jovem a esse tipo de trabalho e se se identificará com as comunidades que surgem à volta do emprego. A sua abordagem dirigiu-se aos valores, interesses e tipologias profissionais dos consultantes.

Dos anos '50 em frente

Até então, os modelos de aconselhamento de carreira distinguiam o Conselheiro como sendo uma autoridade e a pessoa que a consultava um subordinado passivo. A teoria de Carl Rogers contribuiu para a descentração do poder do conselheiro para o “cliente”, perspectivando este último mais como um colaborador activo e não apenas um depósito de informação.

Nesta década, a psicologia dedicou-se a construir teorias explicativas sobre como se desenvolvem os factores, influências e processos de comportamento relativos à carreira. Passou-se a centrar a orientação vocacional não nas profissões que havia para escolher, mas

nas características da pessoa que tinha de escolher. Começou-se a entender a importância dos contextos sociais sobre a decisão vocacional.

Até então, os conselheiros auxiliavam a decisão vocacional dos “clientes” compartimentando a informação recolhida a nível pessoal, académico e profissional, como se não estivessem interligadas. A partir desta década começou-se a perceber que as escolhas vocacionais são “holísticas e interactivas” (Herr, 2008, p. 19), pois qualquer opção feita no domínio académico, por exemplo, terá efeito no nível profissional. Daqui se passou a focar a orientação vocacional não nos conteúdos mas no processo de escolha. Aos poucos também se foi alterando o conceito de aconselhamento vocacional para orientação de carreira, procurando-se integrar a teoria e a prática neste processo.

O trabalho de Donald Super tornou-se num dos modelos mais procurados para a orientação de carreira. A sua teoria integrava variáveis pessoais e ambientais no comportamento de carreira ao longo da vida, integrando assim um pouco de todas as teorias de orientação vocacionais anteriores. O que caracteriza o seu modelo é o facto de considerar o desenvolvimento da carreira ao longo do ciclo da vida e não apenas em determinados momentos. A sua teoria desenvolvimental (1953, 1990, enunciada em Hom, Leong & Golubovich, 2010) associa o crescimento vocacional do indivíduo à desenvoltura do seu auto-conceito e contextualiza-o em cinco períodos: um de crescimento, um exploratório, um de assentamento, manutenção e um de declínio. Ao assumir a multidimensionalidade deste processo, abre um antecedente na negação da linearidade positivista e da ideia mecanicista da cognição. Reconhecia, assim, o ser humano com múltiplos interesses, capaz de desenvolver actividades para além das profissionais e como elemento interventivo na organização das suas próprias experiências, na selecção de profissões e outras actividades na sua vida, que lhe permitem exercer funções de acordo com o seu auto-conceito.

Outra teoria, surgida nos anos '60, foi a de John Holland. Este autor descreveu os locais de trabalho não apenas como locais onde se desempenham funções de trabalho, mas como contextos com características próprias, dependentes das personalidades das pessoas que os coabitam, os trabalhadores. Desta forma, os empregos são considerados uma forma de vida, definidos por interesses (expressões da personalidade de cada um), e procurados de acordo com os hábitos, valores e personalidades do trabalhador.

Para terminar, abordamos Krumboltz, cujo trabalho se desenvolve em duas vertentes: uma que se expande nas décadas de '60 e '70, e outra a partir da década de '80. A primeira, baseada em abordagens comportamentais e centrou-se na criação de simulações de exploração de carreira, através da resolução de problemas; para tal apoiava-se em filmes, guias de trabalho, reforço para obter comportamentos de procura de informação dos alunos e para incitar à tomada de decisões escolares e profissionais, entre outros.

Já nos anos '80, Krumboltz adicionou uma vertente da psicologia cognitiva ao seu trabalho, procurando explorar “as regras privadas da tomada de decisão e a forma como estas podem ser influenciadas por crenças irracionais” (Herr, 2008, p. 22). Denotava preocupação com o facultar novas experiências aos clientes, através de aprendizagens sobre si, sobre as suas preferências e sobre o mundo do trabalho.

Com a aplicação da informática na produção industrial há uma nova reviravolta na organização do trabalho — “técnica”, seguida de uma redefinição de papéis e formação dos trabalhadores. Esta forma de trabalho exige várias habilitações dos seus funcionários, diferentes das requeridas pelo fordismo; estas estão ligadas a competências de interacção social, comunicacional, de adaptabilidade e de resolver situações inesperadas desenvolvendo novos conhecimentos, entre outros; estão, portanto, ligadas aos contextos profissionais. Há uma valorização da formação ao longo da vida, visto que a realidade é tomada como

inconstante. Também se assume que há uma relação de influência recíproca entre contexto e trabalhador.

A década de '90 é marcada pela aplicação das teorias construtivistas e cognitivo-comportamentalistas à orientação vocacional, dando ênfase ao processo de construção dos significados, à forma como constroem a realidade, baseados nas decisões que tomam (ou não); fazem-no através da análise de narrativas e reconstrução das histórias do cliente. Destacam-se a reformulação da teoria desenvolvimental de Donald Super, por Mark Savickas — a *career construction theory* —, e a *social cognitive career theory* baseada no trabalho de Albert Bandura. Ambas aproximam-se das teorias de aprendizagem do construtivismo pois assentam no conceito que o conhecimento do indivíduo está em contínua construção, através da “elaboração contínua de operações e de estruturas novas” (Bertrand, 2001, p. 66), fomentadas pelo seu contacto social com os outros.

A teoria desenvolvida por Savickas (2005) concebe que o indivíduo progride no contacto com a realidade, na construção de sentidos através do seu envolvimento em contextos reais. "Careers do not unfold; they are constructed as individuals make choices that express their self-concepts and substantiate their goals in the social reality of work roles" (p. 43). A carreira consiste numa reflexão biográfica que é produzida em narrativas e tornadas reais através do seu comportamento vocacional. Ao contá-las a um conselheiro de orientação estão a salientar o seu modelo de percepção sobre a sua orientação vocacional; o conselheiro, por sua vez, recolhe dados que poderão ajudá-lo a formar o padrão da escolha vocacional do consultante e produzir uma intervenção junto ao mesmo.

A *social cognitive theory* de Bandura (1991, enunciada em Hom, Leong & Golubovich, 2010), que atribui valor à auto-eficácia do indivíduo (a capacidade de planear acções no intuito de atingir determinados objectivos) deu origem à *social cognitive career theory* (Lent, 2005), que descreve o procedimento de auto-controlo para poder lidar com as

mudanças e exigências da vida quotidiana e, especificamente, do mundo profissional. Como o nome indica, procura analisar no social os factores de sucesso do indivíduo; fá-lo desvendando dois tipos de informações: um tipo que aborda questões de fundo — raça, género, cultura e génese familiar, já desenvolvidas por Krumboltz — e outro tipo, que associa factores ambientais imediatos à tomada de decisão vocacional, como as emoções, desempenho académico ou suporte financeiro. Estes dados afectam a concepção de interesses de carreira, que levam à enunciação e prática para completar objectivos vocacionais. A teoria reconhece que a relação com a sociedade é recíproca, sendo o indivíduo influenciado pelos factores enunciados, e influenciando a sociedade com as suas escolhas.

Surgem mais traços nestas teorias que sugerem uma centração na maneira como as pessoas decifram os dados à sua volta e processam a informação daí obtida, como classificam e pensam acerca dos acontecimentos e, a partir daí, na forma como constroem as suas certezas. Há uma verdadeira ruptura com as ideias anteriores e o “cliente” passa a estar no centro do processo de decisão de carreira, sendo um actor do mesmo, mais do que um receptáculo de informação. A escolha vocacional ultrapassa os âmbitos da escolha de uma carreira profissional.

Com as crises de emprego que vieram a surgir desde o princípio do século XX até ao presente, a ideia que o ofício era central na definição da personalidade do indivíduo foi sendo ultrapassada. As sucessivas descontinuidades na vida profissional e os avanços na tecnologia, provocaram alterações na sociedade; de uma época passada em que a permanência era o ideal, onde todas as forças sociais e produtivas se articulavam para manter um *status quo*, passou-se a viver numa era de “transitoriedade”, de constante mudança, onde “man will label himself not in terms of his present (transient) job, but in terms of his trajectory type, the overall pattern of his work life” (Toffler, 1972, p. 99). Para além disto, as actividades para além da profissão desempenham também um papel relevante, pois são fruto da escolha do

indivíduo; estão para além da satisfação das necessidades económicas e laborais da sociedade.

O consultante é, então, alguém em constante mudança na duração da sua vida e, como tal, “tem que se determinar a si mesmo” (Guichard & Huteau, 2002, p. 14); ao contrário da visão onde este cristalizava a sua auto-imagem (*i.e.*, mantinha a mesma imagem de si), nos dias de hoje é visto como alguém que é capaz de se reconstruir através da vivência de novas experiências, em qualquer idade.

Com o avanço da Era da Informática e da Comunicação, através da mundialização, o mercado de trabalho tornou-se mais instável, dividindo-se em dois segmentos: primário e secundário. O primeiro divide-se num superior, com uma formação inicial elevada, que dá acesso a empregos “interessantes e bem pagos” (Guichard & Huteau, 2002, p. 23), e outro inferior, com uma formação inicial mais técnica e menos extensa, que corresponderá a uma remuneração inferior. O mercado secundário exige pouca formação inicial (ou nenhuma, em alguns casos), sendo os empregos mal remunerados e desenvolvidos em condições precárias. Neste segmento, o indivíduo é forçado a viver constantemente em transição de empregos, situação que induz a que não haja o desenvolvimento de uma carreira. Pelletier & Dumora (1984, citados em Guichard & Huteau, 2002) propõem que a Orientação Vocacional se dedique ao desenvolvimento de competências que permitam analisar a realidade transitória, como forma de adaptação à mesma. Competências que favoreçam a construção de projectos de vida a curto prazo em alternativa aos insustentáveis projectos a longo prazo, que auxiliem o desenvolvimento de objectivos menos ambiciosos. No geral, a questão principal da orientação para a carreira contemporânea é “como encarar uma transição?” ou, por outras palavras, como orientar o consultante para que tire o máximo de proveito das hipóteses que dispõe, tendo em conta as suas características pessoais, impostas pelos contextos em que foi criado?

A resposta a esta questão dependerá do tipo de pensamento da pessoa que aconselha para uma decisão vocacional, para além de interesses económicos e sociais que guiam a sua cosmovisão. McIlveen & Patton (2006) descrevem duas cosmovisões onde se podem enquadrar os conselheiros vocacionais e, em consequência, os clientes: uma que acompanha a orientação vocacional desde as suas origens em Parsons, subserviente da indústria, e outra, mais contemporânea, que almeja entender o indivíduo no seu contexto de vida e trabalhar para que este interaja salutarmente com a mesma. Na primeira reconhecem-se características da ciência lógico-positivista; na segunda, o construtivismo é a principal fonte de influência.

Segundo uma orientação vocacional positivista, baseada na objectificação do mundo e das pessoas através do encontro de relações numéricas, nota-se uma adaptação e submissão quase passiva ao mundo tal como é. O consultante é induzido a aceitar que o mundo do trabalho é estratificado e segmentado (conforme vimos anteriormente) e que a mobilidade entre empregos precários é uma forma de vida aceitável, até porque os números dos testes a que foi sujeito assim o indicam. O conselheiro de carreira assume o papel de profissional, detentor de “receitas” para a orientação em determinado rumo, apoiado em testes objectivos; ao cliente é remetido apenas o papel de responder às questões que lhe são colocadas e, baseado nos resultados das questões, aceitar o papel que lhe é atribuído.

É possível, no entanto, outro tipo de Orientação mais edificante que a anterior, descrita por Danvers (2003) quando escreve que esta "consiste à rendre les sujets plus conscients de leurs ressources, plus attentifs à leur intérêts et plus autonomes dans leurs projects (...) c'est donc croire aux possibilités de changement individuel et collectif" (p. 410). Este autor chama a atenção para aspectos de mudança social, não limitando os aprendizes a reproduzirem os papéis que lhes são atribuídos pela sociedade, mas sim a assumirem um papel interventivo de contestação e alteração das estruturas social e económica. Guichard & Huteau (2002) indicam quatro factores a ter em conta neste tipo de orientação para a carreira:

o facto do indivíduo ser o centro do processo e de ser responsável pela construção de si mesmo; o papel central de uma actividade profissional na construção da identidade individual e na integração social; a concepção de um futuro incerto e instável. O conselheiro vocacional é um ponto de apoio neste processo, ajudando o consultante na recolha de informação vocacional e no auto-conhecimento. A sua relação com o cliente não transpira o autoritarismo tradicional; procura a (re)construção de significados importantes na vida do seu cliente, para isso partilhando recursos informativos, apoiando a interpretação e estruturação dos conhecimentos adquiridos.

A orientação vocacional já não é limitada à questão da mudança da escola para o mundo do trabalho, mas é considerada como um processo vitalício, abrindo-se também à pessoa adulta (isto desde Super), a todas as etnias e a ambos os géneros. Este conceito torna-se cada vez mais evidente na sociedade pós-moderna, com a instabilidade económica e as deslocações migratórias da população. Verificam-se, hoje em dia, que as práticas de orientação vocacional são diversas (daí, também, a diversidade de expressões), conforme os contextos sociais e económicos, devidos à globalização da economia; coexistem formas de trabalho fordistas, técnicos, de competências e de ofícios. Mas sente-se a necessidade de mais, de uma convergência das várias teorias vocacionais para poder responder aos desafios que a globalização provoca na economia, sociedade e indivíduo, às redefinições de papéis das várias instituições sociais.

Como vimos, o aconselhamento vocacional foi criado num e para um contexto sócio-económico estável, onde o jovem saía da escola e era inserido no mercado de trabalho, numa profissão vitalícia. A prática de orientação para a carreira era realizada de forma objectiva, e bastava encontrar um ponto de encontro entre o auto-conhecimento e o conhecimento sobre o mundo do trabalho para encontrar uma carreira viável. Apesar das teorias de aconselhamento vocacional terem mudado ao longo dos anos, tal como o contexto mundial, as forças de

influência sobre o indivíduo são sempre as mesmas e com elas, o recurso à objectividade para responder à questão sobre que forma de vida poderão as pessoas levar. Patton (2008) reconhece nessa objectividade uma limitação de base conceptual, explicando que o progresso da orientação vocacional "has been influenced by the logical positivist worldview which emphasises rationality based on an objective value free knowledge" (p. 135). À semelhança da educação escolar, também assente em pressupostos positivistas, o aconselhamento vocacional carece uma mudança de paradigma para poder corresponder às necessidades contemporâneas do indivíduo e sociedade.

Orientação Vocacional na Educação Escolar

A aprendizagem está a converter-se “cada vez menos [numa] actividade marcadamente escolar para se tornar, cada vez mais, uma actividade permanentemente requerida ao longo de toda a vida profissional” (Azevedo, 1999, p. 20); na realidade portuguesa é na escola que “o adolescente passa um largo período da sua vida e, portanto, dela se deveria esperar um importante papel na (...) construção da identidade, nomeadamente no domínio vocacional” (Carita & Diniz, 1995, p. 34). Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em conta que a orientação vocacional pode começar nos primeiros anos de escolaridade, a escola deverá potenciar aos alunos actividades de auto-conhecimento ao longo do seu crescimento e de como a escola os podem ajudar na escolha de um projecto de vida. No decurso desse conhecimento, é esperado que os alunos aprendam a “assumir responsabilidades pelas suas decisões e acções e para compreender a relação entre os estudos, as profissões e os empregos” (Taveira, 1999, p. 179).

Como se pode verificar o sistema escolar é determinante para o desenvolvimento da Orientação Vocacional. Este submete-se ao desenvolvimento social, influenciado pelo sistema de trabalho, ao mesmo tempo que os influencia. São vários os papéis atribuídos à escola dentro do aconselhamento vocacional, conforme os seus vários actores.

No que concerne à educação escolar, McLaren (2005) aponta o papel fundamental do docente na orientação vocacional; o seu poder assemelha-se ao da família, apesar de num nível — cada vez mais — secundário, através do reconhecimento ou depreciação do acto da escolha vocacional e da própria selecção de carreira. O conceito de trabalho do educador (e da escola) é incontestável na teorização da relação entre a escola e a sociedade.

Young (2003) identifica uma clara relação entre currículo e estratificação social, apontando uma separação entre uma educação escolar baseada num currículo construído mediante disciplinas académicas e outra que promove o desenvolvimento de competências de emprego. Actualmente, a educação escolar é vista como um elemento fundamental no desenvolvimento das relações de classe, e na violenta relação entre trabalho e capital, base da sociedade capitalista. Guichard & Huteau (2002) apoiam esta ideia, ao referirem que os alunos são distribuídos “pelas fileiras do sistema escolar e diferentes actividades educativas visando preparar os estudantes do ensino básico e secundário para as escolhas necessárias de carreira profissional e pessoal” (p. 13). Enquanto aplicador do currículo, o docente é um dos veículos para a divisão entre classes.

A escola contemporânea participa na educação para a motivação ao trabalho-poder, mas sem realmente desenvolver o direito do trabalhador exercer o seu poder de operar ou não; é, desta forma, guiada pelo único desejo de ter mão-de-obra que produza sem questionar.

Os professores, com o poder social que ainda detêm, podem exercer um papel fundamental na proposição de alternativas emancipadoras aos seus estudantes. Podem combater as desigualdades de capital através da exploração de justiça social, igualdade e liberdade na sua pedagogia (Rikowski, 2001). Poderão fazê-lo através do desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, concomitantemente emancipadora:

Critical educators seek to realize in their classrooms social values and to believe in their possibilities — consequently I argue that they need to go outside of the protected

precincts of their classrooms and analyze and explore the workings of capital there. Revolutionary critical pedagogy sets as its goal the reclamation of public life under the relentless assault of the corporatization, privatization, and businessification of the lifeworld (which includes the corporate-academic complex). It seeks to make the division of labor coincident with the free vocation of each individual and the association of free producers (McLaren, 2005, pp. 57-58).

A escola está a perder a sua influência junto dos seus constituintes, os alunos, por não estar a levar os assuntos de natureza vocacional a sério. Apple (1988) desafia à fusão criativa e pedagogicamente apelativa do trabalho com a educação escolar de forma apelativa, de maneira a atingir todos os alunos, se possível. Esta seria uma forma de democratização da escolarização, desde que controlada, para que a escola não se submeta às necessidades ocultas de diversos poderes. Isto exige trabalho numa revisão do currículo escolar.

