

A Orientação Vocacional como Objectivo Educativo Transdisciplinar: Análise do Currículo Enunciado do Terceiro Ciclo do Ensino Básico¹

Filomena Parada², Maria Guilhermina Castro³ & Joaquim Luís Coimbra⁴

A legislação emitida no âmbito da actual Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - considera a influência da Escola no processo de construção dos projectos vocacionais dos alunos como uma das dimensões fundamentais do processo educativo, do 1.º ao 12.º ano. Esta preocupação é formalizada através da criação do objectivo educativo transdisciplinar "valorização da dimensão humana do trabalho". A fim de compreender os modos de operacionalização deste princípio transversal no currículo enunciado, vários elementos foram analisados, nomeadamente, documentos legais (e.g., Decreto da Reforma Curricular - Dec. Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto), os programas e manuais escolares de algumas disciplinas do 9.º ano. Os resultados apontam essencialmente para duas direcções distintas, embora relacionadas entre si, (a) a valorização da dimensão humana do trabalho não é considerada de uma forma explícita, intencional ou sistemática, quer na maior parte da legislação quer nos programas e manuais analisados, e (b) a orientação e o desenvolvimento vocacional e a valorização da dimensão humana do trabalho são concebidos como domínios independentes, não sendo a última entendida como uma forma de concretização dos anteriores.

A orientação vocacional no currículo: Modo de equacionar o problema

A ideia de que é necessário redimensionar o papel da Escola, no sentido de uma valorização crescente do aluno enquanto elemento

central e essencial do processo educativo, tem vindo a impor-se progressivamente. Como objectivo fundamental de toda a educação escolar surge a formação integral da pessoa, o que significa que, para além da mera aquisição de conhecimentos, na Escola se passa também a privilegiar a promoção de atitudes, valores e capacidades. Pretende-se não só "capacitar os indivíduos para a resolução dos problemas de vida" (Campos, 1991, p. 9) mas também promover o seu desenvolvimento, com vista à sua preparação para o confronto com os inúmeros desafios que lhes irão sendo colocados ao longo de todo o ciclo vital.

A Escola vem, deste modo, assumindo um papel cada vez mais explícito na socialização dos jovens, ao qual não são de todo alheias as inúmeras transformações sociais das últimas décadas e que, entre outros aspectos se reflectem numa crescente diminuição do papel desempenhado pela família neste processo (Campos, 1989, 1990).

A adopção, a nível da educação escolar, de soluções que procurem, antes de mais, contribuir para o desenvolvimento psicológico dos alunos, isto é, que se centrem na promoção da "capacidade de análise e de acção nas situações concretas" (Campos, 1990, p. 86), em detri-

¹ Comunicação apresentada no III Colóquio sobre Questões Curriculares - Braga 14 de Fevereiro de 1998, no âmbito do projecto de investigação-acção "A Orientação Vocacional como Objectivo Educativo Transdisciplinar no Terceiro Ciclo do Ensino Básico", apoiado pelo Instituto de Inovação Educacional - (Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação - Despacho n.º 23/ME/95, Medida 2: Desenvolvimento de estudos e projectos de investigação ou investigação-acção no domínio da educação).

² Psicóloga e doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

³ Psicóloga e doutoranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

⁴ Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional.

mento de opções educativas mais tradicionais, assentes numa lógica disciplinar essencialmente instrutiva, afigura-se como pertinente e lógica, em particular se se atender ao facto de que, ao longo de todo o percurso escolar, tem lugar um sem número de acontecimentos, mais ou menos esperados, que constituem influências predominantes no desenvolvimento dos jovens pelas oportunidades que abrem e pelas exigências que fazem (Campos, 1993).

