

Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores

Ana Mouta

Inês Nascimento¹

Universidade do Porto, Porto, Portugal

RESUMO

Os professores constituem figuras proeminentes na formação e preparação dos jovens para a vida activa e para a cidadania, sendo neles, em geral, depositadas fortes expectativas em termos do apoio e da facilitação do processo de desenvolvimento vocacional. Ao tradicional papel do professor, acrescenta-se, deste modo, um mandato informal que pode desencadear no profissional um certo grau de questionamento acerca dos seus próprios valores, interesses e representações acerca de si e do seu papel na escola e na sociedade. O artigo que se apresenta descreve um projecto de consultoria a professores no domínio vocacional, que terá contribuído para (1) a compreensão das variáveis críticas no processo de desenvolvimento vocacional, (2) a exploração do papel do professor enquanto agente activo nesse desenvolvimento e (3) a organização de estratégias de infusão curricular de objectivos de exploração vocacional no âmbito das suas disciplinas específicas, ao mesmo tempo que permitiu a complexificação da visão relativa aos factores que estão implicados no desenvolvimento vocacional.

Palavras-chave: consultoria vocacional; professores; infusão curricular; orientação vocacional.

ABSTRACT: Teachers as (new) interlocutors in the vocational development of young people: An experience of consultation

Teachers, as outstanding agents in facilitating students' education and training for life and citizenship, are often expected to offer strong support to students and contribute greatly with their career development. Thus, an informal mandate is added to the teacher's role that may trigger a certain degree of questioning about their role at school and in society. This paper describes a career consultancy project for teachers that may contribute for (1) understanding the critical variables in career development; (2) exploration of the teacher's role as an active agent for that development; and (3) the organization of strategies to infuse targets of career exploration in syllabuses of specific subjects, at the same time clarifying the factors implied in vocational development.

Keywords: career consultancy; teachers; syllabus infusion; vocational guidance.

RESUMEN: Los (nuevos) interlocutores en el desarrollo vocacional de jóvenes: Una experiencia de consultoría a profesores

Los profesores son figuras destacadas en la formación y preparación de los jóvenes para la vida activa y para la ciudadanía. Es en ellos en quienes, en general, se depositan fuertes expectativas en términos de apoyo y de facilitación del proceso de desarrollo vocacional. Al tradicional papel del profesor se

¹ Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto, Portugal. Fone: 351 22 6061897. Fax: 351 22 6079725. E-mail: ines@fpce.up.pt

agrega, de este modo, un mandato informal que puede desencadenar en el profesional cierto grado de cuestionamiento acerca de sus propios valores, intereses y representaciones acerca de sí mismo y de su papel en la escuela y en la sociedad. Este artículo describe un proyecto de consultoría a profesores en el área vocacional, que habrá contribuido para: (1) La comprensión de las variables críticas en el proceso de desarrollo vocacional, (2) La búsqueda del papel del profesor como agente activo en ese desarrollo y (3) La organización de estrategias de introducción curricular de objetivos de búsqueda vocacional en el ámbito de sus disciplinas específicas, al mismo tiempo que permite la diversificación de la visión relativa a los factores que están implicados en el desarrollo vocacional.

Palabras clave: consultoría vocacional; profesores; introducción curricular; orientación vocacional;

A harmonização de vozes no orientar

Quem quer assumir o compromisso de orientar alguém para esse lugar-comum que é hoje a incerteza? Quem acredita poder ser base de apoio e de desafio numa sociedade que deixou a tradição desacreditar-se a si mesma e a maioria dos paradigmas expõem-se à sua insuficiência? Quem assume o compromisso de testemunhar o processo de desenvolvimento vocacional de outrem sobre uma plataforma pessoal e social flutuante? Porventura quem crê que os projectos sociais não podem ser maiores do que as pessoas que os vivificam e que os acontecimentos, mais do que produto de respostas mais ou menos organizadas a circunstâncias conjunturais, são fonte de conhecimento activo na formação da pessoa que podemos ser. Pensando nestes atributos como pistas que conduzem à identificação dessa figura especial, talvez haja quem arrisque a referência ao psicólogo, certo de que a ele pertence a responsabilidade pela organização de estratégias de suporte ao processo global do desenvolver-se e do orientar-se do ser humano. Mas talvez essa pessoa ainda acredite que o desenvolvimento vocacional se reduz ao “querer (ser)” ou, então, que é comandado por essa “voz interior” – a vocação – que fala alto para uns, mas é inaudível para outros. Talvez ainda não se tenha dado conta de que as narrativas vocacionais de cada pessoa se alicerçam em configurações de sentidos, que agrupam o querer, o poder, o fazer e todas as vozes que lhe oferecem alternativas identitárias nos lugares que atravessa (ou se atravessam) na sua vida. Não é que esteja errada a resposta “Psicólogo”. Simplesmente, ao redefinir o problema deste modo, percebe-se que a incumbência profissional dos psicólogos é de envergadura bem maior do que se poderia supor

à partida e que, cada vez menos, o psicólogo está sozinho no dispositivo de intervenção que contribui para estruturar. Entre outras coisas, a sua acção pressupõe, de forma crescente, o desilenciar e o “orquestrar” das tais outras vozes (como as dos pais ou as dos professores) presentes no quotidiano dos indivíduos e de incontornável relevância na sua estruturação psicológica.

O presente texto incidirá, justamente, sobre o trabalho de consultoria que é realizado pelo psicólogo para a promoção da qualidade dos contextos onde, espontaneamente, o desenvolvimento vocacional se processa e expressa. Abordar-se-á especificamente um desses contextos – a escola –, levando a discussão à exploração do papel dos professores enquanto interlocutores próximos para a(s) experiência(s) de construir e projectar “mundos de vida”, isto é, “...horizontes de vivências espontâneas, simbólicas e significativas” (Pais, 2001).

Interlocutores em rede para o desenvolvimento vocacional

A distância a que ainda se está de garantir uma presença satisfatória do psicólogo nas escolas portuguesas, associada à percepção da diversidade e quantidade de necessidades que, ano após ano, permanecem sem uma resposta efectiva, tende a fazer proliferar a concepção de que o seu trabalho é imprescindível, nomeadamente ao nível da estruturação de projectos de Orientação Escolar e Profissional. Aliás, “as expectativas iniciais da comunidade escolar (...) associadas à colocação dos psicólogos nas escolas foram provavelmente influenciadas pelo entendimento mais comum acerca do problema da orientação escolar e profissional e, em geral, do trabalho dos

psicólogos nas escolas” (Imaginário & Campos, 1987, p.107). Porém, a escassez de recursos e a percepção da falta de capacidade de resposta à multiplicidade de problemáticas que emergem no contexto escolar interfere no próprio processo de autonomização da escola entendida aqui a autonomia num duplo sentido: enquanto capacidade da escola, instituição, para planear e pôr em prática um projecto próprio ajustado às suas necessidades específicas e enquanto liberdade possuída por cada docente para lidar com os problemas particulares com que se depara na sala de aula, sem perder de vista o conjunto da escola (Martín & Mauri, 2004). A questão que naturalmente se coloca é como será possível a uma instituição com este tipo de carências tornar-se um contexto óptimo de desenvolvimento dos jovens? Uma das possibilidades passa pelos processos de consultoria escolar, enquanto oportunidade para reconhecer as potencialidades, promover e otimizar a qualidade dos mecanismos e recursos de que o contexto escolar dispõe para poder orientar-se para a autonomia. Esta autonomia, por sua vez, culminará na criação da identidade escolar, num conjunto de valores específicos e diferenciadores que favorecem a adesão dos seus actores e a concepção de um projecto próprio (Nóvoa, 1992a).