Uma primeira intervenção no currículo poderia ser a inclusão da educação para a carreira, através da infusão nas escolas dos “conceitos do desenvolvimento da carreira em todas as matérias, para ajudar os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos das disciplinas — literatura, matemática, história — e as exigências de diferentes ocupações ou postos de trabalho” (Herr, 2008, p. 23), isto através da criação de espaços curriculares onde se trabalhe a tomada de decisão para a carreira, onde se desenvolvam “experiências de aprendizagem de trabalhos, cursos destinados a conhecer o impacto da tecnologia nas oportunidades de emprego” (Herr, 2008, p. 24) ou criando mesmo currículos de educação para a carreira, ensinados por educadores de carreira. Por vezes, as referidas experiências de aprendizagem de trabalhos, na forma de estágios profissionais, podem “derrubar as fronteiras” entre as aprendizagens escolares e aprendizagens reais, através da definição de objectivos pessoais ou profissionais.

Coimbra (1995) exemplifica este tipo de actividades com a criação de “oportunidades relação/interacção com o mundo das formações e com o mundo do trabalho” (p. 28), em alternativa a fornecer-lhes informação relativa a esse assunto. O mesmo autor menciona “experiências de acção”, na perspectiva da criança ou adolescente poder interagir com a realidade, tais como visitas de estudo, estágios ou mini-estágios, entrevistas a profissionais, observação de postos de trabalho ou “work shadowing”. Estas são consistentes com o experienciar um papel real numa situação real, tal como acontece no mundo trabalho, que lhes fornecerá matéria-prima para o seu desenvolvimento. É o papel dos professores, então, potenciar a criação de interacções entre a formação escolar e o mundo do trabalho, em alternativa a fornecer-lhes informação relativa a esse assunto. Este autor ainda sugere outros meios, mais indirectos, como a criação de bases de dados informáticas sobre formações, documentos escritos sobre sectores de actividades, ou outros materiais audiovisuais que sirvam de base para uma discussão de ideias, representações, significados e sentimentos do jovem concernentes ao assunto da vocação. Magalhães (2002) aborda outro meio de intervenção vocacional, na forma de contar histórias de vida, à semelhança do proposto por Savickas (2005). O mesmo autor indica que o “processo de formação da identidade pode ser compreendido como a aquisição da capacidade de articular narrativas a partir de um tema de vida” (p. 374); assim dar-se-ia espaço à integração das acções produzidas numa narrativa vocacional, através de situações de reflexão, discussão, análise, manifestação de opiniões e sentimentos. Este último passo deve ser realizado quer a nível individual, quer a nível colectivo, pois a inter-relação com os outros será benéfica para a reconstrução das análises feitas.

Coimbra (1995) atribui sempre um papel secundário aos professores e orientadores profissionais na orientação vocacional, inferindo assim que toda a dinamização de actividades vocacionais tenham o máximo de participação dos jovens a quem se dirigem,

ideia também apoiada por McIlveen & Patton (2006). Ressalva-se, no entanto, que este processo beneficiará com o “envolvimento e cooperação (...) entre os pais, os professores e os profissionais da orientação” (Taveira, 1999, p. 174), pois auxiliarão estes os esforços dos alunos.

Tecnologia na Orientação Vocacional

A orientação para a carreira serve-se de instrumentos na definição da personalidade dos clientes, na descoberta das suas preferências de carreira e no cruzamento destes dados para uma decisão vocacional. Desde Parsons que se usam os já referidos testes psicométricos, que visam a quantificação de dados vocacionais e de personalidade, que se vulgarizaram na prática do aconselhamento de carreira. Com o advento da Era Digital, usam-se os sistemas de orientação para a carreira assistidos por computador, Internet, jogos, processos audiovisuais, simulações, meios de avaliação, filmes, conjuntos de recursos de resolução de problemas, inventários de preenchimento individual e material de pesquisa programado, como complementos à orientação para a carreira. Com a proliferação das tecnologias da informação e comunicação, vários destes recursos estão a ser substituídos pelos vários *softwares online e offline* de orientação, de vários géneros.

Sobre estes, é possível criar um paralelo entre o “ensino assistido por computador” (Jonassen, 2007) e a “orientação de carreira assistida por computador” (Taveira & Silva, 2008). Jonassen (2007) categoriza três tipos de programas para o ensino: repetição e treino, tutoriais e tutoriais inteligentes; na psicologia da orientação, Taveira & Silva (2008) referem programas que equivaleriam a tutoriais e a tutoriais inteligentes, misturados com bases de dados de informações sobre carreira e escolarização que, em alguns casos permitem a adição e actualização com mais informação. Estes programas seguem os pressupostos dos mesmos testes psicométricos, monitorizando o procedimento em que o utilizador consulta informação vocacional, incluindo alguns dos seus dados, decisivos para a escolha vocacional — como

preferências e valores —, e fazendo-o responder a um conjunto de questões que normalmente seriam colocadas por um psicólogo de orientação; assim, obterá uma possível via vocacional. À primeira vista, tal como na educação, onde dominou — e ainda persiste (Maris, 2005) — a ideia de Skinner, que afirmava que uma “máquina de aprendizagem” poderia substituir a relação social e pedagógica entre aprendiz e professor, pode surgir a ideia que o computador e o tipo de recursos mencionados pode ser também uma ferramenta de substituição do conselheiro vocacional. Taveira & Silva (2008) reforçam a ideia que “as máquinas [computadores] não abordam muitas das complexidades dos processos de desenvolvimento e de decisão trabalhados pelos psicólogos” (p. 107), mencionando a afectividade e emoções desencadeadas pelo processo da escolha vocacional.

Tal como na educação, estes recursos são vistos como estratégias para o auxílio na avaliação do consultante, para a procura e recolha de informação, para a exploração e ensaio de comportamentos, planeamento, simulação de resultados de carreira prováveis e o reforço da tomada de decisão. São, então, usados como extensões do trabalho do orientador, nunca podendo este ser dispensado. A limitação na utilização deste tipo de tecnologia na orientação vocacional é o mesmo que na educação: o cliente continua a ser orientado por percursos já construídos, não podendo descobrir por si mesmo, não podendo reinventar-se e, por isso, a compreender-se por completo, não podendo intervir na construção da sua própria trajectória de vida. Na maior parte das vezes, o conselheiro continua a ser, também, uma autoridade com acesso e compreensão exclusivas destes recursos, podendo o aprendiz ficar para segundo plano, para um papel passivo de aceitação das informações que lhe vão sendo facultadas. Estas situações podem alterar-se numa mudança de paradigma de orientação vocacional, numa alteração da forma de ver o aprendiz e a própria realidade.

Orientação Vocacional em Portugal

Em Portugal, a Agência Nacional para a Qualificação é o organismo responsável pelo Ensino Vocacional (Profissional), que disponibiliza o “Manual de Exploração Vocacional” ao público em geral. A associação entre a Educação escolar e Orientação Vocacional dá-se em duas vertentes: uma relativa ao Ensino Básico (não regular) e ao Ensino Secundário, através dos Cursos de Educação e Formação para Jovens e Cursos Profissionais; outra, relativa às actividades desenvolvidas pelos Serviços de Psicologia e Orientação, inseridos nas escolas de Ensino Básico (regular).

Em termos concretos, a primeira vertente de alternativa ao Ensino Básico regular funciona como alternativa aos Cursos Científico-Humanísticos, visto que a sua função é a preparação dos alunos para a prossecução dos estudos para o Ensino superior; os Cursos Profissionais propõem aprendizagens viradas para o desempenho de uma actividade profissional, mantendo a possibilidade de continuar os estudos após a sua conclusão (para o Ensino Secundário ou Superior), ou inserir-se no mundo do trabalho. No Ensino Básico, existem os Cursos de Educação e Formação para Jovens, dirigidos aos jovens maiores de quinze anos em risco de abandono escolar, geralmente por insucesso escolar. São vocacionados para a preparação dos jovens para a vida profissional e não permitem a continuidade dos estudos para o Ensino Superior.

No que concerne à segunda vertente, desenvolvida pelos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas, são desenvolvidas actividades de informação e exploração vocacional. Assenta em quatro premissas: o indivíduo é o centro do processo de orientação vocacional; o indivíduo é o principal responsável pela sua construção; a actividade profissional é fundamental na construção da identidade pessoal e na integração social; o futuro é instável e incerto.

Este tipo de actividades assume um lugar cada vez mais importante nas escolas dos países ricos, dando um papel relevante também aos docentes, além dos consultores de orientação. O seu objectivo é fazer com que as pessoas valorizem o trabalho como componente essencial da sua vida, em todos os seus momentos (Moreno, 2008). O Sistema Educativo Português não prevê um espaço curricular dedicado à realização da Orientação Vocacional, sendo estas normalmente realizadas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares de Formação Cívica e em sessões com os alunos, em privado. Dos dois projectos de orientação vocacional consultados para além do deste estudo (Agrupamento Vertical de Fiães e agrupamento de escolas Rainha Santa Isabel – Carreira), conclui-se que ambos seguem o mesmo tipo de actividades, com algum nível de “infusão curricular” dos conteúdos de orientação por entre as várias áreas curriculares. Outro projecto relativo ao aconselhamento para a carreira em Portugal, “Futuro Bué!” (Faria, Araújo, Taveira & Pinto, 2008), menciona a intervenção psicológica vocacional em grupo, não referindo actividades lectivas dedicadas exclusivamente a este intuito.

Em Portugal segue-se, essencialmente, as directrizes propostas pela Agência Nacional para a Qualificação, através de actividades que se desenvolvem em torno de dois objectivos e áreas de intervenção:

- Incentivar à descoberta e ao conhecimento das oportunidades educativas, formativas e profissionais - “Explorar as Oportunidades”;
- Incentivar à reflexão e decisão sobre escolhas a efectuar ou a reformular face às alternativas escolares, formativas e profissionais apresentadas e que ficaram a conhecer melhor - “Escolher um Rumo” (Manual de Exploração Vocacional, 2009).

O tipo de actividades propostas apontam para a informação dos alunos e respectivos encarregados de educação das suas saídas profissionais. É possível ultrapassar os bloqueios

que limitam este tipo de actividades e as separam das vivências quotidianas dos alunos que pretendem servir?

Teoria Crítica, Construtivismo e aconselhamento vocacional na educação

Na procura por um novo paradigma explicativo da realidade, que permita actualizar o aconselhamento vocacional é possível enquadrar a Teoria Crítica e o Construtivismo. Michael Young (2010) fornece uma pista possível para esta ideia, ao distinguir duas vertentes do Construtivismo, relativas à construção do conhecimento vocacional: uma — claramente alimentada pela Teoria Crítica — que “se concentra nos interesses subjacentes a todo o conhecimento” (p. 288), e outra que se preocupa com o processo de produção e aquisição de conhecimento.

A primeira pode contribuir para uma dimensão emancipadora do conhecimento vocacional, pois desvenda os interesses sociais ou relações de poder subjacentes a esse conhecimento. Procura inter-relacionar as decisões do indivíduo num contexto global, de economia, sociedade e poder. Essa visão crítica do domínio vocacional contribui para a exploração saudável da auto-representação do consultante, bem como a da sua comunidade envolvente, em oposição aos interesses de organismos que se escondem por detrás do “bem geral” da sociedade. Este conhecimento poderá contribuir para que o jovem em aprendizagem seja um elemento activo na sua comunidade e sociedade, tornando-a mais democrática, conforme idealizou Dewey (1948).

A segunda coaduna-se com a questão do conhecimento sobre a realidade, perspectivada pelo Construtivismo, ser construído pelo indivíduo, em constante mudança, pois a interacção com o seu meio assim o exige. Aplicada ao desenvolvimento vocacional, esta forma de perspectivar uma postura proactiva do ser humano perante a realidade compreende que este reconstrói continuamente o significado que atribui à sua carreira.

Do ponto de vista dos conselheiros vocacionais, há uma preocupação em olhar para o

desenvolvimento vocacional numa perspectiva holística, construtivista. Assim, analisam-se as estruturas sociais que contribuem para a construção de conhecimento do jovem: a educação familiar e a educação escolar. A relação que o sujeito cria com a realidade que o rodeia, os significados que dela produz são, em parte, fruto da sua relação com a família, o seu “primeiro contexto de vinculação e auto-organização” (Gonçalves, 1995, p. 39). Os contextos de vida do jovem em desenvolvimento têm um impacto significativo no desenvolvimento vocacional, especialmente a família. A primeira relação do jovem com o mundo é mediada pela família, e os significados que constrói aí serão definidores da sua personalidade para o resto da sua vida e, conseqüentemente, para as suas escolhas vocacionais. É “da qualidade das experiências exploratórias e desafiantes que os contextos de vida proporcionam aos sujeitos que dependerá a qualidade do desenvolvimento vocacional” (Gonçalves, 1995, p. 39). É através dos pais que a criança adquire diversas valorizações da realidade, incluindo do mundo do trabalho. Taveira (1999) alude ao facto de as crianças inseridas num ambiente familiar positivo serem “mais capazes de articular planos para os seus futuros profissionais e pessoais do que aquelas oriundas de ambientes menos positivos, em que há pouca comunicação e relação com os pais” (p. 180). Esta relação também condiciona as aspirações e expectativas das crianças para consigo próprias.

A visão construtivista permite articular as várias teorias de aconselhamento de carreira, conforme as necessidades do indivíduo, inserido em determinado contexto sócio-económico. Patton (2008) refere uma “metateoria baseada no construcionismo social” — referindo-se à *career construction theory* de Savickas (2005), como exemplo de uma teoria de orientação vocacional construtivista. Mas a esta convergência de teorias numa metateoria falta uma orientação interventiva, fornecida pela Teoria Crítica. Será esta que potenciará a mobilização de recursos para a emancipação do Homem, que o auxiliará a eliminar a submissão à tendência divisora da sociedade e, portanto, à orientação vocacional que segrega

a população em classes.

Sumário

Existem pelo menos quatro passos, cíclicos ou não, interdependentes ou não, para tornar uma pedagogia inovadora: mudar a epistemologia positivista vigente para uma epistemologia naturalista; separar as escolas das formas de organização industriais; actualizar o currículo segundo as necessidades sentidas hoje e para o amanhã; e imbuir a aprendizagem escolar com pressupostos sócio-construtivistas.

A escola pode entrar em verdadeira sincronia com a realidade, baseando-se em pressupostos construtivistas, e transformar-se num local de aprendizagem onde se “[criem] ambientes que permitam aos alunos construírem activamente o seu próprio conhecimento, em vez de recapitularem a interpretação que o professor tem do mundo” (Jonassen, 2007, p. 25). Esses ambientes podem ter em conta a aproximação à realidade e a realização de actividades reais, que possibilitem a construção de aprendizagens significativas.

As referidas actividades poderiam estar associadas à exploração e experimentação de conteúdos vocacionais, promotores de um crescimento integral do ser humano e não numa perspectiva de distribuir as várias classes sociais por actividades profissionais como forma de manutenção de uma sistema capitalista. Visto que estariam associadas a contextos reais, teriam em consideração a interacção dos jovens uns com os outros, pois o diálogo é crucial na sua aprendizagem; seria assim que se empenhariam pois saberiam que o seu trabalho seria útil. Esta seria uma forma de potenciar uma forma de aprendizagem baseada no senso comum, na intuição e empatia.

Esta mudança de pedagogia poderá dar origem a um debate entre professores, impulsionador de alterações do tipo de ensinamentos para um currículo “futurista”, adequado à (in)constante instabilidade, característica da sociedade contemporânea. Esse currículo promoveria a reflexão, pois a rapidez e transitoriedade da vida contemporânea não deixam

espaço para reflectir sobre ela — só para a experienciar; um desafio que o docente enfrenta é o de colocar os “Nativos Digitais” a reflectirem e produzirem pensamento crítico sobre as suas aprendizagens, na sua própria linguagem, com as ferramentas digitais a que têm acesso. Só assim poderão organizar as suas experiências em estruturas de conhecimento que lhes permitirão interpretar novas realidades. Isso exige tempo e paciência pois a inteligência emerge de um processo evolutivo onde vários factores precisam de tempo para se alinhar (Piaget, 2003).

Isto implica que o docente elimine alguma linearidade na sua forma de educar, incompreensível aos olhos de quem vive de redes de informação digital. As características dos jovens de hoje também exigem que o professor comunique numa velocidade e linguagem similar à dos alunos e que lhes atribua poder. Estes aprenderão melhor se tiverem domínio sobre as suas aprendizagens (Freire, 2005). Só assim é que o estudante passa a ser o verdadeiro centro do processo educativo, e não o seu objecto. A ideia de viver democraticamente é assim trabalhada, no intuito de formar uma sociedade participativa.

O computador (e demais tecnologias digitais) pode ser um instrumento para criar alternativas à educação, escola e orientação vocacional como as conhecemos. Podem ser um meio para que as aprendizagens se dêem o mais aproximadas às necessidades dos alunos, individualizando-as dentro do possível e combatendo a simultaneidade homogeneizadora. Potenciam, ainda, a criação de comunidades que rompam as fronteiras com a escola, apresentando os jovens ao mundo, mantendo-os protegidos.

No geral, a escola carece de inovação pedagógica, uma reestruturação das formas de pensar e de organização que a controlam, para se adaptar às crianças que serve, para que estas acreditem nela novamente. A nova forma de perspectivar a realidade e de construir a escola deverá prever uma real e justa inserção laboral do jovem na sociedade.

CAPÍTULO III — DESCRIÇÃO DA CULTURA

Caracterização da escola

Introdução

O contexto de realização deste estudo é uma escola católica situada no Funchal, englobada no Ensino Particular / Cooperativo, que tem as suas raízes arquitectónicas numa escola datada já do princípio do século XX. É orientada por uma ordem religiosa dedicada ao Ensino. Como tal, inspira-se nos valores do Evangelho de Jesus Cristo e desenvolve a sua missão em associação com a Igreja Católica Apostólica Romana.

Tem como propósito a formação integral dos seus jovens, baseada nos valores cristãos. Para tal, rege-se por uma proposta educativa definida pela congregação, inspirada num método pedagógico cujos princípios fundamentais são a Razão, a Religião e a Amabilidade. Sendo assim, esta escola caracteriza-se por: uma atitude acolhedora, que favorece o diálogo e a confiança; pela amizade e espírito de família, que facilita a compreensão e o convívio entre todos os elementos da sua comunidade; por um optimismo e alegria, manifesto nos momentos festivos; pela presença educativa cordial, através do convívio entre educadores e alunos. Reflectindo as características acima descritas, desenvolve actividades recreativo-desportivas, em ordem a um equilibrado desenvolvimento físico, psíquico e social, e incentiva à prática de actividades nos tempos livres.

Este capítulo descreve a escola nos seus diversos aspectos: ideais e propostas educativas, actores, funcionamento da actividade lectiva, instalações físicas.

Projecto Educativo

O projecto educativo desta escola assume o aluno deve ser colocado no centro do Processo de Ensino-Aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser o protagonista na assumpção de responsabilidades, proporcionais à sua capacidade de amadurecimento. A

formação do aluno integra dimensões individuais, comunitárias e cristãs, embebidas, dentro do possível, nas práticas pedagógicas didácticas da escola.