Alguns dos desafios e tarefas que, durante este período, se colocam aos jovens dizem respeito ao conjunto de questões relativas ao itinerário vocacional, ou seja, à educação de base, à formação profissional e ao exercício profissional futuro. De um modo explícito, este processo, que é marcado pela estrutura do projecto social (o nosso sistema de educação/formação admite a sua primeira diferenciação no final da actual escolaridade básica), despoleta-se com a escolha a realizar no final do 9.º ano. Assim, e sem se considerar que o desenvolvimento vocacional se inicia no último ano do ciclo terminal do ensino básico, a verdade é que, neste momento das suas vidas, os jovens confrontam-se com um conjunto de pressões e de expectativas sociais no sentido de se decidirem vocacionalmente.

A orientação vocacional, enquanto apoio sistemático à construção de um projecto de vida, aparece como um objectivo paralelo e transversal a todo o processo educativo, sendo função da educação escolar, no seu todo, preparar os indivíduos para a inserção na vida activa, nomeadamente ao se considerar a *valorização da dimensão humana do trabalho* como um domínio nuclear na formação dos indivíduos (Lei de Bases de Sistema Educativo, art.º 2.º, n.º 4) e objectivo transversal de todo o ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, art.º 9.º, n.º 2). Como atribuições do ensino básico surgem, não só o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos como também a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares e profissionais subsequentes, ou o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interes-

se, aptidões e capacidades (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991). Cabe, pois, à Escola - embora não em exclusividade - facilitar um conjunto de experiências significativas de relação e de interacção com o mundo das formações ou do trabalho, que permita aos indivíduos vivenciar experiências e realizar aprendizagens susceptíveis de influenciar o seu desenvolvimento pessoal (Coimbra, 1995). Enquanto sistema ecológico do desenvolvimento humano, a Escola surge como um contexto de destaque, no seio do qual é possível desenvolver uma multiplicidade de intervenções, não exclusivamente do domínio das intervenções dos profissionais de orientação, que tomem como objecto a sala de aula, o grupo de pares, a família, a comunidade ou, inclusive, o próprio mundo do trabalho, e que, de um modo sistemático e intencional, visem o desenvolvimento da dimensão vocacional (Coimbra, 1994).

Esta concepção de educação é igualmente patente no conteúdo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (mais conhecido por *Decreto da Reforma Curricular*), que estabelece os princípios gerais que ordenam a estruturação curricular prevista na Lei de Bases (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Esse documento, pese embora o facto de se caracterizar pela adopção de uma lógica tradicional em termos do tipo, organização e conteúdos disciplinares propostos para a formação dos alunos, preconiza um conjunto de medidas, assentes numa perspectiva multidisciplinar e integradora, que permitem identificar metodologias e objectivos de carácter inovador, porque diferentes dos comumente considerados para as outras áreas ou disciplinas dos planos curriculares: a Área-Escola, as Actividades de Complemento Curricular e as Formações Transdisciplinares ou Transversais, a saber: *formação pessoal e social, domínio da língua materna e valorização da dimensão humana do trabalho*.

A *valorização da dimensão humana do trabalho*, enquanto formação transdisciplinar, "constitui um objectivo dos ensinos básico e secundário, que deve ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e o nível etário dos alunos, levando-os à

além das intervenções especializadas dos psicólogos, directas (individuais ou em grupo) ou indirectas (intervindo junto da comunidade escolar, colaborando com professores, pais/ encarregados de educação, empregadores...), podem ser considerados como meios de promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos todos os outros dispositivos contemplados pela actual legislação, que vão para além do domínio estrito de actuação do psicólogo e que facilitam o planeamento e implementação de actividades que visem a promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens, nomeadamente as áreas multidisciplinares (Área-Escola e Actividades de Complemento Curricular) e as Formações Transdisciplinares, em particular a *valorização da dimensão humana do trabalho*. Paralelamente, é ainda possível conceptualizar a criação ou existência de momentos curriculares disciplinares propícios à inclusão de objectivos de desenvolvimento vocacional e que, à semelhança dos anteriores, são também da responsabilidade dos professores, designadamente, a exploração dos conteúdos considerados por determinadas unidades temáticas dos programas das diversas disciplinas escolares.