No que se refere ao desenvolvimento vocacional, a escola assume um papel preponderante enquanto contexto de confluência de experiências de exploração: as do próprio e as observadas, as estruturadas e as espontâneas, as sistemáticas e as ocasionais. É por isso que cabe à escola um papel de relevo na organização da moratória e na facilitação da construção da identidade, nomeadamente no domínio vocacional (Carita & Diniz, 1995). As relações de investimento que se estabelecem com o aprender e os significados idiossincráticos que para ele se constroem são, com efeito, influenciados pelas várias experiências vividas pelos indivíduos no quadro da diversidade de interacções que a própria escola proporciona (Campos, 1989). Sendo uma das missões da escola favorecer a apropriação de saberes que permitam aos membros de uma sociedade tornarem-se cidadãos activos, a escola

constitui-se não só como um espaço de aquisição de conhecimentos formais indispensáveis à satisfação das necessidades sociais, mas também como um projecto social estruturante do desenvolvimento pessoal integral. A UNESCO (1998) atribui mesmo à educação um papel fundamental no desenvolvimento de competências generativas (por exemplo: discernimento e imaginação) nos indivíduos e no estímulo ao processo autónomo de construção de um projecto de vida pessoal. Assim, a consultoria de agentes significativos do contexto escolar, visa ajudar a situar, redefinir e responsabilizar pelos papéis que cabem aos seus diferentes interlocutores (por exemplo: professores, pais, auxiliares de acção educativa, etc.) enquanto figuras de relevo no Projecto Social e Pessoal da Educação (Dobson & Swift, 1994).

É globalmente conhecido o facto dos professores, independentemente da área curricular que leccionam, exercerem uma influência considerável na emergência dos projectos vocacionais dos seus alunos (Imaginário, 1995). Enquanto figuras de primeira linha na formação e preparação dos jovens para a vida activa, parece fazer especial sentido depositar nos professores algumas expectativas no que se refere à facilitação do processo através do qual o projecto social e pessoal da educação se repercute no projecto vocacional e de vida dos seus alunos. Como referem Martín & Mauri (2004) “A equipe de professores e professoras é o vértice estruturante (da interacção projecto escolar – alunos/as – professores/as), já que deve ser capaz de realizar o ajuste entre o projeto social de que o sistema educacional a encarregou e as necessidades próprias dos alunos.” (p. 394). Este ajustamento deve ter em conta que a relação do jovem com o mundo não é independente dos seus contextos de vida e grupos de pertença, cabendo à escola dedicar especial atenção ao facto de que as possibilidades de exploração e de escolha variarem de acordo com os grupos económicos de pertença dos seus alunos, do tipo de família da qual provêm, entre outros (Coimbra, 1995). Deste modo, ao tradicional papel do professor, acrescenta-se um mandato informal cujas implicações para o projecto pedagógico nem sempre

são completamente por si compreendidas e cuja tradução na acção nem sempre se processa da forma mais adequada. Esta nova responsabilidade educativa não só é susceptível de desencadear um forte questionamento das representações acerca de si (dos seus próprios valores e interesses...) e da sua função na escola. De facto, tal como Nóvoa (1992b) propõe, “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.25). A identidade profissional é indissociável da identidade pessoal do professor, pelo que, muitas vezes, o tema do desenvolvimento vocacional pode constituir-se como um desafio que deixa o professor exposto a uma série de ainda outros desafios. Por um lado, a tendência natural do professor para sobrevalorizar a transmissão de conhecimento, coloca-o perante as suas próprias lacunas no que se refere ao domínio, descodificação e selecção da informação relevante a disponibilizar aos alunos acerca da vasta oferta educativa/formativa e profissional. Por outro lado, dadas as limitações que o calendário escolar impõe ao cumprimento do programa da disciplina, torna-se inevitável o confronto com a falta de oportunidade para tratar as questões vocacionais. O receio de que a sua incapacidade para dar resposta às questões e aos apelos que os alunos lhe dirigem na sala de aula (em particular nos anos de transição entre diferentes níveis de ensino) possa afectar a confiança que os alunos depositam em si e ter consequências negativas no investimento académico e vocacional dos próprios alunos funciona como um factor que acentua a ansiedade do professor em relação ao tema vocacional.

Em que medida será possível ao professor responder de modo adequado às necessidades vocacionais manifestadas pelos alunos e às necessidades que os pais expressam relativamente a essa dimensão educativa? Caberão estas necessidades no espectro dos interesses e preocupações da instituição escolar em que professores, pais e alunos estão inseridos? Como será possível corresponder ao mandato social informal que é depositado no professor em termos da orientação escolar e profissional dos futuros cidadãos? Será legítimo que o professor se proponha actuar num

domínio de competência que, em boa parte, lhe é estranho e que é do âmbito exclusivo do psicólogo escolar?

Consultoria a professores no domínio do desenvolvimento vocacional

Embora não se pretenda dar uma resposta conclusiva às questões com que se fecha o tópico anterior (pois essas questões inauguram novos pontos de discussão), qualquer um desses pontos de análise remete directamente para os objectivos da consultoria no domínio vocacional. Genericamente, poder-se-á dizer que esta modalidade de intervenção “corresponde a uma estratégia que consiste em redireccionar o alvo da intervenção psicológica, o qual passa a ser, em vez do jovem a quem (eventualmente) se refere o problema, o adulto que junto dele tem especiais responsabilidades educativas” (Imaginário & Campos, 1987, p.112). Neste domínio de intervenção, a consultoria, nomeadamente junto de professores, visa proporcionar uma oportunidade para que cada um, de acordo com o seu projecto profissional, explore a abrangência e os limites da sua intervenção nesta área e defina claramente aquele que será o seu compromisso com a promoção do desenvolvimento vocacional dos seus alunos no contexto das suas aulas e do seu papel docente, conferindo intencionalidade a algumas das acções que já realiza, nomeadamente em termos de exploração directa (por exemplo: visitas de estudo). Para isso, o professor deverá ter consciência dos vários factores que configuram a prática educativa e que se manifestam nos projectos vocacionais que os seus alunos estruturam quer os que dizem respeito ao contexto macro-social (a organização social, política, económica e cultural da sociedade) quer os que caracterizam as dinâmicas de funcionamento da escola e da sala de aula.