Propostas Pedagógicas

No período em que decorreu a recolha de dados, foram perceptíveis as diversas actividades curriculares, extra-curriculares e de complemento educativo da escola, que a tornam única.

No que concerne às actividades curriculares, destaca-se a frequência obrigatória à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, a existência de um tempo lectivo intitulado “Bons Dias”, explicado mais à frente, bem como uma variedade de projectos desenvolvidos nas várias áreas curriculares.

Neste ano lectivo a escola oferecia, relativamente às actividades extra-curriculares e de complemento educativo, dois clubes a funcionar: Clube Europeu e Clube de Jornalismo (através do qual se produziram três edições do jornal da escola). Ainda se destacam o Projecto de Educação Alimentar, coordenado por um Nutricionista; o projecto Baú da Leitura (2.º e 3.º Ciclos); Campanhas de Oração; Missa à 5ª feira (após o almoço); Associativismo Juvenil; semanas temáticas: da Educação Moral e Religiosa Católica e Afectos, da Pastoral; equipa de actividades de solidariedade; Estudo (hora pós-escolar para realização de trabalhos para casa e estudo); “Prolongamento” (1.º Ciclo — actividades pós-escolares de ocupação dos tempos livres); oração da manhã, por turma; Bons Dias (uma vez por semana os alunos de cada ano lectivo se deslocam à igreja da escola para assistir e participar nesta área de formação moral); Informática (extra-curricular); Natação; Escola de Futebol; Escola de Voleibol; Grupos Corais (um para o 1.º ciclo, outro para os 2.º e 3.º ciclos); Grupo Instrumental; Torneios de Basquetebol, Futebol, Voleibol. Desporto Escolar (nas modalidades de Basquetebol, Voleibol, Futebol, Natação).

Orientadas pelo Departamento Psico-pedagógico (adiante abreviado para DPP), para além da coordenação das Áreas Curriculares Não Disciplinares e das docentes das Necessidades Educativas Especiais, existe o Projecturo: Projectar Interesses Futuros; Projecto de Educação para os Afectos; o grupo de Desenvolvimento de Competências de Estudo para os 2.º e 3.º Ciclos; o Projecto de Transição do 4.º para o 5.º ano; Apoio Pedagógico Acrescido 1.º Ciclo; grupo de Treino de atenção-concentração dos 1.º e 2.º ciclos; Comissão de Formação.

Para além das actividades escolares, atribui-se muita importância às festividades e actividades características da escola e da ordem religiosa que a gere, para além das previstas no calendário escolar: Festa da Santidade Juvenil (este ano lectivo a 4 de Novembro), festa dedicada ao fundador da ordem religiosa (este ano lectivo a 28 de Janeiro), festa da padroeira da escola, da ordem religiosa e da comunidade educativa (este ano lectivo a 27 de Maio).

Comunidade Educativo-Pastoral

Esta escola, de orientação cristão e católica, distingue-se das escolas do Ensino Público por congregar — para além de Discentes, Encarregados de Educação / Associação de Pais, Docentes, Funcionários e Auxiliares da Acção Educativa, e membros da congregação que a gere, uma associação de antigos alunos e representantes da Paróquia onde se insere. A seguir segue-se uma breve descrição de cada um destes grupos:

Discentes

No momento deste estudo, a escola era populada por um total de 973 alunos, de contextos sócio-económico-culturais heterogéneos, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos, distribuídos pelos três ciclos do Ensino Básico. O 1.º Ciclo contava com três turmas por ano escolar (com uma média de vinte e seis alunos por turma) e os 2.º e 3.º Ciclos com cinco turmas por ano escolar (com uma média de vinte e sete alunos por cada turma do 2.º e 3.º Ciclo, à excepção do 9.º ano, cuja média de alunos é de vinte e quatro alunos). Dado que é

uma escola católica, privilegia os alunos mais necessitados económica e socialmente, recebendo alunos de instituições de acolhimento para crianças necessitadas, como é o caso do Patronato de São Filipe ou do Patronato de Nossa Senhora das Dores, e outros alunos com dificuldades financeiras. Verifica-se, também, um grande número de alunos oriundos de classe média a classe média alta. Registaram-se, também, muitos alunos que vivem na área circundante, pois este é um factor de prioridade na inscrição na escola.

Docentes

No período deste estudo o Corpo Docente era constituído por 87 docentes — contratados a termo incerto, requisitados aos Quadros de Zona Pedagógica, contratados por um ano lectivo ou contratados para substituição por um curto período de tempo—, dos quais 18 professores no 1.º Ciclo, 66 professores distribuídos pelo 2.º e 3.º Ciclos e outras actividades e 3 docentes de Necessidades Educativas Especiais (em regime de tempo parcial). A maioria da população docente é do sexo feminino (71 docentes), sendo os restantes 16 docentes do sexo masculino. A média de idades dos docentes é de aproximadamente 34 anos, o que demonstra que a escola tem uma população docente adulta jovem.

Os docentes distribuem-se por quatro departamentos curriculares: de Línguas, de Ciências Humanas e Sociais, de Ciências Exactas, Naturais e Geografia, e de Expressões. Em paralelo, estão envolvidos nos projectos e actividades extra-curriculares supracitadas.

Funcionários e Auxiliares da Acção Educativa

A escola abordada neste estudo conta com o apoio de 73 Funcionários e Auxiliares da Acção Educativa que se distribuem pelos sectores da Secretaria, Lavandaria, Cantina, Pátio, Bar e Administração. Têm formação contínua, providenciada pela escola. Para além destes, a Enfermaria da escola conta com um(a) Enfermeiro(a) com um turno diário, num total de cinco enfermeiros, e três psicólogas, que formam o Departamento Psico-pedagógico.

Encarregados de Educação

Formam um grupo heterogéneo, de vários contextos sócio-económico-culturais, muitas das vezes sendo familiares imediatos dos alunos, familiares próximo ou tutores legais; só englobam a Associação de Pais desta Escola os encarregados de educação que assim o desejarem, para isso pagando uma cota anual. Há uma grande heterogeneidade nas habilitações e poder económicos de todos, verificando-se igual número de pais com poucas habilitações literárias, médias e curso superior.

Associação de Pais

Tem estatutos próprios e aprovados; conta com o seu próprio plano anual de actividades, baseado nos objectivos de zelar pelos interesses morais e educacionais dos alunos no desenvolvimento da sua personalidade; intervir, no plano educacional, na defesa de uma política de ensino que respeite os valores da pessoa humana; contribuir no processo de educação dos jovens da escola, apoiando os encarregados de educação da forma que puderem (JORAM, 2008).

Ainda organizou palestras sobre temas formativos e apresentou iniciativas à Direcção da Escola.

Associação de Antigos Alunos da escola em estudo

É formada por qualquer antigo aluno desta escola, pelo que o seu número total de elementos é incerto; é dirigida por uma direcção que dinamiza uma série de actividades de foro desportivo e que gere um clube desportivo associado à escola.

Representantes da Paróquia

Como indica o nome, várias entidades se congregam na Paróquia de Fátima (onde se insere a escola estudada), dedicando-se à organização de actividades de carácter espiritual, disponíveis a toda a comunidade educativa (desde retiros, passando por convívios e festividades, até à prática de catequese).

Funcionamento da Escola

Sendo esta uma escola católica insere-se no Ensino Privado e Cooperativo e detém características próprias no seu funcionamento. O horário lectivo inicia-se oficialmente às 8h05m para os 2.º e 3.º ciclos, e às 8h30m para o 1.º ciclo, com um primeiro toque para formatura dos alunos no espaço chamado pórtico e pátio do 1.º ciclo, para estes últimos; termina pelas 16h00, para os 2.º e 3.º ciclos, e às 15h00 para os restantes alunos. Os discentes não se dirigem às salas de aula imediatamente após o toque de entrada; há uma formatura das turmas no pórtico da escola, ordenadas pelos funcionários e professores, e só depois se dirigem para os espaços onde terão a aula. A primeira aula do dia inicia-se com um momento de reflexão espiritual (que consiste numa oração) em cada sala de aula dos 2.º e 3.º Ciclos. Existem algumas actividades extra-curriculares para ocupação dos alunos. Cada turma tem uma sala onde são leccionadas todas as aulas, salvo as excepções de Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual, Educação Tecnológica, Escultura, Área de Projecto e Tecnologias de Informação e Comunicação. As aulas decorrem dentro do que é verificado noutras escolas. No entanto, uma vez por semana, cada turma acompanha, no tempo de Direcção de Turma, o respectivo Director de Turma à igreja da escola, onde decorre a sessão dos “Bons Dias”, planificada e dirigida pelo Padre Coordenador da Pastoral da escola; no caso dos 2.º e 3.º Ciclos, reúnem-se as cinco turmas de cada ano escolar. Aí desenvolvem-se várias actividades de carácter pastoral e educativo, segundo uma ideologia cristã; pelo menos uma vez neste ano foi pedida a intervenção dos alunos através de trabalhos cuja temática relacionaram-se com a ideologia subjacente. Esses trabalhos foram feitos, no geral, em Área de Projecto, com auxílio da Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Tecnologias da Informação e Comunicação (no caso dos alunos de 9.º ano).

Visto que a escola é gerida por uma ordem religiosa, conta com vários órgãos dirigentes clérigos. Há um director geral da “obra”, que orienta todos os aspectos das

vivências da ordem religiosa na região, incluindo a parte pedagógica, administrativa e a paróquia onde se insere a escola. Há um vice-director da obra e coordenador da componente pastoral da escola. A administração do espaço da escola também é gerida por um sacerdote da ordem, com o apoio de um técnico oficial de contas e um consultante ligado à administração. Quanto à gestão pedagógica, é orientada por um director pedagógico (associado à ordem religiosa, mas não um sacerdote), apoiado por um director por cada ciclo, todos professores. A direcção da escola é constituída, então, pelo director geral e vice-director da obra, director pedagógico, os directores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e a coordenadora do DPP. O conselho pedagógico é formado pelo director pedagógico, directores dos três ciclos e coordenadores dos quatro departamentos curriculares.

Quanto a actividades fora do âmbito curricular, são várias e protagonizadas — na sua grande maioria — pela população docente, por convite, voluntariado ou atribuição por parte da direcção ou elementos da direcção. Registe-se uma grande dose de voluntariado pelos vários elementos do corpo docente, tanto para o trabalho curricular e extra-curricular na escola, como para situações extra-escola — algo inerente à cultura da escola. Há uma tendência para o voluntariado em contextos fora da escola, que tem sido trabalhada com os professores e alunos, ao longo dos últimos anos. Um grupo significativo de alunos, antigos alunos e docentes voluntaria-se para desenvolver actividades lúdicas no Instituto das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus. Este ano, em duas datas distintas se pediu a colaboração da comunidade educativa da escola para voluntariado num Banco Alimentar num conhecido hipermercado da baixa funchalense; estas tiveram muita adesão da parte de docentes, alunos, funcionários e de pais, também. Muitas das actividades desenvolvidas em Área de Projecto dizem respeito ao voluntariado (informação e recolha de bens para benefício de outros).

A escola conta com duas redes informáticas: uma interna, e uma associada à da ordem religiosa que dá nome à escola. A infra-estrutura informática da escola é gerida por um engenheiro informático, que trabalha em regime parcial na escola. Como não está presente a tempo inteiro e é um trabalho assoberbante, a rede informática da escola e respectivos computadores têm vários problemas que são resolvidos demoradamente. O próprio site da escola estagnou pois não tinha organização de pessoas por detrás do mesmo; as actualizações resumiram-se à publicação de algumas informações da secretaria (que o controla até ao momento da redacção desta dissertação); foi anunciado um novo *website* há mais de dois anos, cuja orientação da gestão de conteúdos ficará a cargo do já sobrecarregado engenheiro e de uma equipa de docentes, convidados. Aqui há uma grande incongruência dentro da escola, pois há um cargo de Coordenador das Tecnologias da Informação e Comunicação atribuído e ignorado.

A escola disponibiliza outros serviços: secretaria, recepção, bar para alunos e professores, cantina para alunos e professores — a funcionarem no horário lectivo —, biblioteca do 1.º ciclo e bibliotecas dos 2.º e 3.º ciclos (tendo estas duas últimas horários conforme a disponibilidade das docentes que as coordenam, sendo alvo de desilusão e contestação por parte).

A dinâmica da escola

Os ideais religiosos da escola defendem uma pedagogia de alegria, familiaridade e festa, conforme o exemplo do fundador da ordem. Para além das épocas festivas apontadas no calendário civil, a escola conta com mais três celebrações de índole religiosa (já descritas acima) vividas em clima de festa. Cada uma das três festas contou com uma celebração religiosa, orientada pelo director geral da obra, seguida de actividades lúdicas (organizadas por uma comissão de festas constituída maioritariamente por docentes e alguns auxiliares da acção educativa). Uma delas, a festa em honra à santidade juvenil, decorreu fora do recinto

escolar, no Parque Recreativo da Água de Pena, em Machico. Nestas ocasiões, os discentes são acompanhados pelos respectivos directores de turma e professores secretários; são orientados a se manterem em turma durante a celebração eucarística, mantendo-se em silêncio nesta (sendo chamados à atenção quando não o fazem) e nas actividades lúdicas subsequentes. Só na festa dedicada à padroeira da ordem é que as turmas puderam se separar.

As várias turmas envolveram-se nas várias actividades da escola, por um lado através de coerção, por outro, voluntariamente.

Caracterização física da Escola

Esta escola tem as suas infra-estruturas originais datadas de 1951, se bem que antes já haveria uma outra escola, que remonta ao princípio do século. Encontra-se localizada nos arredores da cidade do Funchal, beneficiando do privilégio de uma enorme panorâmica sobre a baía da cidade.

É constituída por um Edifício Central dividido em três grandes sectores, e por outras infra-estruturas, como um pavilhão gimnodesportivo, um complexo com duas piscinas e várias salas onde se realizam diversas práticas desportivas, três campos para prática desportiva e recreativa.

O que é o Projecturo?

Este é um projecto de Orientação Escolar e Profissional exclusivo para os alunos de 3.º Ciclo do Ensino Básico, desta escola, criado no ano lectivo 2004/2005, pela dr.^a V e por mim (se bem que a minha contribuição tenha sido apenas a sugestão do programa de Mini-estágios), baseados nas actividades de orientação vocacional que vinha a implementar e na minha proposta dos alunos terem acesso a curtos estágios em áreas do seu interesse. As suas actividades de exploração vocacional pretendem ajudar e apoiar os discentes na exploração vocacional, contribuidora para o desenvolvimento da sua personalidade e da sua tomada de decisão.

No decurso deste estudo (desde o princípio), o projecto foi organizado e orientado pelo Departamento Psico-Pedagógico da escola, tendo funcionado este ano em conjunto com uma equipa de quatro docentes, incluindo-me a mim. No seu âmbito se produziram vários documentos, incluindo um regulamento (Projecturo, 2004) — redigido pela coordenadora do DPP —, um regulamento para o projecto, um protocolo com as entidades de acolhimento para os Mini-estágios, grelhas de avaliação do desempenho dos alunos em contexto de Mini-estágio e para o seu relatório final de Mini-estágio, um relatório-guia para orientar a redacção do relatório.

Na redacção do projecto consta que o Projecturo “é constituído por um conjunto de actividades em cada ano de escolaridade, que constam do plano de actividades, cujos intervenientes são a equipa coordenadora do projecto e professores que leccionam as Áreas Curriculares Não Disciplinares” (Projecturo, 2004, p. 1), se bem que não lhes é pedida uma intervenção para além de implementarem as ideias que são propostas pelo projecto.

A sua existência é justificada pela necessidade de preparação dos jovens face à complexidade do sistema educativo e das suas articulações com o mundo do trabalho. Nomeadamente relevante e pertinente para os alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade pela urgência de tomada de decisão que implica uma escolha vocacional e que se repercute no seu futuro (Projecturo, 2004, p. 6).

É dirigido aos alunos terceiro ciclo, visto estarem em idades/estágios que justificam o desenvolvimento deste tipo de actividades e, especialmente, pelo facto de terminarem a ainda escolaridade obrigatória no final deste ciclo de estudos. Os alunos de nono ano são confrontados com três possíveis escolhas ao completar a escolaridade obrigatória: “1) continuar a estudar, 2) ingressar na vida activa e 3) ingressar na vida activa e continuar os estudos” (Projecturo, 2004, p. 6).

O Projecturo tem como objectivos gerais:

- Ajudar e apoiar os alunos na sua tomada de decisão, ao mesmo tempo que se procura promover certos aspectos de maturidade vocacional.

- Apoiar os alunos na descoberta, construção e realização do seu Projecto de Vida.

Com vista à consecução destes objectivos gerais seguem-se um conjunto de outros objectivos mais específicos:

- Proporcionar a exploração do self, avaliando as capacidades e interesses dos alunos.

- Desenvolver competências para compreender e utilizar a informação vocacional.

- Apoiar os alunos a desenvolver competências de planeamento vocacional.

- Compreender o processo do planeamento vocacional.

- Explorar o meio, nomeadamente a informação relativa ao mundo escolar e profissional após o 9.º ano.

- Promover um maior envolvimento pessoal dos alunos na construção do seu projecto vocacional, criando uma maior autonomia e responsabilização no processo de tomada de decisão.

- Promover nos alunos o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade na construção de um projecto de vida.

- Promover competências de tomada de decisão vocacional.

- Constituir um suporte no processo de transição, assegurando apoio e auto-confiança.

- Incentivar os alunos a envolverem-se em actividades de exploração vocacional.

(Projecturo, 2004, pp. 9-10).

Em termos teóricos, o Projecturo assume basear-se em dois quadros de referência: um com características objectivas, que pretende informar o consultante das suas opções formativas e de carreira e outra com contornos subjectivos, de natureza construtivista, que auxilia o desenvolvimento de estratégias para a empresa reconstrutiva do conhecimento do

indivíduo perante o mundo (Projecturo, 2004). No que concerne ao primeiro quadro de referência, tem muitos dos seus fundamentos na psicologia vocacional de raízes comportamentalistas e cognitivistas. O projecto cita os modelos de autores como Erikson, Piaget, Ginzberg et al., Super, Gottfredson, Holland, Tiedeman e Taveira, entre outros, sendo estes destacados noutra secção desta dissertação.

Há uma contextualização do projecto quanto às necessidades do adolescente, reconhecendo que a escolha vocacional é uma “tarefa desenvolvimental” que já foi mais fácil noutros tempos. O projecto menciona que é na adolescência que o indivíduo começa a ponderar os seus interesses associados às suas capacidades pessoais e possibilidades de trabalho, atestando a sua crescente capacidade de se abstrair, a que Piaget chama de “estádio operatório-formal” (2003), a ponto de conceber um futuro para si, e possíveis papéis laborais. No princípio da adolescência ainda há resquícios de sinais de fantasia em termos vocacionais, típicos da infância, que se vão dissolvendo e se transformando em crenças estáveis até ao final da adolescência. É nesta altura da vida que o jovem vai cortando os laços com a família, lutando pela sua autonomia emocional e aumentando a sua responsabilidade pessoal. O *Projecturo* foi assente na ideia, comum aos vários autores em que se fundamenta, que a exploração vocacional é um elemento fundamental no desenvolvimento da personalidade do adolescente, daí que desde o princípio da mesma se possam promover actividades de exploração deste âmbito.