Não significa isto que se espera que os professores assumam o desempenho de funções próprias dos profissionais especializados de orientação escolar e profissional. Pelo contrário, o que se propõe é que ambos, não obstante o facto de actuarem em campos distintos, apesar de complementares, das intervenções educativas, colaborem no sentido da definição e implementação de projectos comuns, embora respeitando as metodologias e objectivos dos domínios específicos de cada um (Coimbra, 1991; Imaginário, 1990, 1995). Desta possível (e muitas das vezes já real) colaboração entre professores e psicólogos, pode mencionar-se um vasto leque de actividades, que vai desde a organização, realização e integração de experiências conducentes à exploração vocacional (e.g., experiências de trabalho), até à análise e identificação das metodologias, conteúdos e objectivos programáticos previstos nos *currículos* escolares passíveis de facilitarem a abordagem de temas propícios à exploração e desenvolvimento vocacional dos alunos.

Neste quadro, é reforçada a ideia (aqui defendida) de que a preparação para a vida activa emerge como o resultado da intervenção de vários agentes educativos, dentro ou fora dos tempos lectivos, sendo possível identificar uma multiplicidade de estratégias de intervenção facilitadoras da sua concretização. Para

se trata do momento em que, pela primeira vez no seu percurso escolar, os alunos são confrontados com a necessidade de fazer uma opção de natureza vocacional.

Para atender ao objectivo geral deste estudo (compreender como tem sido abordado o objectivo educativo de formação transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*, enquanto modo de disseminação de objectivos de orientação vocacional), definiram-se três momentos distintos, mas complementares, de análise do currículo: enunciado (único considerado pelo texto), implementado e adquirido.

A análise do *currículo enunciado* realizou-se com base nos seguintes elementos (a) Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) e demais legislação que visa a sua regulamentação e implementação, salientando-se aqui o Decreto-Lei da Reforma Curricular (Dec. Lei nº 286/89, de 29 de Agosto), (b) programas de algumas disciplinas curriculares do 9º ano de escolaridade, (c) manuais escolares produzidos para as referidas disciplinas do 9º ano de escolaridade.

A análise do *currículo implementado* pretende avaliar as práticas educativas utilizadas pelos professores no sentido de promoverem a *valorização da dimensão humana do trabalho*. Para atender a este objectivo foram seleccionados alguns indicadores, a saber, (a) intenções educativas dos professores relativamente a valores ligados ao trabalho, avaliadas a partir de uma adaptação da versão portuguesa para investigação, de Miranda e Campos (1981), do *Work Values Inventory* de Super (1973) e de uma adaptação da versão portuguesa não integral para investigação de Menezes e Campos (1992) do inventário de valores que integra o *Career Decision Making System* de Harrington e O'Shea (1989), (b) representações dos professores relativamente à dimensão da orientação vocacional enquanto objectivo educativo transdisciplinar do terceiro ciclo do ensino básico, avaliadas através de entrevistas semiestruturadas; (c) práticas educativas dos professores, avaliadas a partir de entrevistas colectivas (*"focus group interviews"*). As informações relativas a estes dois últimos indicadores serão analisadas de forma qualitativa e não quantitativa, dado o reduzido tamanho da

projecto de investigação se prendam, sobretudo, com questões relativas ao domínio vocacional e não tanto como aprofundamento de questões inerentes ao desenvolvimento curricular.

Objectivos e hipóteses

A finalidade do presente estudo prende-se com a compreensão dos modos de abordar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*, enquanto meio de operacionalizar a disseminação de objectivos de orientação vocacional no currículo, tendo-se formulado as seguintes hipóteses, por um lado, o objectivo educativo transdisciplinar em estudo poderá não estar considerado suficientemente, nem de um modo coerente, a nível dos normativos legais, programas e manuais, e, por outro, mesmo o aí preconizado irá ter uma representação pouco significativa, quer nas práticas educativas dos professores quer no impacto obtido junto dos alunos.