Face à mudança dos paradigmas educacionais, torna-se inevitável que o professor assuma um papel de liderança activa, que se torne um decisor e colaborador, com responsabilidade e capacidade de reflexão crítica (Suleiman & Moore, 1996 citado por Finley, 2000). Nesta perspectiva, a consultoria poderá ser vista como uma via de

promoção do empoderamento destes profissionais, capaz de contribuir para a actualização das suas práticas pedagógicas e para o processo de autonomização escolar que acima se referiu. Este empoderamento não será um resultado exclusivo do tipo de trabalho que se desenvolve entre psicólogo e consultante/professor, mas da qualidade da relação que, a partir da interacção proporcionada, se espera desenvolver-se entre os próprios consultantes/professores. Parte-se, por conseguinte, da premissa segundo a qual a aprendizagem resulta de um processo colaborativo, em que o conhecimento é construído por negociações operadas em comunidades de pares (Brufee, 1999). De facto, alguns autores (Sergiovanni, 1994; Schulman, 1988; Babinsky, Knotek & Rogers, 2004) afirmam que o papel dos professores em discussões colaborativas com pares parece inspirá-los a ensinar de modo mais inovador e sofisticado.

Importa ainda salientar que a consultoria a professores, especificamente no domínio vocacional, não pretende ser um mecanismo de compensação do ratio desproporcional psicólogo/número de alunos nas escolas portuguesas respondendo assim à dificuldade do psicólogo em intervir eficientemente nas várias áreas de necessidade da comunidade educativa, até porque, como Coimbra (1995) salienta, a actuação de psicólogos neste domínio não é de todo dispensável. Com efeito, tal significa que não se espera que os professores substituam o psicólogo no que se refere ao desenho de projectos de intervenção psicológica na área do comportamento vocacional. Da intervenção em consultoria vocacional espera-se, sim, de um modo geral, que professores e psicólogos “colaborem na definição e implementação de projectos (...) facilitadores da organização, realização e integração de experiências conducentes à exploração vocacional” (Coimbra, Parada & Imaginário, 2001, p.62). Mais especificamente, espera-se que esta intervenção promova a tomada de consciência dos professores relativamente às suas práticas pedagógicas e às influências, muitas

vezes, não conscientes que, através delas, exercem junto dos seus alunos, que os sensibilizem para as potencialidades da infusão curricular² de objectivos de exploração vocacional e que os dote de competências que os capacitem a planejar acções que intencionalmente favoreçam essa exploração e, com ela, facilitem os investimentos vocacionais dos seus alunos. Segundo Pinto, Taveira e Fernandes (2003), a intencionalidade da consultoria vocacional pode, desta forma, traduzir-se na concretização de estratégias de infusão curricular, vista não como um meio para a transmissão dos conteúdos específicos da sua disciplina, mas como um fim em si mesmo, incorporando o desenvolvimento vocacional como um objectivo real da sua função profissional. Com este modelo, não só a acção dos psicólogos, em contexto escolar, se expande, como se possibilita a antecipação de experiências intencionais de exploração vocacional, que, de um modo geral, se têm restringido aos momentos que precedem a necessidade, socialmente determinada, de realizar uma escolha (Coimbra e cols., 2001). Claro que, nesta matéria, é da máxima importância que o psicólogo compreenda perfeitamente o papel a assumir por si nesta dinâmica colaborativa e que identifique com clareza as regras e os processos que lhe cabem a si e a outros (Duncan, 2004).

Os desafios de intervir indirectamente

O ensaio de um projecto de intervenção de consultoria a professores

Sensível à necessidade e à importância de apoiar os professores na integração e resolução positiva das questões de natureza vocacional que se colocam, explícita e implicitamente, no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar, o Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional (SCPOV), da FPCE-UP promoveu um projecto de consultoria vocacional a professores. A implementação do projecto decorreu entre novembro de 2006 e janeiro de 2007

² Método através do qual são integrados no plano de estudo/formação de uma dada disciplina ou área de conhecimento, objectivos de aprendizagem de competências complementares (neste caso, competências de exploração vocacional), e que tende a facilitar o alargamento e a transferência de aprendizagens (Salomon & Perkins, 1989; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996)

ao longo de seis sessões, com uma duração de 120 minutos cada. Participaram sete professores (seis mulheres e um homem), responsáveis pela leccionação de diferentes áreas curriculares (Ciências Físico-Químicas, Geografia, Inglês, Matemática e Português) do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e provenientes de três estabelecimentos de ensino distintos: um colégio privado, uma escola pública e uma escola profissional. Os participantes inscreveram-se voluntariamente no projecto após a divulgação do mesmo.

O projecto foi delineado em compromisso com uma perspectiva desenvolvimentista, ecológica e construtivista do desenvolvimento humano e, de forma particular, nos pressupostos do modelo da exploração reconstrutiva do investimento vocacional. Tal modelo preconiza que é o confronto com diferentes tarefas desenvolvimentais e consequentes escolhas que direccionam o indivíduo para a construção histórico-social do seu projecto de vida (Campos, 1980). Enfatiza-se, portanto, a importância da capacitação dos indivíduos para a construção autónoma do sentido e da direcção dessas escolhas e projectos vocacionais, sendo este processo potenciado pelo envolvimento em experiências de acção/exploração significativas em diferentes áreas de vida que, uma vez integradas cognitivamente e emocionalmente, operam transformações nos seus investimentos actuais (Campos & Coimbra, 1991).

Na linha desta conceptualização do desenvolvimento vocacional, os objectivos definidos, à partida, para este projecto centravam-se (1) no favorecimento da compreensão das variáveis críticas no processo de desenvolvimento vocacional, (2) na promoção do questionamento e da exploração do papel e das práticas pedagógicas do professor enquanto agente activo nesse desenvolvimento e (3) no incentivo à organização de estratégias de infusão curricular de objectivos de exploração vocacional no âmbito das suas disciplinas específicas. Após a exploração das preocupações e necessidades apresentadas pelos professores na 1.ª sessão e subsequente negociação de expectativas com a equipa de intervenção (constituída por uma psicóloga e duas estudantes

da disciplina de Psicologia e Orientação do 4.º ano da Licenciatura em Psicologia), não foram introduzidas alterações relevantes no plano de objectivos inicial, ainda que os participantes tenham realçado a importância de serem reforçadas no projecto as oportunidades de familiarização com a oferta educativa e formativa do Sistema Educativo Português. Com efeito, o modo como os consultantes se expressaram relativamente ao seu pedido traduzia, invariavelmente, a expectativa (mas, afinal, não o desejo) de que seriam alvos de um processo de formação de natureza instrutiva, particularmente voltado para a análise e clarificação de informação sobre oportunidades educativas, formativas e profissionais. Tinham, portanto, a expectativa de que um maior domínio da informação relativa ao sistema de oportunidades daria resposta à diversidade das problemáticas de natureza vocacional com que se confrontam no seu quotidiano profissional. De resto, esta expectativa não varia daquela que, na maioria dos casos, se observa no início de qualquer processo de consulta psicológica de orientação vocacional e parece estar fortemente difundida numa sociedade que, ao assistir à ruptura de paradigmas e à permanência da incerteza, procura, ainda, combatê-las com a falácia da informação enquanto estrutura de conhecimento, ao invés de desenvolver modos e métodos de (con)viver e desafiar-se nessas estruturas mutáveis.