Os vários modelos vocacionais enunciados complementam-se uns aos outros. Ao enunciar Ginzberg et al., por exemplo, os autores do projecto referem uma estruturação do desenvolvimento vocacional do indivíduo em três estádios: “fantasia (dos 0 aos 10anos), tentativa (dos 11 aos 17/18) e realismo (17/18 aos 24)” (p. 3). De seguida explicam cada um dos estádios, indicando uma construção progressiva de uma decisão vocacional, baseada nas explorações do seu mundo interior e mundo exterior, que fortuitamente levarão à selecção de

uma carreira, e acrescentam os modelos de Super e Gottfredson, alargando o processo de escolha vocacional a toda a vida do indivíduo e identificando a influência das características pessoais dos aprendizes — como as variáveis de género, raça e classe social —, em paralelo com os seus antecedentes históricos e contextos de vida, no processo de escolha vocacional, pois podem alterar as suas expectativas vocacionais.

Por fim, há uma identificação de uma necessidade biológica e psicológica do ser humano se relacionar com os seus pares para obter apoio, o que vem a justificar a existência de aconselhamento vocacional.

O projecto do Projecturo indicia uma relação com o construtivismo (2004, p. 6), que não analisa no restante documento.

São várias as actividades desenvolvidas à luz deste projecto, ao longo dos três anos do 3.º ciclo do Ensino Básico. Apesar de terem sofrido algumas alterações ao longo do tempo em que está a ser implementado, seguem uma sequência mais ou menos similar. Essas estão formalizadas em documento próprio e são distribuídas conforme o nível de escolaridade da população-alvo. Desde o sétimo ano até ao nono ano de escolaridade, especialmente nas áreas de Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado, e desde o ano lectivo 2006/2007, com o auxílio da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, os alunos são convidados a reflectir no seu crescimento, e a pensar no seu futuro, através de actividades de exploração vocacional. Numa tentativa de preparação para a entrada no mundo profissional, é pedido aos alunos que construam o seu *curriculum vitae* e carta de apresentação profissional. Os alunos são incitados a investigar várias profissões ou áreas de trabalho do seu interesse e a produzir materiais sobre isso. No final dos oitavo e nono anos de escolaridade, ainda é fornecida a possibilidade dos participantes do projecto frequentarem um “mini-estágio” durante cinco dias úteis junto a uma entidade profissional, numa área do

seu interesse, para tal se inscrevendo e sendo sujeitos a um processo de selecção similar ao do mundo profissional.

Este projecto, tal como está organizado, é posto em prática há cinco anos nesta escola. Os mini-estágios decorrem, na data de elaboração desta dissertação, há já quatro anos.

CAPÍTULO IV — Resposta às questões

É o intuito deste capítulo tentar responder às questões colocadas no princípio do estudo, e que orientaram toda a sua construção teórica.

Como se desenvolve a cultura vocacional na escola em estudo?

A organização do Projecturo

Este projecto carece de uma equipa que o organize, e as suas actividades. Há já três anos que a equipa tem sido fixa, mantendo os mesmos docentes e psicólogas. O grupo central foi constituído pela Coordenadora do DPP, das Áreas Curriculares Não Disciplinares e deste projecto, dr.^a V, pela psicóloga dr.^a F, pela directora de 3.º ciclo e docente de Língua Francesa, professora I, pela directora de turma e docente de Língua Inglesa de 7.º ano de escolaridade, professora CC, pelo docente de Ciências Físico-Químicas de 8.º ano de escolaridade e coordenador das Tecnologias da Informação e Comunicação da escola, professor Mário, e por mim, docente de Educação Visual de 8.º ano de escolaridade e de Tecnologias da Informação e Comunicação do 9.º ano de escolaridade. Ainda integrou o projecto, este ano lectivo, a psicóloga em estágio profissional, dr.^a N. A seguir segue-se uma breve descrição de cada um destes actores no projecto.

A Coordenadora do Projecturo, dr.^a V, é uma profissional muito ocupada, encarregue de vários projectos sob a alçada do seu Departamento e não só. O Plano Anual de Actividades 2010/2011 (2010) insere-a, para além das tarefas já mencionadas, na Direcção da Escola, no Conselho Pedagógico, na Equipa Pastoral Vocacional, na Equipa Pastoral “Pa_es” (“Pais na Escola”), na Comissão de Formação. Além disto, em vários momentos que fui contactá-la, encontrei-a em consulta com alunos (e.g.: registos no Diário de Bordo de 9 de Dezembro de 2010 e 26 de Janeiro de 2011). Parece-me ser uma pessoa extremamente organizada e boa profissional, se bem que não tenha mãos a medir com tanto trabalho. Para além da sua situação profissional, tem a sua família, conforme mencionou em alguns dos

contactos que tive com ela. Várias vezes a encontrei no gabinete do seu Departamento, e em situações informais como a cantina e bar.

A dr.^a F também está envolvida em imensas actividades, sendo responsável pelo acompanhamento psico-pedagógico exclusivo dos alunos do 1.º ciclo, para além de pertencer à Equipa Pastoral Vocacional e, dentro do Departamento Psico-pedagógico, coordenar o Projecto para a Educação e para os Afectos. A minha interacção com a dr.^a F também foi variada, tendo eu a encontrado no gabinete do seu Departamento, e em situações informais como a cantina, bar e outros espaços da escola.

A professora I esteve em licença de maternidade, entre Dezembro de 2010 e Abril de 2011, pelo que registei pouca interacção com a mesma no Diário de Bordo. A sua posição de Directora de 3.º ciclo também a manteve um pouco alheada às actividades do Projecturo, se bem que há registo da sua intervenção no Projecturo na primeira reunião da equipa. Pertence à Direcção da Escola, ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Pastoral, às Comissões de Festas, ao Departamento Psico-pedagógico e à Comissão de Finalistas (Plano Anual de Actividades 2010/2011, 2010).

Quanto à professora CC, foi directora de turma de uma turma de sétimo ano de escolaridade, que exigiu muito de si. Para além disso, pertenceu à Equipa Pastoral “Pa_es” (“Pais na Escola”). Apesar de ser uma pessoa íntegra, foram frequentes os seus esquecimentos relativamente a datas de reunião do Projecturo, pelo que algumas vezes a relembrámos.

No que concerne ao professor Mário, era meu Coordenador através da disciplina de TIC, pelo que tive vários contactos com ele, apesar de não terem sido registados (tratavam-se de situações relativas à situação da Informática na escola). Foi um dos actores principais na crítica aos problemas que se fizeram sentir ao longo do ano lectivo com as Tecnologias da Informação e Comunicação da escola, especialmente computadores e redes informáticas

(e.g.: Diário de Bordo, 24 e 30 de Novembro de 2010, 12 de Janeiro de 2011), numa constante luta por poder de gestão das TIC. Este docente revelou-se mais ausente das actividades do Projecturo que em anos anteriores (Diário de Bordo, 17 de Fevereiro de 2011).

A dr.^a N foi uma adição ao DPP, neste ano lectivo apenas. Também esteve envolvida em projectos do grupo Pastoral (e.g.: Movimento Juvenil) e estava encarregue do apoio psico-pedagógico aos alunos do 2.º ciclo. Tornou-se um elemento oficial da equipa apenas na quarta reunião do Projecturo (Diário de Bordo de 16 de Fevereiro de 2011).

Quanto a mim, tive mais actividades do que as descritas acima. Fui Gestor do projecto Testes Intermédios e Delegado do Grupo Disciplinar de Educação Visual. Também tive, no meu horário, dois tempos lectivos para realização de tarefas relativas ao Projecturo. Este ano lectivo decidi começar a alterar a minha prática pedagógica nas disciplinas que lecciono, alicerçado nos conhecimentos adquiridos ao longo da realização deste mestrado. Procurei eliminar o excesso de autoritarismo na minha rotina, pretendendo disponibilizar mais poder de escolha aos alunos: intentei tornar a disciplina mais democrática, dinâmica e interactiva.

Descrevo, de seguida, a pedagogia que desenvolvi, visto ter feito registo das minhas aulas nos segmentos em que foram desenvolvidas actividades do Projecturo. Pedi sugestões de conteúdos e *softwares* aos alunos, no princípio do ano lectivo. Apresentei as minhas sugestões de propostas aos alunos, nunca as tornando restritivas — deixei espaço para que as adaptassem conforme os seus gostos e interesses, o que aconteceu com alguns alunos. Pedi que se juntassem em pares, desde o princípio até ao final do ano. O primeiro trabalho consistiu em analisar o programa da disciplina, reescrito em propostas, e definir um plano de trabalho para o ano lectivo inteiro, através de um *software*.

Antes de se iniciarem as tarefas, pedi que cada par desenvolvesse artefactos próprios, mas com o auxílio da experiência dos colegas da turma; fi-lo no intuito de se desenvolver uma relação de inter-ajuda, através de pequenas comunidades de aprendizagem. Numa

situação vários pares trabalharam todos com um único fim (um projecto comum): a Festa dos Finalistas. A gestão dos trabalhos, em geral, ficou ao seu arbítrio, com a minha orientação.

Houve algumas situações em que os alunos que tiveram mais dificuldades em se orientar com os seus pares (por dificuldades de socialização, especialmente), pelo que trabalharam individualmente. Não impus limites ao número de projectos a apresentar, se bem que indiquei que o programa seria para cumprir na íntegra. Na situação do trabalho em pares, assumi e aceitei que os alunos iriam desenvolver actividades e conversas paralelas; para controlar um pouco isso, permiti que ouvissem música nos seus leitores digitais e através de recursos *online*. Nas situações de comportamentos excessivos, intervim chamando a atenção aos alunos envolvidos.

A maior parte das aulas iniciou-se com uma breve introdução minha, apresentando algum objectivo para a aula ou relembrando datas de apresentação e entrega dos trabalhos. De seguida, dava lugar ao trabalho dos alunos, geralmente em grupo; a organização da sala e respectivos materiais era fixa, se bem que interferi algumas vezes quando observava que usavam uma disposição ineficaz para o desenvolvimento do seu trabalho. Acompanhava-os, circulando pela sala e sentando-me com eles e, no final, arrumavam a sala de aula sem complicações. A partir do segundo período disponibilizei os manuais de TIC que dispunha na sala; até então usámos mais o diálogo e recursos *online*.

No final de cada projecto, foi definido que cada par apresentaria o trabalho desenvolvido e, especialmente, como chegaram ao trabalho final; para tal, marcámos datas de apresentação (e entrega dos trabalhos), através de debate com a turma, sendo eu o moderador. Sendo assim, a cada período assistiu-se a uma ou duas apresentações de trabalhos por par. Neste processo, pedi a colaboração dos alunos na definição de critérios de avaliação (cada par definiu uma proposta de critérios e, reunidos e analisados os critérios, decidiram, com base numa discussão democrática orientada por mim, quais os critérios de avaliação para as

apresentações) e na avaliação das apresentações dos colegas (mediante uma grelha para o efeito, baseada nos critérios acordados por cada turma, feita por mim). Dessa avaliação produzia uma média aritmética com as notas de cada aluno e a minha, produzindo uma nota final para as apresentações; esta nota seria adicionada como item avaliativo de cada projecto.

Admito que várias vezes falhei e que esta descrição não é totalmente veraz; houve variantes que tornaram este processo mais irregular do que registo aqui. Optei por registá-lo como forma de enquadramento para a descrição das minhas aulas, onde desenvolvi o projecto em estudo.

As actividades desenvolvidas pelo Projecturo

São dois os tipos de actividades desenvolvidas neste projecto de Orientação Vocacional: acções de exploração e as de orientação. Estas são distribuídas ao longo dos anos escolares do 3.º ciclo: sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade. Ao tomar contacto com o projecto do Projecturo (2004) e ao falar com a dr.^a V (*e.g.* Diário de Bordo, 3 de Fevereiro de 2011), apercebi-me que no seu discurso usa a teoria de Desenvolvimento do Pensamento, de Piaget (2003), razão pela qual, imagino, a distribuição das actividades foi feita segundo os anos lectivos (*e.g.*: as actividades mais concretas são atribuídas aos alunos no final do “estágio operatório-concreto”, cuja idade corresponde à dos alunos de sétimo ano).

Ao perguntar à dr.^a V por que chama os Mini-estágios de exploração vocacional e não de orientação, esta respondeu-me que

“o que é preciso é... o aluno entrar em contacto com... Investir, pesquisar, falar com pessoas — isto também é chamado de exploração vocacional, que é o que ajuda depois na tomada de decisão. Quando o aluno chega à fase de tomada de decisão — por exemplo, chega ao nono ano, ‘quero saúde’ — eu pergunto: ‘diz-me qual é a área de saúde, qual a profissão de saúde que estarias interessado.’”

“E eles não sabem”, acrescentei eu.

Continuou a dr.^a V: “O que é que eles dizem: ou é medicina ou enfermagem, eles não pensam em mais nenhuma. Isto é pouca exploração vocacional” (Diário de Bordo, 10 de Fevereiro de 2011).

As actividades de orientação vocacional dizem respeito à informação acerca de percursos académicos a seguir, após o nono ano de escolaridade. Ainda sobre isto, acrescentou que a orientação vocacional tem de ter actividades de exploração vocacional e tomada de decisão vocacional.

A operacionalização das várias actividades do Projecturo foi realizada nas Áreas Curriculares Não Disciplinares, como já mencionado. Nos sétimo e oitavo anos de escolaridade, desenvolveram-se em Área de Projecto e Estudo Acompanhado, nas sessões obrigatórias de desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (adiante referida como TIC); trabalharam-se os conteúdos e competências previstos para as TIC, tendo como temática a orientação vocacional. No nono ano de escolaridade, as actividades foram dirigidas tanto para a orientação como para a exploração vocacional, e decorreram com o auxílio da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (leccionada por mim), com a colaboração dos directores de turma e das Áreas Curriculares Não Disciplinares de Formação Cívica e Estudo Acompanhado, e no Departamento Psico-pedagógico, com as psicólogas.

Segundo o Plano de Actividades 2010/2011 do Projecturo, para o sétimo ano de escolaridade estão previstas as seguintes actividades: “a) Sistema Educativo Português, b) Pesquisa orientada na sala de Informática (90m) e apresentação de trabalhos (90m), e c) Dilemas em contexto profissional (90m)”, a serem desenvolvidas no terceiro período do ano escolar em que decorreu este estudo; para além dos docentes de Área de Projecto de cada turma, uma das psicólogas acompanharia as várias sessões. Por limitações de horário lectivo não recolhi qualquer informação relativa a estas.

Oitavo ano de escolaridade

No que concerne ao oitavo ano de escolaridade, o mesmo documento prevê que se desenvolvam as seguintes tarefas de exploração vocacional: “a) Competências de empregabilidade: i) Carta de apresentação (resposta a anúncio e candidatura espontânea) (90m). ii) Curriculum Vitae (Tradicional e Europeu) (90m). iii) Entrevista (Individual e Colectiva) (2x90m)”, no primeiro período deste ano escolar. Novamente os docentes intervenientes serão os das Áreas Curriculares Não Disciplinares, mas de Estudo Acompanhado. Esta Área Curricular é leccionada por um par pedagógico; a turma 1 tinha como docentes as professoras A1 e M, e a turma 2 as professoras A2 e M; ambas as turmas tinham, então, uma docente em comum, a professora M, pelo que foram usadas aproximadamente as mesmas estratégias (o que não resultava numa turma, era alterado para se adaptar à outra turma).

Assisti a três sessões de 90 minutos cada, onde se desenvolveram as três actividades previstas, com a turma 1 e a duas sessões, da turma 2 (num total de 135 minutos). Lecciono Educação Visual às duas turmas em questão (uma delas pelo segundo ano), pelo que ambas me conhecem. Nas cinco sessões a que assisti, participei também, assumindo o papel de professor; os próprios alunos reconheceram-me como tal, se bem que acharam estranho eu estar com um caderno a tomar apontamentos, conforme registei no Diário de Bordo:

O José Duarte e o Roberto, já de pé e prestes a saírem, perguntaram-me para que serviam estes apontamentos e que não percebiam a letra e que escrevia muito. Expliquei-lhes que isto era para um projecto e que tinha que registar tudo o que eu via (17 de Novembro de 2010).

Em ambas as turmas, as três actividades foram aplicadas separadamente, a todos os alunos em simultâneo. A primeira, “Carta de apresentação (resposta a anúncio e candidatura espontânea)” consistia em que os alunos redigissem uma carta de apresentação como forma

de resposta a um anúncio — neste caso concreto, conforme explicou a professora A1 à turma 1, serviria para indicarem a sua vontade em participar no programa de Mini-estágios, numa área da sua escolha. Através da leitura de uma ficha sobre como redigir um documento deste género (os alunos liam sozinhos), deveriam escrever a sua própria carta, com o auxílio do seu par, e auxiliando-o quando fosse a sua vez. Estas foram as indicações básicas para a turma 1, tendo o resto da sessão sido dedicada à concretização das cartas. As docentes e eu circulámos pela sala a responder às dúvidas dos alunos e a esclarecer quaisquer assuntos. Da minha interação com a turma, transmito a seguinte situação:

A Rute pediu-me para ler o seu trabalho a ver se estava bom; li e encontrei erros. Em vez de corrigi-los, pedi ao seu par, a Filipa A, para ler para a Rute e, nessa leitura, aponte alguns erros. A Filipa A prosseguiu; havia lá uma parte que dizia “sou um pouco risonha e desorganizada” e riu-se; perguntei-lhe porquê; disse-lhe para se pôr no lugar de quem fosse ler. A Filipa A disse que ela esperaria alguém para trabalhar. Entretanto corrigimos; disse-lhe que devia colocar aspectos positivos seus na carta (Diário de Bordo, 17 de Novembro de 2011).

Da minha parte, fui chamado para resolver alguns problemas informáticos. De vez em quando, as professoras C e A1 elevava a voz para esclarecer qualquer assunto que tivesse ocorrido com algum par, para que não se repetissem os mesmos erros. Apesar de terem conversado muito entre eles, achei a turma interessada em concretizar a tarefa que lhe foi pedida.

A segunda sessão, dedicada à execução do Curriculum Vitae, decorreu dentro dos mesmos moldes da anterior, tanto para a turma 1 como para a turma 2: as docentes explicaram o que se pretendia no geral, deixaram as turmas iniciar o seu trabalho e foram intervindo onde acharam mais conveniente — a sessão foi construída aos poucos, não seguindo uma planificação rigorosa. O meu papel também foi similar, tendo intervindo onde

fui chamado. Decorreram algumas aprendizagens, por necessidade da situação: *e.g.*, a Luísa da turma 1 não sabia do seu código postal e aprendeu como descobri-lo com a minha orientação (Diário de Bordo, 24 de Novembro de 2011), mas não foram consolidadas com uma reflexão final.