Em termos metodológicos a intervenção estruturou-se em torno de três eixos (correspondentes a cada um dos objectivos gerais), apresentados aos participantes sob a forma de módulos temáticos organizadores dos conteúdos que seriam objecto de exploração em cada duas sessões, a saber:

Módulo 1. “Como me tornei professor”

As actividades propostas neste módulo, envolveram a exploração das seguintes dimensões: (1) variáveis pessoais críticas para a estruturação de um projecto vocacional, entre elas as características pessoais, os valores, os interesses e as competências; (2) variáveis sociais/institucionais relevantes com enfoque na identificação de influ-

ências interpessoais significativas e na exploração de construções sociais estereotipadas sobre o modo de escolher. Centradas na análise do percurso pessoal de cada professor, tais actividades constituíram estímulo para a exploração pessoal das dimensões psicológicas (por exemplo: valores, competências) e sociais (por exemplo: evolução da estrutura de oportunidades formativas e profissionais) implicadas na escolha vocacional. Foram, assim, criadas oportunidades de descentração, orientadas para a constatação da subjectividade com que outros – professores e, particularmente, alunos – organizam a sua exploração, privilegiam dimensões a explorar e atribuem significados aos seus investimentos em diferentes momentos do seu percurso vocacional. Deste modo, a integração de aprendizagens acerca das variáveis críticas do desenvolvimento vocacional foi potenciada pela reflexão em torno de experiências através das quais os professores foram levados a explorar-se e a explorar o meio.

Módulo 2. “Que tipo de professor sou eu”

Neste módulo foram dinamizadas actividades visando a exploração, a discussão crítica e a tomada de consciência, por parte dos participantes, dos seus valores, atitudes e opções pessoais em relação a temáticas como (1) os compromissos dos professores para com os alunos, para com a sua disciplina, para com o projecto da escola, para com os pais e para com a sociedade em geral (e suas respectivas implicações vocacionais); (2) a diferenciação do papel dos professores, do psicólogo e dos pais em termos do apoio vocacional a prestar aos jovens e (3) a contribuição do professor no desenvolvimento de competências generativas pelos alunos. A este nível, os participantes puderam reflectir criticamente acerca dos interesses que estão em jogo no projecto educativo e no processo de socialização dos jovens bem como acerca das expectativas que recaem sobre o papel do professor enquanto figura que co-participa na formação das novas gerações. Esta discussão constituiu o ponto de partida para a abordagem dos princípios que devem nortear a acção do professor no que se refere à orientação

vocacional dos jovens e das fronteiras que delimitam o seu campo de actuação relativamente ao de outros agentes educativos. O tema das competências foi introduzido através da resolução de uma tarefa de ordenação hierárquica de um conjunto de itens cuja posição relativa deveria ser definida de modo consensual no seio do grupo. Ao implicar a mobilização de competências de comunicação, relacionamento interpessoal e de resolução de problemas, tal exercício permitiu a reflexão acerca da pertinência de competências generativas no actual mundo do trabalho e da importância do professor criar condições para a sua aquisição e treino pelos alunos. Ainda no contexto deste módulo, os professores tiveram contacto com o Sistema de Educação e Formação Português através de uma actividade que lhes exigia a definição de critérios de exploração selectiva da informação (orientando-se pelas dúvidas percebidas nos seus próprios alunos) e a pesquisa autónoma de elementos informativos relevantes. Tratou-se de uma actividade que permitiu aos professores exercitarem competências de tomada de perspectiva social e que, ao mesmo tempo, constituiu exemplo prático de um método de exploração orientada que, desejavelmente, deverá ser adoptado por eles próprios junto dos seus alunos. Finalmente, na transição para o módulo seguinte, procurou demonstrar-se a importância do reforço dos laços relacionais, do *feedback* e do encorajamento aos alunos na construção de conhecimento acerca de si próprios e na exploração das suas potencialidades através de uma actividade em que os participantes foram incentivados a produzir comentários e apreciações acerca dos seus pares tendo em conta a observação e a interacção com cada um nas quatro sessões anteriores do processo de consultoria.

Módulo 3. “Que tipo de professor quero tornar-me”

Orientado para a capacitação dos professores para a acção, este módulo contemplou a exploração de temas como: (1) o papel da escola enquanto contexto de desenvolvimento vocacional e formas de promover intencionalmente o seu potencial; (2)

o impacte das práticas pedagógicas e da qualidade da interacção professores-alunos em termos do desenvolvimento vocacional dos jovens; (3) o planeamento e a implementação simulada de estratégias de exploração de dimensões vocacionais no contexto dos conteúdos específicos das disciplinas leccionadas pelos professores participantes. A apreciação e significação retrospectiva do processo de intervenção permitiu aos professores sintetizar as várias dimensões abordadas e discriminar as temáticas com maior potencial em termos da aplicabilidade ao contexto das suas disciplinas. A escolha de uma ou mais dessas temáticas e o seu enquadramento no programa lectivo constituiu o primeiro passo da elaboração em pares de um plano de aula destinado à operacionalização dos objectivos de exploração vocacional definidos por cada dupla. Com recurso à técnica de *role playing* foram dinamizadas na última sessão do processo, perante a totalidade do grupo, as actividades de infusão curricular planeadas.

Do ponto de vista das estratégias de intervenção, foram privilegiados métodos andragógicos activos, tendo-se procurado que as actividades realizadas em cada sessão primassem pelo dinamismo, interactividade e possibilidade de construção colaborativa de aprendizagens. As diferentes instituições de ensino de pertença dos participantes, as diferenças em termos da variedade e da significação das experiências profissionais que viveram e da extensão temporal do percurso profissional de cada um à data foram, desde logo, aspectos tidos em consideração enquanto elementos fundamentais na optimização dos resultados das actividades propostas. Com efeito, procurouse, na concepção das actividades, fomentar a exploração desta diversidade e gerar significados co-construídos na mais-valia que essa diversidade introduziu no projecto.