A terceira e última sessão, dedicada à Entrevista Colectiva e Individual foi construída pelas professoras C e A1, conforme esclareceu-me a primeira (Diário de Bordo, 4 de Janeiro de 2011), tendo apenas recebido a indicação da dr.^a V que deveriam fazê-la. A ideia era simular uma entrevista de emprego colectiva e outra individual. Assisti apenas às entrevistas da turma 1. A turma foi orientada para se separar em dois grupos: os entrevistadores e os entrevistados. A professora C, com a ajuda da professora A1, sugeriu várias profissões para os alunos desempenharem. Um dos grupos ficaria distribuído pela sala, com as suas mesas e uma folha identificativa da profissão, a ser entrevistados pelo outro grupo, que recebeu a indicação que deveria registar e colocar cinco perguntas “mais complexas, que exigissem respostas além de ‘Sim’ ou ‘Não’” (Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2011) e anotar as respostas de cinco profissões. No final da sessão arrumou-se a sala, virando as mesas em direcção ao quadro, e fez-se uma reflexão sobre as entrevistas realizadas, perguntando quais as que mais impressionaram aos entrevistados e quais as respostas que mais marcaram os entrevistadores. Julgo que esta sessão foi mais rica que as anteriores, pois criou-se um outro contexto de simulação que permitiu algumas aprendizagens; talvez não fossem as mais importantes — visto serem baseadas muito no senso comum que os alunos têm sobre as profissões —, mas despoletaram alguma reflexão por parte dos alunos (especialmente no tipo de perguntas que tiveram que construir sobre as profissões). Alguns alunos já partilharam alguns conhecimentos sobre a vida real — como a questão da idade em que as crianças começavam a usar o penico, levantada pelo José Paulo à Luísa. A construção do conhecimento foi instigada pelos professores, mas foi efectuada pelos alunos.

Nono ano de escolaridade

Quanto às actividades previstas para o nono ano de escolaridade, consistiram na execução de um “Friso cronológico” (desenvolvida em TIC), e nas seguintes, desenvolvidas nas Áreas Curriculares Não Disciplinares: “a) Sistema Educativo Português; b) Qual será a minha profissão? (45m); c) IPP (45m); d) Técnico do Instituto Regional de Emprego; 3. Reunião de pais – Sistema Educativo Português; 4. DPP: Tomada de decisão vocacional”. Para além destas previstas, o DPP pediu-me para realizar mais uma actividade: o preenchimento de um questionário de interesses vocacionais. Em TIC os alunos também tiveram a hipótese de usar a disciplina de TIC para pesquisar e produzir um trabalho sobre duas áreas ou profissões do seu interesse. Aproveitei estes temas para desenvolver conteúdos programáticos da disciplina (*softwares* de processamento de texto e de criação de apresentações de diapositivos).

As actividades desenvolvidas em Formação Cívica e Estudo Acompanhado eram orientadas por uma das psicólogas, e eram de carácter exploratório de aspectos vocacionais. Não tive oportunidade de assistir a nenhuma das sessões mas questionei a dr.^a F sobre a actividade “Sistema Educativo Português”; pelo que me apercebi era uma sessão expositiva com auxílio a uma apresentação de diapositivos, relativa aos percursos possíveis em termos académicos, no Sistema de Ensino, realizada por ela junto às turmas de nono ano de escolaridade, em Formação Cívica. Quanto à segunda, “Qual vai ser a minha profissão”, não tive oportunidade de recolher indícios. A terceira actividade, “IPP” (sigla para “Inventário de Preferência Pessoal”), foi desenvolvida em Formação Cívica e consistiu no preenchimento de uma ficha com questões, onde se recolheram dados relativos a questões de trabalho; as questões desenvolvidas ali são muito similares às do website utilizado na actividade de preenchimento do Questionário de Interesses Vocacionais, desenvolvida na disciplina de TIC. A quarta actividade, “Técnico do Instituto Regional de Emprego” consistiu na

assistência a uma conferência encabeçada por um profissional do Instituto Regional de Emprego, como o próprio nome indica; as cinco turmas de nono ano foram levadas para a Igreja da Escola, espaço suficientemente amplo para que coubessem todos os alunos em simultâneo. Não tomei conhecimento da data de realização desta actividade senão no dia (2 de Junho de 2011), quando me apercebi da saída dos alunos da Igreja e encontrei a dr.^a V; esclareceu-me que actividade era e que tinha sido muito boa, pois o orador tinha um discurso acessível aos alunos de 9.º ano.

Quanto à sessão de apresentação do Sistema Educativo Português aos encarregados de educação dos alunos de nono ano de escolaridade, decorreu nos mesmos moldes que a que foi feita para os alunos, excepto que decorreu no Auditório da Escola, no dia 10 de Novembro de 2010; a dr.^a V ficou surpresa por terem comparecido mais de metade dos encarregados de educação dos alunos de nono ano (algo que não se registou em anos anteriores).

A última actividade programada disse respeito à tomada de decisão vocacional; recolhidos os dados dos alunos através das actividades efectuadas em Formação Cívica e TIC, e em pelo menos uma sessão com uma das psicólogas (para aferir os seus interesses em termos de áreas profissionais ou de estudos), os alunos eram convocados pelo DPP (em pares ou grupos de três alunos) para uma sessão de orientação vocacional onde tomavam conhecimento de todos os dados recolhidos e eram convidados a escolher um rumo para a sua vida concluindo a escolaridade obrigatória — isto durante uma sessão de Formação Cívica ou Estudo Acompanhado. A dr.^a V relatou que estava a ser um processo complicado, exemplificando com o aluno Valentim, da turma 7 (Diário de Bordo, 3 de Fevereiro de 2011), que não fazia ideia que percurso escolar pretendia seguir, e a aluna Carmina, da turma 5, “que estava à espera que a Dr.^a V decidisse que percurso iria seleccionar para si” (Diário de Bordo, 14 de Março de 2011). Este ano lectivo, esta parte da Orientação Vocacional foi obrigatória para todos os alunos — pelo menos a princípio. Reparei que foi criada uma grelha

de inscrição para as idas ao DPP, fora do período lectivo, visto que as psicólogas assumiram que não conseguiriam prestar assistência a todos os alunos no processo de orientação vocacional só com os tempos das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Quando recolhi esta imagem já tinham passado uns dias após a sua afixação. Tive acesso a um mail entre a dr.^a V e a professora Isilda, directora da turma 7, que indicava que dois alunos ainda não tinham comparecido nenhuma vez, a 26 de Maio de 2011 (a praticamente uma semana da conclusão das aulas). Sobre este desinteresse, queixou-se a dr.^a V que

Eles [alunos] estavam como quando entrou ali, pouco autónomos e desinteressados. Mencionou que com tantos recursos para procurar informação vocacional (como a Internet) não se davam ao trabalho para usar nem um. Estava mesmo desanimada. Sugeriu que no próximo ano lectivo que não fosse obrigatório virem todos os alunos, que se tivessem interessados que a procurassem. Ela concordou. (Diário de Bordo, 14 de Março de 2011)

Quanto à disciplina de TIC, desenvolvi o trabalho previsto, “Friso Cronológico”, com as turmas 6 e 7 apenas, como actividade obrigatória. A actividade decorreu em apenas uma aula, tendo eu explicado o que se pretendia com a actividade (comparar várias informações sobre si ao longo de três estágios da sua vida — era uma actividade de auto-conhecimento); entreguei-lhes uma imagem que serviria de modelo do que se pretendia e tiveram que o (re)construir através das ferramentas do processador de texto e preenchê-lo. Deveria ser impresso e levado ao DPP, para utilização numa sessão de orientação vocacional mas, pelo que me apercebi, não foi utilizado.

Foi utilizado o questionário de interesses vocacionais, uma tarefa não programada pelo plano de actividades do Projecturo, obrigatória para todas as turmas de nono ano de escolaridade. Consistiu na consulta e preenchimento de um questionário numa página web, cujo endereço foi transmitido aos alunos. Seguidamente deveriam copiar os resultados

obtidos, colá-los num documento de processamento de texto e enviá-los para o e-mail do Projecturo. Estes questionários seriam uma fonte de ajuda para a parte da decisão vocacional que os alunos tiveram que fazer no final do ano lectivo, algo como um “despiste” das áreas de interesse dos alunos, para o seu futuro. Esta actividade despoletou algumas conversas minhas com os alunos, onde se partilharam algumas histórias de vida sobre opções vocacionais (Diário de Bordo, 25 de Janeiro de 2011). A aula dedicada a esta actividade foi relevante para desmistificar certas crenças dos alunos (*e.g.*: o mito das escolhas serem definitivas e vinculativas nesta fase). Essa interacção também foi importante pois permitiu o diálogo e a construção de conhecimento em comum (Vygotsky, 1986), se bem que não fosse o intuito original do trabalho.

Ainda foi aberta a possibilidade dos alunos realizarem um trabalho de investigação sobre duas profissões ou áreas profissionais do seu interesse. A forma como eu orientei esta actividade foi algo irregular com os primeiros pares. Eu propus que o trabalho fosse de investigação como base, podendo usar como suporte uma apresentação de diapositivos; nenhum dos alunos ultrapassou esta ideia. Como base, forneci aos vários alunos um documento de orientação/verificação que levantava várias questões que poderiam tratar no seu trabalho; usei, também, exemplos de trabalhos realizados em anos lectivos anteriores; mais tarde, quando vi que estes auxiliares eram insuficientes, passei a fornecer uma estrutura para o trabalho, conforme eu usava em anos anteriores. Como era opcional, apenas quinze pares de alunos das várias turmas é que o fizeram, num universo de sessenta pares. As primeiras alunas a realizá-la foram a Viviane e Diva, da turma 3, no final do primeiro período; segundo registo do Diário de Bordo, iniciaram-no a 22 de Novembro de 2010 e só o apresentaram no princípio do segundo período. No segundo período três pares realizaram este trabalho, com pouca diferença no resultado final, e os restantes onze foram realizados no terceiro período, algo que infiro como sendo relacionado com o facto de estarem a se

aproximar da tomada de decisão vocacional para o que farão após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Mesmo com exemplos e estruturas que apresentei, os trabalhos realizados pelos alunos não cumpriram completamente com o padrão. Destaco o trabalho das alunas Andreia e Sílvia da turma 5 (descrito no Diário de Bordo, 6 de Janeiro, 3 de Fevereiro, 3, 10 e 24 de Março de 2011). Estas são “alunas muito reservadas perante mim”, segundo o registo que fiz a 3 de Fevereiro de 2011; apesar do seu trabalho seguir uma estrutura similar à dos exemplos apresentados, houve uma pesquisa e tratamento de informação desenvolvida por detrás, que tornou o conhecimento que ali expuseram seu.

Os “Mini-estágios”

A última empresa que decorreu no campo de acção do Projecturo foi o programa de Mini-estágios, planeada e posta em prática ao longo de todo o ano lectivo, com o seu apogeu na realização dos Mini-estágios pelos alunos inscritos, em dois períodos distribuídos entre 27 de Junho e 8 de Julho de 2011.

O programa de Mini-estágios já foi realizado três vezes, sendo este ano o quarto da sua realização. Os alunos que nele se inscreveram terão a possibilidade explorar uma área profissional do seu interesse, frequentando uma Entidade de Acolhimento por três horas diárias, durante cinco dias úteis. O procedimento deste programa implica que os alunos sejam acompanhados pelo seu “Tutor interno” (um membro do corpo docente da escola) à instituição onde se realizará a actividade, pelo menos nos primeiro e último dias do decurso. O aluno é entregue a um “Tutor externo”, alguém que o oriente no contexto e nas suas actividades durante o Mini-estágio; este tem a função de o avaliar, mediante grelha fornecida pela equipa do Projecturo. Seguidamente, os alunos dispõem de oito dias úteis para redigir e entregar aos Tutores internos o seu relatório de Mini-estágio, onde narram as actividades a que assistiram ou participaram; é esperado que se auto-avaliem e critiquem qualquer aspecto

positivo ou a melhorar no contexto onde se inseriram ou do Projecturo. Esse relatório é valorizado em 25%. Os restantes 75% resultam da avaliação atribuída pelo Tutor externo.

Este ano, o programa envolveu todos os elementos da equipa do Projecturo, empregando vários outros docentes da escola para a concretização da actividade em si. Esta actividade é dotada de regulamento próprio (Regulamento do Projecturo 2010/2011, 2010), que complementa o projecto do Projecturo (2004); ali se descrevem objectivos e finalidades, definem-se direitos e deveres dos alunos participantes, papéis da equipa coordenadora do Projecturo e demais docentes colaborantes (“Tutores Internos”), bem como o que se entende por Entidades de Acolhimento, seus acompanhantes aos alunos (“Tutores Externos”) e processo de avaliação dos participantes. Estes documentos são fornecidos a todos os intervenientes do projecto, via e-mail. Infra relata-se brevemente os acontecimentos tocantes a este programa.

Ao longo do ano lectivo foram realizadas seis reuniões da equipa do Projecturo. Abordaram-se aspectos gerais do Projecturo em cada uma delas, sendo os aspectos práticos resolvidos fora das reuniões, em contactos entre os vários membros, pessoalmente e por e-mail. Registei no meu Diário de Bordo apenas quatro das reuniões. Visto que me foi atribuído um bloco de 90 minutos na minha distribuição horária, específico para a realização de actividades relativas ao Projecturo, participei em muitas das tarefas que deram origem ao programa de Mini-estágios deste ano lectivo.

O registo feito da primeira reunião, pela dr.^a V, a 29 de Setembro de 2010, indica que se trataram assuntos relativos ainda aos Mini-estágios do ano lectivo passado (*e.g.*, uma apreciação das Entidades de Acolhimento — também chamadas de “contextos” — a manter o contacto para futura colaboração com este programa, datas de entrega dos certificados de participação no programa de Mini-estágios do ano lectivo anterior). Também se enunciaram tarefas a cumprir: recolher sugestões dos alunos para “contextos” de Mini-estágio — que dará

origem ao boletim de inscrição na actividade — e a execução de um website para o Projecturo, que eliminará as inscrições em papel, através de uma página de inscrição nos Mini-estágios. Ainda se decidiram as datas de realização desta actividade: “Alterou-se as semanas de realização dos mini-estágios. Serão apenas duas. De 27 de Junho a 04 de Julho para os alunos de 9.º ano e de 04 de Julho a 08 de Julho para os alunos de 8.º ano” (Registo da 1ª reunião do Projecturo do ano lectivo 2010/2011).

As áreas profissionais onde se fariam os Mini-estágios foram decididas com base nas sugestões dos alunos das várias turmas de 8.º e 9.º anos, confrontadas com as emanadas pela equipa, na primeira reunião. Comecei por afixar um documento em seis das dez salas de 8.º e 9.º anos de escolaridade, para que os vários alunos sugerissem Entidades de Acolhimento para os Mini-estágios, no princípio de cada uma das minhas aulas de Educação Visual ou TIC, em Dezembro de 2010; ao explicar a utilidade da folha, alguns alunos foram logo colocar as suas sugestões. Passada uma semana, recolhi as várias folhas, fiz um apanhado das profissões que mais se repetiam e comparei-as com a lista de Entidades com quem decidimos colaborar.

Na segunda reunião do Projecturo, a 3 de Novembro de 2010, apresentei uma estrutura do website do Projecturo, que foi aprovada. Só então construí-o, até ao final da interrupção lectiva natalícia. Aí criei uma página web dedicada à inscrição nos Mini-estágios.

Entre 3 e 14 de Janeiro de 2011 estiveram abertas as inscrições para o programa de Mini-estágios. No Diário de Bordo (4 de Janeiro de 2011) descrevo como decorreu a explicação do programa às várias turmas; limitei-me a pedir cinco minutos da sua atenção e indiquei-lhes que estavam abertas as inscrições e o quais eram as profissões. No meu registo diário das aulas da turma 9, escrevi, a 3 de Janeiro de 2011: “apresentei-lhes o programa de Mini-estágios do Projecturo; pareceram-me interessados, pois colocaram dúvidas. Curiosamente, no final desse dia, já havia a inscrição do Adriano”.

Registaram-se 34 inscrições dentro do prazo: 30 de alunos de 8.º ano (a grande maioria da turma 8) e 4 de alunos de 9.º ano. O passo seguinte foi verificar em que contextos profissionais se inscreveram os alunos, para que a equipa iniciasse os contactos com as instituições pedidas e organizar os materiais, alunos e docentes para se iniciar o processo de selecção. Isto veio a realizar-se na reunião de 12 de Janeiro de 2011. Ali reviu-se que o processo de selecção seria feito mediante a classificação quantitativa ao Curriculum Vitae, comportamento e prestação dos alunos numa situação de entrevista. Adaptaram-se os guiões das entrevistas, usados em anos anteriores e decidiu-se que as entrevistas ocupariam as sessões das Áreas Curriculares Não Disciplinares, com a duração de dez minutos para cada aluno. O Diário de Bordo deste dia relata que “fiquei encarregue de fazer os certificados de participação nos Mini-estágios e de ordenar os horários das entrevistas para afixar nas salas de 8.º e 9.º ano”. Assim o fiz e enviei, via e-mail, aos vários colegas do Projecturo e docentes dos anos de escolaridade envolvidos (a 16 de Janeiro de 2011) e afixei-os nas salas de aula no dia 17 de Janeiro de 2011.

As entrevistas realizaram-se entre 17 de Janeiro e 10 de Fevereiro de 2011. Descrevo no Diário de Bordo de 19 de Janeiro de 2011 os procedimentos e entrevista com a Maia da turma 2. Esta decorreu no tempo de Estudo Acompanhado (entre as 10h05 e as 10h15, aproximadamente, na Sala de Apoio — no piso do 9.º ano). Sentámo-nos frente a frente; levava eu uma ficha de registo individual do aluno com os itens que iria avaliar nesta entrevista, que mostrei à Maia. Perguntei-lhe pela sua disponibilidade perante as datas de realização do Mini-estágio, ao que me respondeu que estava livre nessas datas. Transcrevo o início da entrevista, para se entender o género de questões feitas e a interacção desenvolvida com a aluna:

Investigador: “Eu faço algumas perguntas, nada de especial.”

Maia: “Uh hum.”

I.: “E vou escrevendo aqui (...)”

Fiz, então, a primeira pergunta (li o guião e tentei fazer a pergunta o mais naturalmente possível): “Então quais foram os motivos que... pelos quais te inscreveste neste projecto?”

M.: “Para saber o que é seguir a profissão que eu quero. Um pouco mais sobre aquilo que vou fazer.”

I.: “Uh hum. Muito bem. Isto é uma pergunta que a gente tem que fazer. Os alunos que vão prós Mini-estágios vão acabar por ser representantes da escola (...) Por isso tenho que perguntar: o que é para ti um aluno com bom comportamento?”

M.: “É um aluno que... como é que vou explicar isto? [Risota nervosa] É um aluno que tem a capacidade de estar atento nas aulas e... tar com atenção (...).”

I.: “Tu escolheste... deixa-me ver aqui, como primeira opção acho que foi jardim de infância ou creche, não foi?”

M.: “Sim.” (...)

I.: “Porque é que escolheste então a opção da creche?”

M.: “Porque desde pequena que eu gosto muito de crianças. Que sempre quis ser educadora de infância.”

I.: “Sim senhores, e o que é que tu achas que uma pessoa dessa área, da educação de infância, faz?”

A Maia respondeu-me que tratava de crianças e as ajudava a se divertirem e brincarem em conjunto.”

A última parte da entrevista consistiu em colocar uma situação-problema ao aluno, entre cinco escolhas, para que desse indícios do tipo de comportamento que teria ao ser desafiado com uma situação de confronto, onde se põe em causa a sua integridade moral. Uma das questões era

Imagina que estás a trabalhar ao atendimento ao público e chega um cliente com cerca de 40 anos a reclamar da má prestação de serviços da empresa. Ele começa a falar muito alto e a insultar-te, chamando-te de incompetente e vigarista. O que fazes? (Guião de Entrevista 8.º ano de escolaridade, 2011).

A classificação da entrevista foi realizada numa grelha para esse efeito, que analisa o comportamento do aluno durante a entrevista (inclui a apresentação física, utilização de uma linguagem cuidada, indecisão nas respostas, entre outras) e as competências demonstradas (expressividade, postura assertiva e capacidade de resolver a situação-problema colocado).

A esta classificação eram adicionadas as classificações do comportamento atribuído nas reuniões de avaliação sumativa e do Curriculum Vitae. Esta é dada conforme menciona o Diário de Bordo, 3 de Fevereiro de 2011:

11h35: Falei com a Dr.^a V e indiquei que alguns alunos de 8.º ano não tinham enviado o C.V. para o e-mail. Esta sugeriu que se marcasse um prazo definitivo de entrega dos mesmos. Esclareci sobre a avaliação ao comportamento como critério de classificação para os resultados dos Mini-estágios e sobre a avaliação dos C.V. ser formada pela construção correcta do documento e mais um ponto por cada actividade extra bem construída, à semelhança do ano lectivo anterior.

A classificação final do processo de selecção dos Mini-estágios foi publicada no site do Projecturo a 25 de Abril de 2011 e exposta, mediante grelha impressa, a partir de 28 de Abril de 2011.

Entretanto, na quarta reunião da equipa do projecto, a 16 de Fevereiro de 2011, foi apresentada a lista de áreas profissionais para Mini-estágio, recolheram-se sugestões de possíveis instituições que aceitassem colaborar; os elementos procuraram sugerir entidades geridas por conhecidas suas. Posto isto, foi feita uma distribuição das entidades pelos vários elementos da equipa, para efectuarem os contactos com as mesmas, no intuito de obter a sua

colaboração. Aproveitou-se para falar da pouca adesão dos alunos de nono ano de escolaridade; o professor Mário propôs que estes fizessem o processo de encontrar os seus contextos eles próprios (com o nosso apoio); a isto a dr.^a V contrapôs a hipótese dos Mini-estágios serem apenas para o 8.º ano, no próximo ano lectivo; esta discussão foi prosseguida na reunião seguinte.

A quinta reunião do Projecturo decorreu a 1 de Junho de 2011, com a presença da equipa toda. Confirmaram-se as Entidades de Acolhimento que tinham aceite até então e como decorreriam os Mini-estágios. A distribuição dos alunos já tinha sido feita, conforme a sua disponibilidade e dos contextos; aos alunos de 8.º ano tinha sido disponibilizada a parte da tarde da última semana de aulas, caso fosse necessário, com a aprovação da direcção pedagógica. Definiram-se hipóteses para tutores internos, para além da equipa do Projecturo, tendo sido sugeridos os professores Márcio, Catarina, Marisela, Isilda e A3. Indicou-se que cada docente ficaria com apenas um contexto, contrariamente a anos anteriores.

A dr.^a V pediu que lhe enviássemos os planos de Mini-estágio (onde constariam as actividades a desenvolver no contexto). Ainda falou na indumentária que certas Entidades pediram — a incluir nos mesmos planos. Ainda se falou qual o procedimento a adoptar em relação aos protocolos com as entidades.

Combinaram-se os procedimentos para a reunião com os pais dos alunos participantes do programa de Mini-estágios, a 7 de Junho de 2011: apresentar-se-ia o regulamento do projecto, as funções dos tutores e as autorizações dos encarregados de educação em como os seus educandos poderiam participar nesta actividade — os pais deveriam assiná-las na reunião. A dr.^a V venceu que devíamos “reforçar junto aos pais para que os seus filhos não desistam. Quem dá a cara é a escola.”

Para terminar continuou-se a discussão da reunião anterior, tendo sido levantada a questão dos Mini-estágios serem realizados de dois em dois anos. Após uma discussão

conjunta, optou-se por realizá-lo de dois em dois anos, intercalado com a actividade “Tarde das Vocações”, que poderá passar a “Semana das Vocações”.

Na reunião do Projecturo com os encarregados de educação dos alunos do programa mencionado, a Dr.^a V seguiu o que foi definido na reunião com a equipa e explicou como decorreriam os Mini-estágios e demais pormenores a eles associados. Foram poucos pais à reunião (nove, num universo de trinta e quatro) e alguns dos alunos. Colocaram as suas dúvidas, sobre aspectos práticos, no geral; dois encarregados de educação falaram sobre esta actividade ser na última semana de aulas, que podia coincidir com a realização de testes. Notou-se uma valorização dos testes de avaliação perante esta actividade. Interpreto que este programa não tem tanta importância para os pais não há um espaço curricular próprio para a sua realização e, também, à questão da “invariante cultural” (Fino, 2004) — a representação geral da sociedade sobre as actividades escolares pode não englobar e valorizar este tipo de acções.

Quaisquer registos da concretização dos alunos dos Mini-estágios em si, bem como a última reunião do núcleo organizador do Projecturo não foram feitos devido à calendarização desta dissertação, pelo que não são abordados neste estudo.

A acção do Projecturo instigou a mudança pedagógica no sentido da inovação?

Para responder a esta questão, efectuei uma análise de todo o material recolhido, tendo em conta quatro aspectos que emergiram como indicadores de Inovação Pedagógica, segundo a revisão da literatura consultada: alteração da relação pedagógica dos professores e alunos; aproximação das actividades escolares desenvolvidas através do Projecturo à realidade; utilização de tecnologias como parceiras intelectuais dos alunos. Foram vários os momentos a que assisti e participei no âmbito do Projecturo: desde sessões de Estudo Acompanhado, passando por Formação Cívica até às minhas próprias aulas de TIC, em várias turmas. Cada uma das sessões que registei contava com participantes diferentes, e

desenvolviam actividades distintas, com exigências próprias, facto que dificultou encontrar um padrão entre todos os momentos assistidos.

Nas seis sessões de Estudo Acompanhado a que assisti, das turmas 1, 2 e 7, trabalharam-se as actividades: “Carta de apresentação”, “Curriculum Vitae”, “Entrevista (Individual e Colectiva)” e apresentação de uma profissão, por um engenheiro geólogo. A única sessão de Formação Cívica a que assisti, na turma 7, consistiu na apresentação das profissões de Técnico Oficial de Contas, Nutricionista e Psicóloga. Nas vinte e uma aulas de TIC da qual criei um registo, com as turmas 3 a 7, trabalharam-se as actividades: “Friso Cronológico”, “Questionário de interesses Vocacionais” e “Exploração de duas profissões ou áreas de interesse”. Nos vários contactos realizados para o desenvolvimento do programa de Mini-estágios, realizaram-se entrevistas e uma reunião com um grupo de alunos. Será a (re)interpretação desta variedade mediante os quatro aspectos mencionados que provirá uma possível resposta à pergunta colocada.

A relação pedagógica no Projecturo

A relação pedagógica que se pode assumir como sendo inovadora promove uma distribuição de poder entre os vários actores do processo educativo; o aprendiz é um ser activo, capaz de decidir as suas aprendizagens, com alguma orientação. As aprendizagens deverão, idealmente, desenvolver-se através do diálogo, pois este é o veículo para a interacção social que dá origem a diversas aprendizagens (Vygotsky, 1986). No caso da escola, a relação entre professor e aprendiz deverá ser baseada na partilha de uma linguagem em comum, que induz à criação de uma cultura partilhada; a comunicação entre ambos deve ser personalizada para que as necessidades do aprendiz sejam realmente tidas em atenção. O papel do docente será, então, de orientador para o aprendiz.

Da análise feita dos dados recolhidos caracterizei quatro situações de criação de contextos de aula diferentes: uma mais tradicional, em que um orador se dirige a um público

apresentando a sua profissão através de uma exposição oral; uma outra, cujas actividades são orientadas pelo(s) docente(s); uma terceira, também orientada pelo(s) docente(s), onde se cria um contexto de simulação de entrevista de emprego; e uma última, onde o docente assume apenas o papel de guia.

A primeira situação refere-se à actividade de exploração vocacional onde um ou vários visitantes, de fora do contexto da aula, expõem a sua profissão. Nos casos das duas sessões a que se assistiu com estas características, a relação desenvolvida com os alunos em questão, da turma 7, foi fugaz. Os quatro profissionais entraram em pouca interacção com os alunos na maior parte do tempo em que falaram; o engenheiro geólogo teve uma prestação mais aceitável perante os alunos, pois apresentou ferramentas e exemplos de rochas e minérios potenciando o que Prensky (2010) intitula de aprendizagens relevantes. Havia um espaço para perguntas e respostas, ao longo da apresentação, que os alunos usaram, mas na maior parte do tempo quem falou foram os oradores convidados. Nesta situação, não se identifica grande potencial inovador em termos de relação pedagógica.

A segunda condição trata de actividades de exploração vocacional, orientadas pelo(s) docente(s) e desenvolvidas pelos alunos com o auxílio de computador. Aqui registaram-se incidências nas observações às sessões de Estudo Acompanhado e às aulas de TIC, com as actividades de execução de uma “Carta de Apresentação”, de um “Curriculum Vitae”, do “Friso Cronológico” e do “Questionário de Interesses Vocacionais”. Em qualquer uma das situações, havia um momento inicial em que o(s) docente(s) explicavam qual era a tarefa pretendida e como a podiam realizar; na continuação da sessão ou aula, os discentes, em simultâneo as realizavam recorrendo a computadores; os docentes deslocavam-se pela sala, respondendo a dúvidas individuais, por vezes tornando-as gerais, para que todos pudessem ter um desempenho mais produtivo. Neste processo houve um diálogo mais pessoal com cada aluno, ainda que a linguagem utilizada não fosse propriamente comum a ambos. As tarefas

desenvolvidas são relevantes para alguns alunos apenas, num momento futuro imediato (para os que pretendiam participar no programa de Mini-estágios, ou para os alunos motivados para a decisão vocacional).

A terceira conjuntura, também concebida e orientada pelo(s) docente(s), cria um contexto de simulação de entrevista de emprego (Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2011). Novamente verificou-se um momento inicial em que as docentes explicavam qual era a tarefa pretendida e como a podiam realizar; na continuação da sessão, os discentes, em simultâneo as realizavam interagindo entre si, através de diálogo; os docentes limitaram-se a assistir a essa parte da actividade. Neste processo houve um diálogo mais pessoal entre alunos, com uma linguagem criada e utilizada por si, que deu origem a conhecimentos construídos por si, baseadas nas suas representações da realidade laboral. Esta tarefa foi relevante para a maioria dos alunos, pois aperceberam-se que um dia poderiam passar por uma experiência semelhante. No final da sessão, as docentes criaram um momento de reflexão, para esclarecer quais as melhores perguntas e quais as melhores respostas. Apesar de não se terem usado novas tecnologias, desenvolveu-se uma relação pedagógica mais equilibrada, comparativamente com a relação autoritária do docente especialista em determinada matéria, que procura traduzir para a turma em geral. São as suas características de construção de conhecimento partilhado que levam a indicar que esta actividade demonstrou indícios de inovação pedagógica.

A quarta e última circunstância, onde o docente assume apenas o papel de guia, dizia respeito à actividade de exploração vocacional “Exploração de duas profissões ou áreas de interesse”. O docente e investigador possibilitou a escolha dessa tarefa, dentro de outras, pelo que fizeram-na os alunos que assim o desejaram. Exigia trabalho considerável por parte dos alunos, que foi facilitado pela orientação do docente; implicou um período de análise de soluções análogas, seguido de pesquisa com recurso à Internet e, finalmente, produção de um

trabalho final, que seria apresentado à turma. O docente actuou conforme as necessidades dos alunos envolvidos no trabalho. Encetaram-se diálogos pessoais entre alunos, com uma linguagem criada e utilizada pelos alunos, e entre professor e alunos, usando este uma linguagem por vezes demasiado específica para os alunos. Esta tarefa era relevante para os alunos que a seleccionaram, pois aperceberam-se que auxiliaria a sua decisão vocacional. No final do trabalho, os pares de alunos que o realizaram, apresentaram-no à turma. Desenvolveu-se uma relação pedagógica algo equilibrada, com uma construção de conhecimento partilhada. Esta categoria detém, também, sinais de inovação pedagógica.

Aproximação das actividades do Projecturo à realidade

As aprendizagens realizadas através do Projecturo são significativas para os alunos? Esta pergunta sintetiza a questão das aprendizagens serem contextualizadas com a realidade que os alunos vivem, de serem directamente aplicáveis à sua vivência quotidiana. Por outras palavras, procura-se saber se as aprendizagens realizadas são do interesse e utilidade para os aprendizes.

Decompondo as várias actividades enunciadas, destacam-se três categorias: uma onde se notou algum desfasamento entre as necessidades dos alunos e a natureza das actividades, que abarca a construção de uma carta de apresentação e *Curriculum Vitae* e preenchimento do questionário online de interesses vocacionais; outra onde se procedeu à simulação da realidade laboral, através de “Entrevistas (individuais e colectivas)”, e uma terceira, consistente num contacto mais real dos aprendizes com a realidade, através do programa de “Mini-estágios”.

A categoria onde se identificou algum desencontro da natureza da actividade com a realidade teve em conta os três exercícios descritos, de ordenação de informação já existente (para o oitavo ano) ou despiste de interesses de carreira (para o nono ano). A carta de apresentação foi criada como elemento de candidatura ao programa de Mini-estágios do

Projecturo, programa este que não era do interesse de todos os alunos, como depois se verificou pelo número de inscrições. O *Curriculum Vitae* foi construído para ser usado no acesso a este programa também; numa das observações que registei no diário de bordo, anotei que os alunos do nono ano de escolaridade, que já tinham construído este documento quando estavam no oitavo ano não o valorizavam actualmente (Diário de Bordo de 10 de Março 2011). Outra observação indica que esta actividade, apesar de ser concreta na sua realização — preencher parâmetros em um modelo predefinido — é demasiado abstracta para alguns alunos, que só desenvolvem alguma maturidade para valorizar este documento no final da adolescência (Diário de Bordo, 3 de Fevereiro de 2011). O questionário *online* apresentou maior relevância que as duas actividades anteriores, mas a grande maioria dos alunos não queria preenchê-lo na totalidade, pois achavam que só deveriam responder às questões da área que nesse momento lhes interessava. Não se aproximava totalmente à realidade pois era generalista e não abrangia todas as áreas de interesse dos alunos.

Na categoria de simulação, através da “Entrevista (individual e colectiva)” os alunos transmitiram informação (que já possuíam) uns aos outros, através do contacto social, roçando a realidade; como são menores de idade, em termos legais dificilmente poderiam ter passado por uma experiência real de entrevista para emprego — com a excepção da entrevista feita no âmbito do programa de Mini-estágios. A sua construção teórica da realidade da carreira profissional foi ali partilhada e aumentada.

A última actividade, “Mini-estágios”, que deu origem à categoria de contacto directo com a realidade é, também, um simulacro elaborado de todo o processo de acesso a um emprego: inclui a fase de execução e envio da carta de apresentação e curriculum vitae para uma entidade, que a selecciona para uma entrevista; o seu desfecho, findo o processo de selecção é a frequência numa Entidade de Acolhimento, num curto período de tempo, onde toma conhecimento das acções que ali se desenvolvem. Após isto, o aluno deverá redigir um

relatório reflexivo sobre toda a actividade. O aluno que participa neste programa tem a oportunidade de enriquecer a sua construção teórica da realidade da carreira profissional de uma maneira contígua à própria realidade. As aprendizagens efectuadas neste contorno são muito próximas à realidade, o que lhe confere alguns indícios de ruptura paradigmática.

Identificação de parcerias intelectuais dos alunos com as novas tecnologias

A análise de dados desta dissertação teve em conta a possibilidade de existência de tarefas baseadas em “ferramentas cognitivas” (Jonassen, 2007), sob a forma de programas informáticos que requerem reflexão para representarem o conhecimento dos seus utilizadores — consistente em pesquisar informação e interpretar, organizar e representar conhecimento próprio.

A estratégia utilizada para detectar se existiram ou não parcerias intelectuais entre os alunos e as tecnologias digitais subsiste em analisar artefactos. Estes são materializações da forma de perspectivar a realidade, carregando em si indícios da cultura em que foram criados; enquanto espelham essa cultura, induzem a que as pessoas que os utilizem partilhem dessa cultura.

Do leque de actividades descritas, cinco envolveram de alguma maneira a utilização de computador na produção de artefactos: “Carta de Apresentação”, “Curriculum Vitae”, “Friso Cronológico”, “Questionário de Interesses Vocacionais” e “Exploração de duas profissões ou áreas de interesse”. Do ponto de vista construtivista, interessa-nos aferir se o computador foi usado como ferramenta de execução de tarefas, ou se foi mais além e influenciou o conhecimento dos seus utilizadores, auxiliando-os a criar e tratar informação, se foi uma “ferramenta cognitiva” (Jonassen, 2007).

Os primeiros quatro exercícios encaixam-se na primeira categoria pois, embora o computador tenha tido um papel central, não se desenvolveram muitas aprendizagens estimuladas pela interacção dos alunos com o computador; o tipo de conhecimento com que

lidaram nestas actividades foi construído previamente, em conjunto com as explicações dos docentes e apoio de documentos.