Sinais de empoderamento dos professores

Na explicação das mudanças que se observaram ao longo das sessões, em particular nas duas últimas, há que realçar três aspectos salientes que ajudam a compreender a eficácia da mesma. Em primeiro lugar, o investimento dos professores

em todo o processo. Tal investimento manifestou-se no tempo de contacto presencial sob a forma de uma forte adesão e participação em todas as actividades propostas pela equipa de intervenção (nas quais não se furtaram à auto-revelação e à exposição das suas práticas pedagógicas) e também na disponibilidade e envolvimento com que responderam às solicitações e tarefas prescritas para os períodos entre sessões. Em segundo lugar, a valorização e a instrumentalização da heterogeneidade do grupo (por exemplo: quanto às instituições de ensino de proveniência, experiências profissionais, extensão temporal dos percursos profissionais, modos de conceber e seleccionar os investimentos em diferentes dimensões de exploração) que foi mobilizada no sentido de gerar processos de dissonância cognitiva e descentração que em muito terão facilitado as aprendizagens que cada um fez sobre a multiplicidade de determinantes das escolhas vocacionais e sobre o modo como estes contextualizam o processo de significação da realidade vocacional por cada pessoa. Por fim, a oportunidade de experimentação directa de actividades, que ao mesmo tempo que (1) permitiram a exploração, o confronto pessoal e a tomada de perspectiva social quanto às necessidades e prioridades dos alunos e dos colegas de profissão, (2) constituíram um modelo de referência para a transferência de aprendizagens sobre as estratégias de exploração vocacional para o contexto da sala de aula. Conjuntamente, essa exploração e compreensão das possibilidades de transferências de aprendizagens permitiram o alargamento e a complexificação pelos professores da noção que tinham quanto ao que é escolher, desenvolver-se, orientar-se e quanto à importância dos momentos de transição (normativa ou não, externa ou pessoal e intrinsecamente determinada) que pontuam o percurso de cada um.

De facto, o impacte diferencial que a abordagem de diferentes temáticas tinha para uns e outros permitia ilustrar a transversalidade e a saliência da dimensão vocacional em diferentes fases do ciclo de vida e em diferentes pessoas, ao mesmo tempo que evidenciava que a própria consultoria se revestia de significados e utilidades distintas

para cada um dos participantes. Para uma das participantes, o processo assumia particularmente sentido pela possibilidade de, paralelamente ao papel de professora, poder explorar significativamente o seu papel de mãe de um adolescente com dúvidas quanto ao seu projecto vocacional. Para outra professora, o processo constituía um desafio para a revisão e resignificação do seu projecto profissional enquanto professora, após a desistência da área de Medicina. Para outros, a tónica era fundamentalmente colocada nas necessidades dos seus alunos, mas a nível de diferentes dimensões, consoante o que o conteúdo das suas disciplinas mais fazia realçar (por exemplo: Geografia – “Como será estudar num país mais desenvolvido do que o nosso?”). A constatação destes diferentes enfoques e necessidades de exploração por parte de cada um dos participantes parece, por conseguinte, ter contribuído para um dos objectivos deste processo: reconstruir as suas representações quanto à orientação e desenvolvimento vocacional, de um modo que as aproximasse dos conceitos de transversalidade, longitudinalidade, significação, subjectividade, pró-actividade e sentido de autoria. A este propósito, uma das expressões mais comuns na fase de finalização do processo remetia para a importância que os consultantes atribuíam à consultoria na reconceptualização da sua visão acerca da orientação vocacional, afirmando, recorrentemente, que se tratava de “um assunto muito complexo”. Esta percepção de complexidade não deve ser entendida como sinónima da dificuldade que associam à operacionalização de objectivos de exploração vocacional, pois cada professor foi capaz de planificar uma estratégia de infusão curricular desses mesmos objectivos coerente com as características da(s) disciplina(s) que leccionam, com o seu papel na sala de aula e com as posições específicas que ocupam na estrutura do estabelecimento de ensino em que estão integrados.

Ao nível da compreensão das dimensões críticas para a estruturação de um projecto vocacional, foi possível constatar diferenças em termos da importância relativa atribuída a cada uma dessas dimensões. Esta variação parece intrinsecamente relacionada com a avaliação que fazem de alguns

factores como mais preponderantes do que outros no seu próprio processo de desenvolvimento vocacional e com os aspectos que lhes parecem dominantes nas preocupações dos seus alunos. A constatação destas diferenças por parte dos consultantes, muitas vezes visível no modo como se envolviam em diferentes actividades, favoreceu a adopção de uma atitude atenta e crítica face às necessidades de exploração mais prementes em cada ano de escolaridade, nos diferentes estabelecimentos de ensino (públicos e privados) e nas diferentes modalidades de formação (regular e profissional). Estas novas percepções mostraram-se consequentes em termos de acção já que os professores tiveram o cuidado de ressaltar as características dos grupos aos quais melhor se adaptariam as dinâmicas de exploração vocacional que conceberam e implementaram numa sessão do próprio processo de consultoria. Assim, a necessidade de exploração da oferta institucional foi enquadrada nas preocupações de estudantes do 9.º ano e do ensino secundário e a exploração de variáveis pessoais foi considerada uma necessidade fulcral, a partir dos anos mais precoces. No que se refere às diferenças institucionais e de tipo de ensino, os professores consideraram que, por exemplo, no caso do colégio privado, o desafio de certas construções sociais quanto ao processo de orientar-se (aparecendo sob a forma de atitudes preconceituosas relativamente aos cursos profissionais, à obtenção de licenciaturas em Institutos Politécnicos, a estágios curriculares não remunerados, a sobrevalorização de experiências de ensino transnacionais) era desejável e integralmente justificado. Por sua vez, relativamente aos estudantes do ensino regular e do ensino profissional, os professores salientaram a necessidade de transformar as suas expectativas e representações quanto às suas potencialidades de progressão académica, apoiando, em particular os estudantes de cursos profissionais, na desmistificação de crenças associadas à sua baixa auto-eficácia ou a determinismos sociais.

No que concerne à definição do seu papel enquanto agentes de desenvolvimento vocacional dos alunos, os participantes mostraram-se capa-

zes de discernir o papel a assumir por si e pelo psicólogo, reconhecendo, porém, a complementaridade das acções de ambos. Prova disso mesmo foi o que se observou nas actividades de infusão curricular que planearam. De um modo geral, tais actividades não visavam mais do que a facilitação da exploração vocacional, sendo deixada ao psicólogo a tarefa de apoiar na significação e integração dos resultados dessa exploração e na derivação das suas consequências para as escolhas e projectos vocacionais futuros dos jovens.

Para a compreensão dos parâmetros que devem balizar o seu envolvimento no acompanhamento vocacional dos alunos, mostrou-se fundamental a abordagem dos limites e dos princípios a observar no processo de orientar vocacionalmente. Com efeito, foi possível aos participantes concluir que apoiar o aluno neste desenvolvimento *não é*: (1) tomar como sua essa orientação, (2) orientar exclusivamente em função das demandas sociais de mão-de-obra; (3) cumprir, prioritariamente, os parâmetros que possibilitam à sua escola adquirir a reputação de nicho de futuras elites profissionais e, com isso, granjear a preferência dos pais dos potenciais candidatos; (4) limitar-se a despertar no aluno interesse/atracção unicamente pela disciplina que lecciona levando-o a canalizar para aí todas as suas potencialidades. Aperceberam-se, no entanto, da importância de subordinarem tudo isto à primazia a dar à pessoa de cada aluno. Foi, desta forma, adquirida a noção de que o respeito pelo sentido de autoria dos projectos dos alunos é o único compromisso admissível na sua prática mesmo quando, através dela, procurem favorecer o mapeamento e o questionamento da miríade de influências que participam (positiva e/ou negativamente) na construção da identidade e condicionam o percurso vocacional de cada aluno. É importante assinalar que a actividade que conduziu os professores a estas conclusões suscitou inicialmente alguma resistência tendo sido o único momento em que responderam com uma atitude menos colaborativa a uma proposta da equipa de intervenção. Aparentemente, a forma como lidaram com a tarefa parece sugerir a presença de uma reacção defensiva ao convite que

lhes foi dirigido no sentido do questionamento da posição que assumem no projecto social de orientação dos jovens. O desconforto resultante da adopção de um posicionamento crítico face a esse projecto talvez resulte do facto de estarem altamente envolvidos na execução do mesmo. Por essa razão, mostrava-se ainda mais imperativo promover, em relação ao projecto social, um grau de distanciamento que os tornasse mais capazes de encorajar esse olhar crítico também da parte dos seus alunos (Campos, 1980).

A este nível, e fruto da tomada de consciência de que nem sempre seriam suficientemente isentos nos conteúdos da sua comunicação (correndo o risco de, dessa forma, orientarem os alunos num sentido que assume mais significado para si próprios do que para os alunos), os consulentes parecem, igualmente, ter assimilado a preocupação com os efeitos dos comentários e *feedbacks* que transmitem aos alunos. A aceitação da dificuldade (impossibilidade?) de se ser imparcial e abstrair-se dos valores pessoais permitiu a resignificação desta questão, com os professores a mostrarem-se mais confiantes para analisarem criticamente o discurso que produzem e para observarem as reacções desencadeadas nos seus alunos. A este respeito foram ainda salientados os diferentes ritmos de aprendizagem, os diferentes perfis de interesses e competências e as próprias variações na qualidade da atitude exploratória dos alunos. Procurou-se, deste modo, levar os professores a compreenderem a necessidade de adequarem as estratégias de exploração a propor aos alunos a essas variáveis subjectivas e de investirem na criação e manutenção de uma relação empática com aqueles, que possa acrescentar motivação e valor afectivo a essas experiências e, ao mesmo tempo, servir de pano de fundo à monitorização dos sentimentos vividos pelos alunos em cada etapa desse processo de exploração.

De resto, e a respeito da relação professor-aluno, alguns dos participantes, inclusivamente expressaram a convicção de que a proximidade afectiva com os alunos é o processo pelo qual qualquer aprendizagem pode ocorrer, perdurar e gerar novas aprendizagens, razão pela qual

sentem maior necessidade de garantir que actuam como modelos positivos para os estudantes. De um modo geral, foram estes professores que evocaram memórias de professores significativos no seu processo de desenvolvimento. Uma das professoras chegou a afirmar que foi completamente seduzida pelo modo como uma das suas professoras leccionava e que isso foi determinante para a escolha da mesma área de formação e profissão. Numa análise crítica do seu percurso, diz não ser possível considerar essa professora como responsável pela sua escolha, na medida em que foi em si que esse modelo produziu ressonância, acreditando ter havido da sua parte uma identificação natural com esta actividade profissional e com esta área.

Finalmente, o facto de toda a experiência de consultoria ter culminado na concepção e implementação, na situação de *role playing*, de propostas de trabalho de infusão curricular parece ter sido uma mais valia deste processo. Por um lado, esta experiência parece ter criado uma grande expectativa quanto ao modo como iniciativas desse tipo funcionariam em contexto de aula, aumentando as probabilidades destas propostas serem, de facto, implementadas. Por outro lado, a qualidade da discussão que procedeu às apresentações, a auto-avaliação e o *feedback* extremamente positivo que os professores receberam por parte dos seus colegas de profissão e por parte das consultoras parece ter contribuído para a percepção da capacidade de serem autónomos e para o seu sentido de auto-eficácia nesta área. Importa, por isso, realçar a qualidade das propostas de infusão curricular de conteúdos vocacionais que os professores realizaram e que constituem a demonstração corolária das aquisições que o processo de consultoria lhes terá proporcionado. Nestas propostas destacam-se os seguintes pontos:

(1) O elevado investimento na preparação de dinâmicas, guiões de actividade e materiais apelativos, de modo a favorecer a sua implementação em contexto de sala de aula, a tornar contextualmente significativas as aprendizagens e a assegurar a sua manutenção temporal;

(2) A preocupação em planear estratégias destinadas aos alunos dos primeiros anos que leccionam (7.º ano), no intuito de contribuir, tão precocemente quanto possível, para a aquisição de um método de exploração activa e para a importância da preparação das escolhas (por exemplo: a proposta de Ciências e Geografia, numa abordagem da temática curricular dos sismos e terremotos, procurou, essencialmente, transmitir a mensagem de que o modo eficaz como se pode lidar com uma situação de terremoto remete para o desenvolvimento de competências prévias e que o facto de se agir sob pressão pode influenciar a qualidade das escolhas que se fazem);

(3) A adequação das actividades às necessidades dominantes nos anos de escolaridade a que se destinam e a antecipação de possíveis alterações tendentes ao seu ajustamento a alunos noutras fases do seu percurso educativo (por exemplo: um poema de António Gedeão a explorar em português no 7.º ano poderia ter como enfoque a abordagem das características pessoais dos alunos e, nos 8.º e 9.º anos, como enfoque a discussão de mitos e da importância de ser-se crítico e de fazer escolhas autónomas);

(4) O emparelhamento óptimo dos objectivos de aprendizagem de conteúdos curriculares específicos e dos objectivos de facilitação da exploração vocacional (por exemplo: a proposta de matemática e ciências físico-químicas incidiu sobre o tema do cálculo de volumes e proporções de líquidos e suas densidades para explorar a temática dos valores vocacionais; assim, os alunos, após uma discussão e ponderação quanto à importância relativa de cada um desses valores, teria de escolher os três mais importantes que associaria a um de três líquidos – água corada, álcool e azeite – e representar com eles, num goblé e após os respectivos cálculos, uma hierarquia de importância desses valores);