O quinto exercício é idóneo com a segunda situação, onde o computador serve como andaime na construção de conhecimento. É certo que é usado como mera ferramenta para a disposição concreta da informação numa apresentação de diapositivos, mas no processo todo ocorreram situações onde foram usados para responder intencionalmente a uma questão, através do recurso a *websites* do género “motor de busca”. As várias informações recolhidas através da Internet foram copiadas e coladas e sofreram transformação, sendo formalizadas num trabalho final, totalmente executado pelos alunos, sob alguma orientação da minha parte, enquanto docente da disciplina. Encontram-se, assim, indícios de inovação pedagógica.

Considerações finais

Feita uma análise aos dados, tendo sido descrita a cultura, resta responder à segunda questão colocada. A sua resposta não é de natureza maniqueísta, pois a própria realidade é formada por paradoxos onde o sim é acompanhado pelo não e vice-versa. Esta dissertação apresenta uma verdade construída a partir de “representações do que nos é possível” (Fourez, 2002, p. 294).

Retomando o discurso epistemológico de Thomas Kuhn (2009), a ciência constrói-se num processo cíclico constituído por vários períodos: “Pré-Ciência”, seguida de uma etapa de “Ciência Normal”; derrubada esta etapa por uma outra de “Crise”, gera-se uma “Revolução”, que eventualmente dará origem a um ciclo similar a este. Podemos observar que a inovação dá-se no período compreendido entre a “Crise” (consistente num abalo das crenças geradas por um tempo de “Ciência Normal”) e a “Revolução” (uma redefinição de todo o conhecimento como era conhecido até então e de todo o processo que o estuda). Nesta fase inicia-se a instauração de um novo paradigma, entre muitos concorrentes.

Contextualizando este estudo no conceito supra mencionado, identifica-se a vivência num período de “Crise” na Educação Escolar, em geral e, simultaneamente, de “Revolução”. Há uma procura por uma reconstrução das bases teóricas e práticas da Educação, daí a importância deste e de outros trabalhos. Tendo isto em conta, é mais seguro responder à questão, apesar da resposta não ser de um simples “sim” ou “não”.

A acção do Projecturo, projecto de orientação vocacional, no período em que se realizou este estudo, demonstrou indícios que estão a se produzir mudanças pedagógicas; algumas delas apontam no sentido da inovação, outras não. Considerando uma interpretação categorizadora dos dados, apercebi-me de muitas representações correspondentes às de uma “invariante cultural” (Fino, 2004), nos vários participantes da investigação.

Houve situações em que se notou alguma transformação da relação pedagógica entre professores e alunos. Identificámos aqui quatro categorias de análise: duas relativas a uma relação “tradicional” entre professores/oradores e alunos, e outras duas com características de ruptura paradigmática, como as descritas na realização da entrevista individual e colectiva de trabalho e na realização do trabalho de investigação sobre duas áreas ou profissões de interesse.

As primeiras duas categorias, atinentes à relação pedagógica entre docentes e discentes, dão indícios da propagação de uma “representação comum de escola” (Fino, 2009 p. 192), onde o docente exerce poder controlador sobre a aula e sobre a aprendizagem dos seus alunos. Voltando ao discurso de John Holt (1974), o aprendiz neste contexto não desenvolve aprendizagens significativas, pois a sua liberdade criativa é ostracizada. Há um desrespeito também pela individualidade e características do aluno, pois o docente geralmente utiliza a mesma linguagem para toda a turma. No caso das situações analisadas segundo estes critérios, reparou-se que eram os docentes ou intervenientes convidados (*e.g.*: Diário de Bordo, 13 e 20 de Maio de 2011) que controlavam a aula maioritariamente,

havendo pouca abertura a desenvolvimentos pelos alunos (*e.g.*: não houve construção de conhecimentos do seu interesse, com esforços provocados por si mesmos).

Os dois outros critérios indiciam uma quebra no *status quo*. Na tarefa de simular a realidade da entrevista de emprego (Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2011), as docentes intervieram na concepção e orientaram a actividade mas deixaram a execução a cargo dos discentes, tendo estes interagido socialmente no intuito de construção de conhecimentos partilhados. A última categoria coloca o docente como orientador das actividades, como se verificou com as alunas Sílvia e Adriana da turma 5 (Diário de Bordo, 6 de Janeiro e 3 de Fevereiro de 2011). Nesta situação, são as aprendizes que desenvolvem grande parte do trabalho, através da discussão de ideias, investigação de conteúdos e elaboração de um trabalho final.

Um dos itens que concluí como sendo indício de inovação pedagógica no capítulo II diz respeito à reconciliação das actividades escolares (neste caso concreto, desenvolvidas através do Projecturo) à realidade quotidiana dos alunos. Identifiquei três categorias com este propósito: uma de desfasamento para com a realidade, outra de simulação da realidade e uma última de contacto directo com a realidade. As actividades realizadas e enquadradas na primeira categoria não geraram contextos de aprendizagem duradoura pois não se aproximaram às aprendizagens quotidianas “existindo uma apreciável distância entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações reais, e a actividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do real, ainda que inserida no contexto escolar” (Fino, 2009, p. 201). Foram desenvolvidas com todos os alunos das turmas em simultâneo, por um propósito que não lhes apelava muito. Apenas uma das tarefas desta categoria suscitou algum interesse por parte dos alunos — o preenchimento do questionário *online* de interesses vocacionais — talvez por se aproximar de uma necessidade sentida pelos alunos na fase de conclusão do ensino obrigatório.

A categoria de simulação da realidade engloba uma actividade de simulação de entrevistas de emprego, com indícios de ruptura do paradigma educativo vigente. Ali os alunos protagonizaram a construção do seu conhecimento, através da sua linguagem e senso comum — enriquecidos com uma reflexão final incitada pelas docentes, conforme descrito anteriormente. O ambiente que se gerou foi similar à realidade que os alunos poderão enfrentar e induziu a aprendizagens significativas, pois promoveram o crescimento integral e integrado dos alunos envolvidos.

A última categoria, relativa ao contacto directo com a realidade, teve em conta a actividade de Mini-estágios do Projecturo. Apesar de ser um programa que adapta a realidade do emprego às vivências dos alunos — mediando-a através da escola — revelou indícios de inovação, pois contextualizava os alunos inscritos em situações de observação ou até acção laboral. As aprendizagens dali extraídas são, à partida, ricas em pontos de contacto com a vida real, até porque os participantes deslocam-se fisicamente para um outro espaço, com um outro ambiente social e cultural. Como tal, ao contactarem com outras pessoas (*e.g.*: “Tutores Externos” e funcionários do contexto) estarão a aprender através do diálogo e experiência do outro (Papert, 1994); dá-se ensejo à criação de *Zonas de Desenvolvimento Proximal* entre os jovens nesse contexto (Vygotsky, 1998).

Ao examinar os artefactos criados pelos discentes nas sessões e aulas dedicadas ao Projecturo, apercebemo-nos que são maioritariamente em suporte informático. Resta definir se pressupõem a utilização de tecnologias como auxiliares na construção intelectual ou como meras ferramentas.

Das cinco actividades registadas, quatro enquadram-se numa categoria em que a tecnologia é utilizada como ferramenta de construção técnica dos artefactos. O computador, instrumento principal de trabalho nessas actividades, foi usado como forma de controle do trabalho realizado pelos alunos, visto que as várias actividades eram administradas pelos

vários docentes. Nessas quatro tarefas, os discentes deviam simplesmente preencher um modelo de *Curriculum Vitae*, de uma “Carta de Apresentação”, preencher um “Friso Cronológico” ou preencher um questionário *online*; são, portanto, exercícios cuja essência reside na repetição e treino (Jonassen, 2007) e não no desenvolvimento de ideias protagonizado pelos aprendizes. Indiciam, assim, uma aplicação da tecnologia à pedagogia tradicional da educação.

Houve uma única actividade onde o computador foi usado como suporte na construção de conhecimento. Ao procurar definir duas áreas profissionais ou académicas, o computador auxiliou o processo de recolha e construção de significados, potenciando um pensamento reflexivo e crítico. Neste processo, é um instrumento que interfere construtivamente na construção de conhecimento do aluno, como fonte de informação de disponibilizando *software* para a organizar. Esta actividade apresenta indícios de ruptura paradigmática.

Efectuada esta explanação, é possível concluir que o Projecturo, no período de tempo estudado, não corresponde a um exemplo de ruptura paradigmática, patenteando no entanto alguns sinais disso. Em algumas actividades verificou-se que foram os alunos a construir o seu próprio conhecimento, através do diálogo e/ou da relação que desenvolveram com o computador. Nestas situações houve uma mudança inevitável da distribuição de poder entre docentes e discentes; da tradicional relação autoritária entre professores e alunos por vezes ultrapassou-se para uma colaboração entre todos, tendo o papel do professor sido alterado para o de “guia” e a ênfase da aprendizagem sido passada toda para os alunos.

Por outro lado, a ideia da escola tradicional, com raízes no paradigma fabril ainda controla grandemente a prática pedagógica de todos os intervenientes estudados. Há que salientar que este projecto é desenvolvido por vários docentes ao longo do 3.º ciclo do Ensino Básico — neste estudo acompanhou-se a prática de oito deles, incluindo a minha, enquanto

docente no contexto estudado; também se acompanhou a coordenação do projecto, formada equitativamente por docentes também e pelas psicólogas da escola. Apesar desta variedade no corpo docente, notou-se que prevalece a reprodução da forma estabelecida de facultar aprendizagens, com o docente no centro desse processo.

Nos contactos estabelecidos com os vários docentes e psicólogos notou-se, no entanto, uma abertura para a melhoria da prática pedagógica — através de práticas construtivistas —, ainda que receosa da perda de poder na relação educativa com os discentes. O próprio projecto do Projecturo (2004) idealiza a inclusão da ideologia construtivista nas suas práticas; através da sua equipa coordenadora, tem vindo a experimentar alterações ao longo da sua aplicação, demonstrando também disponibilidade para a melhoria. Para que possa responder ainda melhor às necessidades dos alunos a que serve, deverá aprofundar melhor a sua relação com o construtivismo e promover ruptura com as práticas pedagógicas vigentes.

Conclusão

Este estudo representa um esforço de clarificar a relação da Orientação Vocacional com a Educação Escolar, analisando o seu potencial de inovação pedagógica. Examinou o projecto de orientação vocacional de uma escola regional do ensino particular e cooperativo, onde exerço a docência, e produziu um relatório etnográfico sobre ele. Contribui para uma melhor percepção e entendimento da cultura vocacional dessa escola, e do seu esforço para a educação integral dos seus jovens.

Todo o processo que lhe deu origem baseou-se numa motivação minha, consistente em querer melhorar a minha prática lectiva, para benefício dos meus alunos e, conseqüentemente, colegas da escola. Essa motivação levou a que surgissem questões e objectivos que orientaram a consecução do processo desta investigação. Essas mesmas questões foram revistas e reconstruídas várias vezes ao longo do estudo, mas alicerçaram sempre esta investigação.

Para responder às questões enunciadas, procedi a uma recolha do máximo de elementos relativos à orientação vocacional no contexto estudado. Observei e participei em diversas actividades em que se desenvolvia o Projecturo, desde a assistência e participação em momentos lectivos, a entrevistas de carácter etnográfico, passando pela própria organização das actividades do projecto em si. Tendo o estatuto de “nativo” do contexto em estudo, procurei distanciar-me da minha cultura, através do registo do máximo de anotações que me foi possível, recolha de material de várias naturezas e, especialmente, no tratamento dos dados encontrados.

Destes últimos passei a uma organização interpretativa, que os transformou em informação e deram respostas às questões colocadas, para tal definindo categorias que emergiram da revisão da literatura e dos dados em si. Foi efectuada uma triangulação entre os diferentes instrumentos de recolha de informação; a intersecção da descrição interpretativa

com a revisão da literatura, com as observações, interpretações, questões, possibilitou o cruzamento dos dados entre os vários intervenientes e conduziu-me à identificação de convergências entre o observado com as visões dos participantes. Deste processo retirei conclusões que a seguir se apresentam.

A educação escolar vive uma crise e exige mudanças. As suas bases, assentes num paradigma de uma época industrial há muito ultrapassada, carecem ser revistas pois estão a prejudicar todos os seus actores. Produzem várias críticas à escola, começando com o facto de ser inadequada ao contexto sócio-económico-cultural que se vive hoje em dia.

Como solução a essas críticas, discute-se de um outro tipo de educação formal, assente numa forma naturalista de perspectivar a realidade, onde o jovem está em contacto directo com a realidade, pois é ali que aprende. Há também uma preocupação em conciliar os vários poderes que regem a sociedade, no intuito de torná-la mais democrática e participativa; na consecução dessa preocupação, procura-se a partilha de poder com os aprendizes e futuros cidadãos, mediada por uma escola mais aproximada tanto à realidade como às suas necessidades.

Uma estratégia é apontada para a execução deste ideal: mudar a praxis educativa docente, tornando-a mais aberta à realidade e não a descrições teóricas dela. Essa abertura advém da alteração da própria forma de estar com os alunos — com a eliminação progressiva do autoritarismo e centralismo na acção docente —, dos conteúdos leccionados — através de uma actualização curricular — e da forma como são tratados — mediante a posta em prática de pedagogias mais aproximadas às da vida real. O papel da tecnologia digital cada vez mais preponderante na sociedade, faz com que tenha que ser incluída no processo educativo, não como extensão de um poder autoritário do docente, mas como ferramenta de co-aprendizagem. Esta série de mudanças exige, portanto, um novo discurso de currículo.

A exploração vocacional surge como uma das formas de aproximação da escola à realidade. É esperado que os alunos passem a integrar activamente a sociedade, daí que o desenvolvimento vocacional tenha importância num contexto educativo. A orientação vocacional deve ganhar mais importância no trabalho pedagógico, podendo ser mesmo integrada na revisão curricular que se procura. Esse treino deve ter, no entanto, uma base ideológica democrática, para que se evite a reprodução social. Deve, também, ser adaptada a uma perspectiva construtivista da realidade, para prevenir que as suas actividades se tornem em traduções dos professores do que é a realidade e dêem protagonismo aos alunos, para que as desenvolvam em contextos reais.

Da resposta às questões orientadoras do trabalho entendeu-se que a componente de exploração vocacional do Projecturo carece de menos informação teórica através de preenchimento de questionários ou de exposição simultânea de conhecimentos e de mais actividade construtiva de conhecimento, numa perspectiva individualizante e centralizadora sobre o aluno. As actividades de orientação propriamente ditas necessitam de aproximar-se mais à realidade que pretendem referir. Só assim se poderá promover decisões vocacionais informadas e reais aos alunos do contexto estudado. Percebeu-se que deverá ser feito um trabalho de carácter holístico no intuito de modificar estas características, baseando-se num processo de contínua investigação e intervenção no meio.

Enquanto elemento pertencente ao contexto e investigador, tendo adquirido algum conhecimento sobre o que podem ser práticas inovadoras, procurei trabalhar a desmistificação das figurações tradicionais sobre pedagogia, através da minha prática lectiva com os discentes e interacção social com os meus colegas, onde aproveitei para partilhar conhecimentos e recursos. Para que as práticas deste projecto sejam inovadoras segundo os trâmites que acima apresento, considero que deverá ser feito um trabalho mais acentuado para a mudança das representações dos participantes de como pode ser a educação formal.

Julgo inevitável a necessidade do desenvolvimento de novos estudos e de um processo de investigação-acção, alimentados por uma visão crítica e sócioconstrutivista da realidade, com o intuito de aprofundar hábitos pedagógicos que carecem de mudança e desencadear procedimentos que permitam a sua alteração. No meu caso em particular, enquanto docente aprimorarei as minhas próprias experiências lectivas, visto que inevitavelmente encontrei em mim várias representações de um paradigma fabril.

Termino esta dissertação consciente que eu próprio ainda tenho que caminhar numa melhoria qualitativa das minhas práticas lectivas, consciente que ao partilhar as minhas aprendizagens poderei “contagiar” outros a melhorar e, quem sabe, com eles promover uma mudança em grande escala.

RECOMENDAÇÕES

No decurso da realização deste trabalho, deparei-me com várias situações que poderão ser alvo de mais estudos.

A primeira diz respeito ao próprio contexto estudado e sugere o desenvolvimento de um processo de investigação-acção para mudar representações da comunidade educativa e sua relação pedagógica e para dar um novo rumo à pedagogia do Projecturo.

Outra, referente à “invariante cultural” (Fino, 2004 e 2009) encontrada na representação dos convidados que foram à escola falar sobre a sua profissão e no processo agiram, até certo ponto, como professores. Sugiro o desenvolvimento de estudos sobre as representações dos vários elementos participantes da cultura escolar sobre a pedagogia.

Ainda outra concerne à organização de estudos sobre o impacto dos contextos de socialização dos aprendizes na sua decisão vocacional.

Para terminar, recomendo a promoção de estudos sobre o papel da tecnologia digital como recurso de exploração vocacional, com especial incidência para os jogos de vídeo e redes sociais na Internet.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação Um guia prático e crítico*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Agência Nacional de Qualificação (2009). *Manual de Exploração Vocacional*. Lisboa, Portugal: Agência Nacional de Qualificação.
- Alaoui, D. (2002). Regard ethnographique sur la médiation scolaire. *Révue de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education*, 2, 75-79 (recuperado em 21 de Março 2011, de <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE2.pdf>).
- Anderson, G. (1989). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions. *Review of Educational Research*, 59, 249-270 (recuperado em 21 de Março 2011, de <http://rer.sagepub.com/content/59/3/249>).
- Apple, M., & Jungck, S. (1998). "You Don't Have To Be a Teacher To Teach This Unit": Teaching, Technology, and Control in the Classroom, in Bromley, H. & Apple, M. (Eds.). *Education, technology, power: educational computing as a social practice* (pp. 133-154). Albany, Estados Unidos da América: State University of New York Press (acedido em 1 de Julho 2011, em http://books.google.com/books?id=5bpsNook0nAC&printsec=frontcover&dq=edition:s:5bpsNook0nAC&hl=pt-PT&ei=cAwOTrbTPMbPhAfgrPT8DQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=2&ved=0CDMQuwUwAQ#v=onepage&q&f=false).
- Apple, M. (1988). *Teachers & Texts A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge (obra original publicada 1986).
- Apple, M. (1995). *Educação e Poder* (J. Paraskeva, trad.). Porto, Portugal: Porto Editora (obra original publicada 1984).
- Assoun, P. L. (1989). *A Escola de Frankfurt* (H. Cardoso, trad.). Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote (obra original publicada 1987).
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta — Escola, trabalho e profissão*. Porto, Portugal: ASA Editores.

- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo* (L. Reto e A. Pinheiro, trads.). Lisboa, Portugal: Edições 70 (obra original publicada 1977).
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª ed.) (A. Emílio, Trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget (obra original publicada 1991).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação* (M. Alvarez, S. Santos e T. Baptista, trads.). Porto, Portugal: Porto Editora (obra original publicada 1991).
- Carita, A. & Diniz, T. (1995, Julho/Setembro). A integração da problemática vocacional no currículo. *Noesis*, 35, 34-38.
- Chalmers, A. F. (1999). *What Is This Thing Called Science?*. Queensland, Austrália: University of Queensland Press (acedido em 7 de Março 2011 de http://books.google.com/books?id=WQh5wDIE8cwC&printsec=frontcover&dq=editions:Dp1f03arcbYC&hl=pt-PT&ei=WzB1TYi_HIms8APF_r2vCA&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=1&ved=0CCsQuwUwAA#v=onepage&q&f=false).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon, Reino Unido: Taylor & Francis Group e-Library (acedido em 7 de Março 2011 de http://books.google.com/books?id=i-YKKgtngiMC&printsec=frontcover&dq=research+methods&hl=pt-PT&ei=UKFuTaaeKoet8AOFs53yDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false).
- Coimbra, J. (1995, Julho/Setembro). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.
- Cole, M (2003). *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Estados Unidos da América: Harvard University Press. (acedido em 12 de Junho 2011 de http://books.google.com/books?id=FjWfo2u_3OoC&printsec=frontcover&dq=michael+cole&hl=pt-PT&ei=Cyz1TZupG9KzhAeiicHxBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=artifact%20mediation&f=false, obra original publicada 1996).

- Cole, M. & Gajdamaschko, N. (2007). Vygotsky and Culture, in Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 193-211). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Cambridge University Press.
- Cubberley, E. (2010). *The History Of Education*. Whitefish, Estados Unidos da América: Kessinger Publishing (obra original publicada 1900) (acedido em 9 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=sYTfTmwcNP0C&printsec=frontcover&dq=history+of+education&hl=pt-PT&ei=9IYXTToDsNo6yhAfBo5DMBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDMQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false).
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2^a ed.). Villeneuve-d'Ascq, França: Presses Universitaires du Septentrion (acedido em 8 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=qQE1YRW7HtkC&pg=PA4&dq=700+mots-clefs+pour+l%27éducation&hl=pt-PT&ei=YRUXTsBJOIWn8QOXiYEc&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false).
- Denzin, N. & Lincoln, Y., (2005). Preface, in Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (3^a ed.) (pp. ix-xviii). Thousand Oaks, Estados Unidos da América: Sage Publications (acedido em 25 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=X85J8ipMpZEC&printsec=frontcover&dq=the+Sage+Handbook+of+Qualitative+Research&hl=pt-PT&ei=SqrmTJ6fB5CWO-9idAK&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false).
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Indianápolis, Estados Unidos da América: Kappa Delta Pi (acedido em 24 de Junho de 2011, de http://books.google.com/books?id=UE2EusaU53IC&printsec=frontcover&dq=john+dewey+experience+and+education&hl=pt-PT&ei=foYETrCVGdCwhAfHw-HPDQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=1&ved=0CDMQuwUwAA#v=onepage&q&f=false, obra original publicada 1938).

- Dewey, J. (1948). *Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: The MacMillan Company (obra original publicada 1916).
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Faria, L., Araújo, A., Taveira, M. & Pinto, J. (2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: estudos de caso com alunos de 9º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (1), 45-60.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade Perspectivas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fino, C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico* [tese de doutoramento]. Lisboa, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. (2004). *Inovação: exorcizar o invariante cultural*. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2009). Inovação e invariante (cultural). In Rodrigues L. & Brazão J. (Eds.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp. 192-209). Funchal, Portugal: Grafimadeira.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Fourez, G. (2002). *A Construção das Ciências: As Lógicas das Invenções Científicas* (J. Duarte, trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, trad.). Nova Iorque, Estados Unidos da América: The Continuum International Publishing Group (obra original publicada 1970).
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (11ª ed.). Madrid, Espanha: Ediciones Morata (obra original publicada 1982).
- Giroux, H. (1997a). *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, trad.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

- Giroux, H. (1997b). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling (A Critical Reader)*. Boulder, Estados Unidos da América: Westview Press.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Espanha: Ediciones Morata (obra original publicada 1984).
- Gonçalves, C. (1995, Julho/Setembro). Orientação vocacional e família. *Noesis*, 35, 39-42.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2002). *Psicologia da Orientação* (A. da Silva, trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget (obra original publicada 2001).
- Guichard, J. & Lenz, J. (2005). Career theory from an international perspective, in *The Career Development Quarterly*, 54, 17-28 (recuperado a 18 de Julho 2011, de <http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/136113355.html>)
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1992). *Ethnography, principles in practice*. Londres, Reino Unido: Routledge (obra original publicada 1983).
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography, principles in practice* (3.ª ed.). Londres, Reino Unido: Routledge (obra original publicada 1983) (acedido em 13 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=3WRQ0P10mPAC&printsec=frontcover&dq=hammersley+and+atkinson&hl=pt-PT&ei=oa_7TcGjLIwhAe8w5CdAw&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=1&ved=0CC4QuwUwAA#v=onepage&q&f=false).
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*, Vol. 1. Nova Iorque: Springer (acedido em 1 de Maio 2011, de <http://books.google.com/books?id=sCxMY9gq0iIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>)
- Hargreaves, A. (2000). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres: Continuum (acedido em 1 de Maio 2011, de <http://books.google.com/books?id=bGhllTfdj5AC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>).
- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In Taveira, M. & Silva, J. (Eds.). *Psicologia Vocacional Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-27). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher A Qualitative Introduction so School-base Research* (2ª ed.). Londres, Reino Unido: Routledge (acedido em 7 de Março 2011 de http://books.google.com/books?id=7YSXX4LJqDkC&printsec=frontcover&dq=hitchcock+hughes&hl=pt-PT&ei=L6JuTbC0I4mg8QORpJmDDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Hoben, J. (2008). *Blue Collar Pedagogues: Democracy, "Vocational" Schooling and Antonio Gramsci's Organic Intellectual*. Saint John, Canadá: Memorial University (recuperado a 2 de Julho 2011 de <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Hoben%20Teachers%20as%20Public%20Intellectuals%20Sept%2025%5B1%5D.pdf>)
- Holt, J. (1974). *The Underachieving School*. Middlesex, Reino Unido: Penguin Books.
- Holt, J. & Farenga, P. (2003). *Teach your own: The John Holt Book of Home-schooling*. Cambridge, Estados Unidos da América: Perseus Publishing.
- Hom, P., Leong, F. & Golubovich, J. (2010). Insights from vocational and career developmental theories: their potential contributions for advancing the understanding of employee turnover. In Liao, H., Martocchio, J. & Joshi, A. (Eds.) *Research in Personnel and Human Resources Management* (pp. 115-166). Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing. (acedido a 3 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=UApNnnKplVsC&printsec=frontcover&dq=Research+in+Personnel+and+Human+Resources+Management&hl=pt-PT&ei=AsQvTLK6A9OQjAe-lbyWBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7ª ed.) (L. Orth, trad.). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes (obra original publicada 1970).
- Imaginário, L. (1995, Julho/Setembro). Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. *Noesis*, 35, 30-32.
- Kahn Jr., P. & Friedman, B. (1998). Control and Power in Educational Computing. In Bromley, H. & Apple, M. (Eds.). *Education, technology, power: educational computing as a social practice* (pp. 156-174). Albany, Estados Unidos da América:

- State University of New York Press (acedido em 1 de Julho 2011, em [http://books.google.com/books?id=5bpsNook0nAC&printsec=frontcover&dq=edition s:5bpsNook0nAC&hl=pt-PT&ei=cAwOTrbTPMbPhAfgrPT8DQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=2&ved=0CDMQwUwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=5bpsNook0nAC&printsec=frontcover&dq=edition%20s%3A5bpsNook0nAC&hl=pt-PT&ei=cAwOTrbTPMbPhAfgrPT8DQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=2&ved=0CDMQwUwAQ#v=onepage&q&f=false)).
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere, in *Educational Action Research*, 14 (4), 459–476. Londres, Reino Unido: Routledge. (acedido em 26 de Novembro 2010 de doi: 10.1080/09650790600975593)
- Kozulin, A. (1998). Psychological Tools and Mediated Learning. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S. (Eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp.15-38). Nova Iorque: Cambridge University Press. (acedido em 4 de Julho de 2011 de http://books.google.com/books?id=mfCHutwHT-cC&printsec=frontcover&dq=Vygotsky's+Educational+Theory+in+Cultural+Context&hl=pt-PT&ei=82IjTMb8PKSXOL2KwesE&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Lakatos, I. (2001). *The methodology of scientific research programmes*. Cambridge, Estados Unidos da América: Cambridge University Press (publicado originalmente 1978). (acedido em 20 de Março 2011 de [http://books.google.com/books?id=RRniFBI8Gi4C&printsec=frontcover&dq=imre+l akatos&hl=pt-PT&ei=9WmGTcOhIcSH4QbQyNGICQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum =2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=RRniFBI8Gi4C&printsec=frontcover&dq=imre+lakatos&hl=pt-PT&ei=9WmGTcOhIcSH4QbQyNGICQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false))
- Lapassade, G. (1993). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Documento dactilografado, Université Paris VIII. (recuperado em 17 de Junho 2011 de <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=53>)
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Estados Unidos da América: Cambridge University Press (obra original publicada 1991)
- Lent, R. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling .In Brown, S. & Lent, R. (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 101-130). New Jersey, Estados Unidos da América: John Wiley

- & Sons (acedido a 18 de Julho 2011 de http://books.google.com/books?id=4IdbmX4pDpkC&printsec=frontcover&dq=editions:4IdbmX4pDpkC&hl=pt-PT&ei=R60kTvbqM9HxsgbV4PXPCQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-preview-link&resnum=2&ved=0CDMQuwUwAQ#v=onepage&q&f=false).
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems, in *Journal of Social Issues*, 2, 34-46 (recuperado em 19 de Junho 2011 de <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0003/ActionResearchandMinorityProblems.pdf>)
- Magalhães, M. (2002). O Uso de Histórias de Vida na Orientação de Carreira. In Levenfus, R. & Soares, D. (Eds.). *Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 371-383). São Paulo, Brasil: Artmed Editora.
- Madison, D. (2005). *Critical Ethnography: Method, Ethics and Performance*. Thousand Oaks, Estados Unidos da América: Sage Publications (recuperado em 22 de Maio 2011 de <http://www.sagepub.com/productSearch.nav?siteId=sage-us&prodTypes=any&q=madison>)
- Malinowski, B. (2003). *Argonauts of the Western Pacific*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge. (acedido em 16 de Junho 2011 de <http://books.google.com/books?id=wLa9KU1LaRQC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>, obra original publicada 1924).
- McIlveen, P. & Patton, W. (2006). A Critical Reflection on Career Development. In *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6 (1), 15–27. (recuperado em 19 de Julho 2011 de doi: 10.1007/s10775-006-0005-1)
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: a critical pedagogy against empire*. Lanham, Estados Unidos da América: Rowman & Littlefield (acedido em 6 de Julho 2011 de http://books.google.com/books?id=8ZWKZEq6t6oC&pg=PA108&dq=peter+mclaren&hl=pt-PT&ei=Wt4UTr7tAo6bhQew143lDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEgQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false).

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and your action research Project* (3ª ed.). Oxon, Reino Unido: Routledge (obra original publicada 1996).
- Maris, J. (2005). *Validation of the Learning Machine*. Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference (recuperado em 26 de Julho de 2011, de <http://www.informingscience.org/proceedings/InSITE2005/P01f90Mari.pdf>)
- Moreno, M. (1999). La orientación profesional desde y para Europa: bases para el desarrollo de la euroorientación. *Psicologia: Teoria, Investigaçã o e Prática*, 4 (1), 07-28.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo* (5ª Ed.) (D. Matos, trad.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget. (obra original publicada 1990).
- Neill, A. (1970). *Liberdade sem medo — Summerhill* (9ª ed.) (N. Lacerda, trad.). São Paulo, Brasil: IBRASA (obra original publicada 1960).
- Neumann, K. (1987). Quantitative and Qualitative Approaches in Educational Research - Problems and Examples of Controlled Understanding Through Interpretive Methods. In *International Review of Education*, 33, 159-170.
- Nietzsche, F. (2000). *Human, All Too Human (I)*. Stanford, Estados Unidos da América: Stanford University Press (recuperado em 17 de Junho 2011 de http://books.google.com/books?id=etq_ab9t9qoC&printsec=frontcover&dq=human+too+human&hl=pt-PT&ei=FRP7Tff-BMaohAfCu6GUAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false).
- Noffke, S. (1995). Action Research and Democratic Schooling: Problematics and Potentials. In Noffke, S. & Stevenson, R. (Eds.). *Educational Action Research: Becoming Practically Critical* (pp. 1-12). Nova Iorque: Teachers College Press.
- Papert, S. (1994). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Hertfordshire, Reino Unido: Harvester Wheatsheaf.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª Ed.). Thousand Oaks, Estados Unidos da América: Sage Publications. (recuperado em 14 de Maio 2011 de http://books.google.com/books?id=FjBw2oi8E14C&printsec=frontcover&dq=michael+quinn+patton&hl=pt-PT&ei=FdDOTbfZD8bDhAfqstn9DA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC0Q6AEwAQ#v=snippet&q=%22paradigm%20is%22&f=false)

- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: the influences of Constructivism and Convergence, in Athanasou, J. & Van Esbroeck, R. (Eds.) *International Handbook of Career Guidance* (pp. 133-156). Dordrecht, Holanda: Springer Science+Business Media B.V. (acedido a 18 de Julho de 2011 de http://books.google.com/books?id=v7DoN0aahXsC&printsec=frontcover&dq=career+guidance&hl=pt-PT&ei=SCgkTvCfOoOxhQeZpcS_Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q&f=false).
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory Connecting Theory and Practice* (2ª ed.). Roterdão, Holanda: Sense Publishers.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. In *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 (2), 153-166. (recuperado em 19 de Julho 2011 de doi: 10.1007/s10447-005-9010-1).
- Piaget, J. (2003). *The Psychology of Intelligence* (M. Piercy & D. Berlyne, trads.). Londres, Reino Unido: Routledge (acedido em 24 de Julho 2011 de http://books.google.com/books?id=jJZ7aWY4tIcC&printsec=frontcover&dq=jean+piaget&hl=pt-PT&ei=9TwsTsj2EILDhAf6782qCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q&f=false, obra original, publicada 1947).
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants, in *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. Bradford, Reino Unido: MCB University Press. (recuperado em 8 de Junho 2011 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>).
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?, in *On the Horizon*, 9 (6), 1-9. Bradford, Reino Unido: MCB University Press. (recuperado em 8 de Junho 2011 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>).
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: partnering for real learning*. Thousand Oaks, Estados Unidos da América: Corwin.

- Rikowski, G. (Maio, 2001). *The importance of being a radical educator in capitalism today*. Trabalho apresentado na The Gillian Rose Room, University of Warwick, Coventry (recuperado em 6 de Julho 2011, de <http://www.ieps.org.uk/PDFs/rikowski2005a.pdf>).
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza, Espanha: Mira Editores.
- Santos, P. (2000). Indecisão generalizada: um desafio para a orientação escolar e profissional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5, 183-196.
- Savickas, M. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In Brown, S. & Lent, R. (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 42-70). New Jersey, Estados Unidos da América: John Wiley & Sons. (Acedido em 3 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=4IdbmX4pDpkC&printsec=frontcover&dq=Career+development+and+counseling:+putting+theory+and+research+to+work&hl=pt-PT&ei=9sQvTIDxMtq5jAflu-mWBg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false).
- Schleicher, A. & Stewart, V. (2008). *Learning from World-Class Schools*. (Recuperado em 1 de Maio 2011, de http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/oct08/vol66/num02/Learning_from_World-Class_Schools.aspx).
- Searle, K. (s.d.). *Participant Observation: A Way of Conducting Research*. (Recuperado em 17 de Junho 2011, de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED359259.pdf>)
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo Uma introdução crítica*. Porto, Portugal: Porto Editora (obra original publicada 1999).
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª Ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Austin, Estados Unidos da América: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1978). Case Study as a basis for Research in a Theoretical Contemporary History of Education, in *British Educational Research Journal*, 1469-3518, Vol. 4, N.º 2, pp. 21-39. DOI: 10.1080/0141192780040202

- Stenhouse, L. (1991). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford, Reino Unido: Heinemann (obra original publicada 1975).
- Tar, Z. (s.d.). *A Escola de Francoforte* (A. Rabaça, trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70 (obra original publicada 1977).
- Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, Vol. 4, pp. 173-190.
- Taveira, M. & Silva, J. (2008). O uso de tecnologia na intervenção vocacional: implicações para a teoria e prática. In Taveira, M. & Silva, J. (Eds.). *Psicologia Vocacional Perspectivas para a intervenção* (pp. 93-137). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Toffler, A. (1971). *Future Shock*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Bantam Books (obra original publicada 1970).
- Toffler, A. (1981). *The Third Wave*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Bantam Books (obra original publicada 1980).
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Estados Unidos da América: The MIT Press (obra original publicada 1934).
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª Ed.) (J. Neto, L. Barreto, S. Afeche, Trans.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1998). The Problem of Age, in Rieber, R. (ed.) *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Child psychology* (pp. 187-205). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Plenum Press (acedido a 15 de Julho 2011, de http://books.google.com/books?id=Q4BVHwCip7UC&printsec=frontcover&dq=The+Collected+Works+of+L.+S.+Vygotsky&hl=pt-PT&ei=IEsgTvb1DpCXhQfc66jCAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false).
- Vygotsky, L. (1994). The socialist alteration of man. In van der Deer, R. & Valsiner, J. (Eds.). *The Vygotsky reader* (pp. 175-184). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Nova Iorque, Estado Unidos da América: Cambridge University Press (obra original publicada 1998).

- Woods, P. (1991). *Inside Schools: Ethnography in educational research*. Londres, Reino Unido: Routledge (obra original publicada 1986).
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, Estados Unidos da América: Sage Publications (obra original publicada 1984).
- Young, M. (2003). *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a critical theory of learning*. Londres, Reino Unido: RoutledgeFalmer (obra original publicada 1998).
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo Do Socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, Portugal: Porto Editora (obra original publicada 2008).

Webgrafia

Cursos de Formação (s.d.). Disponível em

<http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>

Estatutos da APES, (2008). Disponível em [http://www.apes-](http://www.apes-associacao.org/images/stories/Estatutos_da_APES_-_publicados_no_JORAM_IISerie-068-2008-04-08(1).pdf)

[associacao.org/images/stories/Estatutos_da_APES_-_publicados_no_JORAM_IISerie-068-2008-04-08\(1\).pdf](http://www.apes-associacao.org/images/stories/Estatutos_da_APES_-_publicados_no_JORAM_IISerie-068-2008-04-08(1).pdf)

Science Studies (s.d.). Acedido a 11 de Julho 2011 da Wikipédia:

http://en.wikipedia.org/wiki/Science_studies