(5) A capacidade de integração de mais do que uma dimensão-objecto de exploração vocacional no plano de aula (por exemplo: tarefa para a disciplina de inglês – exploração do tema “profissões”, a partir da abordagem da natureza do trabalho, de alguns estereótipos e mitos associados a profissões e de valores vocacionais);

(6) A complexidade da estrutura de fundo das actividades, permitindo que a abordagem das dimensões vocacionais nelas focadas resultasse numa escalada cognitiva e emocional para conteúdos de exploração não imediatamente perceptíveis (por exemplo: na tarefa de Ciências e Geografia, numa 2.^a fase, era pedido que os alunos formassem uma equipa de profissionais para lidar com a situação de catástrofe que o terramoto fictício havia causado – neste caso, o enfoque seria colocado na discussão das características pessoais e competências demonstradas pelos alunos e, só depois, seria estabelecida a associação dos alunos a uma profissão; o aspecto positivo em termos de articulação de conteúdos relaciona-se com o facto de, deste modo, ter-se tornado possível chegar à dimensão dos estereótipos através da atribuição de um novo significado a profissões de menor estatuto/prestígio social (no caso do electricista, por exemplo), pela constatação de que, num mesmo projecto profissional estas tanto se mostravam essenciais por si só, como na articulação com outras de maior estatuto;

(7) A capacidade de identificar e apresentar os objectivos das suas propostas, de um modo genérico no início, procurando não induzir comportamentos específicos nos participantes, e de um modo mais aprofundado na fase final, dando relevo às respectivas implicações;

(8) A atenção dada à componente afectiva das escolhas vocacionais enquanto aspecto próximo das experiências emocionais do aluno na escola e na sala de aula, tais como o medo de falhar, a preocupação com as expectativas e pressões externas de pessoas significativas;

(9) O realismo de que se revestiram todas as propostas, no que se refere à possibilidade da sua realização no contexto e duração de uma aula.

(10) O envolvimento na auto-avaliação das suas propostas e na reflexão/discussão das propostas dos outros professores, acrescentando conteúdos e antevendo possíveis reacções e implicações no que se refere ao processo de exploração vocacional dos alunos.

Tendo tido a oportunidade de avaliarem o processo de consultoria, os próprios professores

identificaram aqueles que consideraram ter sido os ganhos decorrentes da sua participação neste processo. Entre os aspectos mais salientados contam-se: (1) uma maior consciência do modo como as suas práticas influenciam os seus alunos; (2) uma melhor noção do papel que podem assumir enquanto agentes activos na promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens; (3) o surgimento do desejo de inovar as suas práticas pedagógicas; (4) uma compreensão mais apurada e complexa do processo de orientar-se e das condições em que se processa o desenvolvimento vocacional; (5) uma capacidade acrescida para reconhecer e diferenciar as necessidades vocacionais dos alunos de diferentes níveis de escolaridade; (6) a curiosidade e o desejo de implementar as estratégias dinamizadas na última sessão do processo de consultoria directamente junto dos seus alunos no contexto de sala de aula (o que veio a acontecer, pelo menos, num dos casos); (7) o interesse emergente pelo planeamento de estratégias que permitam a articulação dos conteúdos programáticos das suas disciplinas com outras dimensões vocacionais (generalizando as aprendizagens); (8) a compreensão do seu próprio processo de desenvolvimento vocacional enquanto factor que pode contribuir para melhorar o modo como actuam junto dos seus alunos, como lidam com as suas próprias ansiedades e inseguranças neste domínio e como desempenham outros papéis de vida (por exemplo: o papel de mãe de um adolescente, no caso de uma das participantes).

Como se pode verificar, os inúmeros indicadores de sucesso, assinalados quer pela equipa de intervenção, quer pelos participantes, parecem confirmar de forma expressiva o facto deste processo de consultoria ter proporcionado aos professores a oportunidade de se desenvolverem enquanto construíam conhecimento sobre o modo de desenvolvimento vocacional dos seus alunos. Os resultados alcançados reforçam a ideia de que intervir, em consultoria, é sempre, intervir (in)directamente, isto é, desafiar as estruturas pessoais para que o desenvolvimento transpessoal aconteça. Tal significa que a consultoria a professores “visa simultaneamente a facilitação

do desenvolvimento dos jovens e a promoção do desenvolvimento dos adultos eles mesmos.” (Imaginário & Campos, 1987, p.112). Obviamente, o seguimento das práticas dos participantes em regime de *follow-up* seria essencial para avaliar se, em contexto real, os professores mantêm activa esta predisposição e vontade para, sob estímulo dos conteúdos das suas disciplinas, infundir na agenda lectiva objectivos de exploração vocacional adequando e integrando, de forma sensível e competente, as novas aprendizagens no seu *modus operandi*.

Nota conclusiva: A apropriação dos (novos) compromissos

Assumir o papel de orientar e orientar-se para o tal lugar-comum que é hoje a incerteza passa por estar disponível para continuamente explorar e definir o seu lugar e a sua forma de participação nesse processo de desenvolvimento. A incerteza não é esperado que seja o princípio nem o fim das escolhas que se fazem, ainda que, necessariamente, ela seja parte integrante desse processo. A viabilidade de psicologicamente se lidar com a incerteza advém da possibilidade de representarmos o mundo como previsível (em termos razoáveis), atendendo às relações entre os objectos e os elementos que se sucedem na nossa experiência quotidiana (Coimbra, 2005). Se não é possível trocar a incerteza pelas certezas é, porém, possível acrescentar à primeira o valor da confiança nos projectos que se criam, nos planos que se fazem, nos ganhos que se antecipam. Isto vale para os actores e para os interlocutores do desenvolvimento vocacional, sejam eles psicólogos, pais, professores ou outros.

Não obstante a complexidade do desenvolvimento vocacional a que os professores da consultoria se referiram no final da intervenção remeter, também, para a integração da noção e do peso da incerteza (da dos alunos mas também da sua), foi a possibilidade de construir nexos de probabilidade, com base em discussões e experimentações, que lhes permitiu renovarem a sua práxis e confiarem nas suas capacidades (e oportunidades) para o continuarem a fazer. As permanentes exi-

gências de afirmação numa estrutura de incerteza não poderiam fazer esperar outro tipo de opção que não a do pensamento e acção colaborativos e interdisciplinares que, durante as sessões, se observaram. No que se refere a instituições como a escola, onde múltiplas personagens, interesses e vidas se cruzam, projectam e configuram, há pois que garantir a coerência entre pressupostos e modos de actuação. O projecto de consultoria vocacional, no qual este texto se debruça, constitui um primeiro esforço no sentido do desenho, ensaio e validação de estratégias que permitam actuar sob o signo dessa coerência, dando voz aos actores que podem, efectivamente, abalar os tradicionais fundamentalismos pedagógicos e transformar (re)construtivamente a abordagem ao projecto educativo.

“As escolas que estão fortemente estruturadas, isto é, que contam com uma equipe directiva que exerce sua tarefa de dinamização pedagógica e com responsáveis nas diferentes instâncias de coordenação e participação (...) têm maiores possibilidades de exercer uma influência educacional positiva sobre a aprendizagem dos alunos mediante a prática docente dos professores” (Martín & Mauri, 2004, p.397). Para isso é, ainda, necessário “que os professores tenham consciência da influência educacional e decidam utilizar intencionalmente tais recursos como instrumentos de ensino” (p. 399). Esta intencionalidade será tanto mais significativa para os alunos se estiver enquadrada numa preocupação com a dimensão afectiva da educação, que contemple, por conseguinte, o papel das suas relações, os seus sentimentos, a empatia e o espírito (Best, 2005). Trabalhar o desenvolvimento vocacional em contextos de incerteza poderá ser, afinal, um princípio fundamental para a mobilização imediata dos afectos na ponderação de quem se quer e pode ser. Estes, por sua vez, podem ser veículos de exploração de conteúdos identitários relevantes para os alunos.

Falar de projectos vocacionais, no contexto da sala de aula, e reflectir sobre os processos de exploração e construção de conhecimento que o professor também pode agilizar fora dela, é um

produto e um processo da integração dos objectivos “do projecto cultural, ideológico e político que presidem a educação escolar” (Mauri & Valls, 2004, p. 343). A infusão de objectivos de exploração vocacional em matérias curriculares se, a curto prazo, pode ter parecido, aos professores participantes na consultoria, um desafio exigente em termos do seu investimento, acabou por ser percebida como um desafio essencial no processo de ensino-aprendizagem a médio e a longo prazo. Aos olhos de cada um a infusão curricular apareceu, além do mais, como uma estratégia eficaz nessa complicada tarefa de motivar os alunos para aprendizagens académicas que, despersonalizadas, nem sempre logram conquistar o seu interesse. Essa motivação passa, em grande medida, pela oportunidade e capacidade de “atribuir um sentido pessoal àquilo que se aprende” (Miras, 2004, p.209). A oportunidade concedida aos professores de evocarem o seu próprio percurso, no módulo temático “Como me tornei professor”, parece ter permitido pro-

duzir, colateralmente, este outro resultado, isto é, a compreensão de que a motivação, consolidada num sentido de significação pessoal, é um processo fundamental para a iniciativa e para a continuidade dos investimentos que, tanto os alunos como os professores, evidenciam na sua relação com a escola, com a disciplina e uns com os outros. Com efeito, enquadrar as aprendizagens escolares numa perspectiva ecológica e reconstrutiva, como a que preside o desenvolvimento vocacional, parece poder dar mais sentido à experiência de aprender e desenvolver-se na escola e na sala de aula. É também por esta via que os professores podem estabelecer uma identidade profissional mais consolidada à medida que modelam a aprendizagem ao longo da vida que esperam infundir nos seus estudantes (Lieberman & Miller, 2000 citado por Finley, 2000). Este é o projecto a construir pelo novo professor profissional, um projecto cuja qualidade não depende do psicólogo, mas para a qual este pode (e deve), claramente, contribuir.

REFERÊNCIAS

- Babinsky, L., Knotek, S., & Rogers, D. (2004). Facilitating conceptual change in new teacher consulting groups. Em N. Lambert, I. Hylander & J. Sandoval (Orgs.), *Consultee-Centered Consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 101-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Best, R. (2005). Education and integrity: The role of affective education. Em I. Menezes, J. L. Coimbra & B. Campos (Orgs.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 13-23). Lisboa, Portugal: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Brufee, K. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Campos, B. P. (1980). Orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 14, 195-230.
- Campos, B. P. (1989). Intervenção em orientação vocacional: Algumas questões de valores. *Inovação*, 2(4), 403-409.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Carita, A., & Diniz, T. (1995). A integração da problemática vocacional no currículo. *Noesis*, 35, 34-38.
- Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.
- Coimbra, J. L. (2005). Subjective perceptions of uncertainty and risk in contemporary societies: Affective-education implications. Em I. Menezes, J. L. Coimbra & B. P. Campos (Orgs.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 3-12). Lisboa, Portugal: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira* (Cadernos de Emprego, Vol. 33). Lisboa, Portugal: Direcção-Geral do Emprego e formação Profissional.
- Dobson, B., & Swift, J. (1994). *Skills for Life: Core manual: A handbook for managers and co-ordinators*. London, UK: HMSO.

- Duncan, B. (2004). School psychologists as consultee-centered consultants within a system-of-care framework: Service and Training Challenges. Em N. Lambert, I. Hylander & J. Sandoval (Orgs.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (pp. 79-100). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finley, S. (2000). *Instructional coherence: The changing role of the teacher*. Retirado em 27 julho 2007, de <http://www.sedl.org/pubs/teaching99/3a.html>.
- Imaginário, L. (1995). Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. *Noesis*, 35, 30-32.
- Imaginário, L., & Campos, B. P. (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.
- Martin, E., & Mauri, T. (2004). As instituições escolares como fonte de influência educacional. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2: Psicologia Escolar* (2a ed., pp. 381-402). Porto Alegre: Artmed.
- Mauri, T. & Valls, E. (2004). O ensino e a aprendizagem da geografia, da história e das ciências sociais: Uma perspectiva psicológica. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Escolar* (2a ed.) (Vol. 2, pp. 342-354). Porto Alegre: Artmed.
- Miras, M. (2004). Afectos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. Em C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2: Psicologia Escolar* (2a ed., pp. 342-354). Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1992a). Para uma análise das instituições escolares. Em A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto, Portugal: Âmbar.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Salomon, G., & Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24, 113-142.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schulman, L. S. (1988). Teaching alone, learning together: Needed agendas for the new reforms. Em T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Orgs.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp. 156-187). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- UNESCO. (1998). *World conference on higher education: Higher education in the twenty-first century, vision and action* (Final Report). Paris: UNESCO.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Recebido em: 28/12/2007

1ª Revisão em: 20/04/2008

Aceite final: 13/05/2008

Sobre as autoras

Ana Mouta é psicóloga no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, licenciada pela referida Faculdade, com pré-especialização na área de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos, pós-graduada em Psicologia Política.

Inês Nascimento é coordenadora executiva, supervisora científica e psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Professora-Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Licenciada em Psicologia pela referida Faculdade, e Doutora em Psicologia por esta mesma instituição.