A verificar-se estas pressuposições e considerando o relevo atribuído ao papel do professor no processo de desenvolvimento e orientação vocacional, pressupõe-se também que esta ausência de intencionalidade se reflecte a nível da qualidade dos resultados do próprio processo educativo. Dito de outro modo, a criação de condições indispensáveis à aquisição de conhecimentos, à partida, irá sobrepor-se à promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente na sua vertente vocacional. Dada a insuficiência e, até, incoerência que se hipotetiza existir no enunciado pelos normativos legais e programados, assim como no proposto pelos manuais, prevê-se que esta dimensão poderá vir a não ser tão enfatizada, pelo menos de um modo sistemático, por parte dos professores, ao darem corpo aos objectivos, conteúdos e metodologias aí contemplados.

Metodologia da investigação

O estudo centra-se no 3º ciclo do ensino básico, em particular no seu ano terminal - 9º ano de escolaridade -, uma vez que, dadas as características do Sistema Educativo Português,

1985), apesar de inédita no nosso país, assistindo-se a um movimento crescente no sentido de se considerar esta dimensão como uma das componentes integrantes dos projectos educativos (IFAPLAN, 1984). Desde o início deste século que se têm vindo a realizar algumas experiências, sobretudo nos países de tradição anglo-saxónica, no domínio da disseminação de objectivos vocacionais nos planos de estudo, podendo salientar-se os programas implementados nos EUA, na sequência do movimento conhecido por *Career Education* (Hart, 1977; Hoyt, 1974, 1979).

Objecto de estudo

A *valorização da dimensão humana do trabalho*, dado o seu carácter transdisciplinar, constituiu um instrumento de extrema utilidade no âmbito das intervenções educativas (vocacionais), na medida em que, (a) possibilita intencionalizar a acção dos professores, enquanto agentes fundamentais de actuação no domínio da construção dos projectos de carreira dos alunos, uma vez que não é possível dissociar o trabalho - elemento central na vida dos indivíduos e das sociedades em que estes se inserem - do exercício pleno da cidadania, (b) acentua a necessidade de se adoptar uma perspectiva multidisciplinar, assente na articulação e integração das várias áreas ou disciplinas curriculares, para além dos seus objectivos e metodologias específicas, no sentido da promoção das relações estabelecidas pelos alunos com o mundo das formações e das profissões, (c) evidencia a necessidade de se reabilitarem as práticas educativas dos professores, como uma estratégia facilitadora do apoio à construção e implementação dos projectos vocacionais dos jovens, ao acentuar a importância das significações associadas à preparação para o exercício e ao próprio exercício profissional, bem como das relações e interacções inerentes ao desempenho deste papel. Enfim, permite operacionalizar a disseminação de objectivos de orientação vocacional no currículo escolar, enquanto dimensão integrante do desenvolvimento psicológico global dos indivíduos, o que, por seu turno, constitui o objecto deste estudo. Afigura-se, assim, como pertinente e lógico que os objectivos deste

As intervenções em orientação, neste contexto, não devem ser encaradas como uma responsabilidade exclusiva dos profissionais de orientação, mas sim como uma co-responsabilidade entre todos os agentes educativos e sociais directa ou indirectamente envolvidos neste processo. A *valorização da dimensão humana do trabalho*, na medida em que constitui o objectivo educativo transversal ao ensino básico e secundário que põe em evidência a importância do trabalho enquanto factor central no processo de socialização e de construção da identidade pessoal dos indivíduos, proporciona um meio privilegiado para potencializar e intencionalizar a acção interventiva dos professores no domínio vocacional.

Os professores, dado o tempo dispendido com os alunos, acabam por com eles estabelecer uma relação pessoal e de profundo conhecimento, constituindo-se como modelos de actuação (a seguir ou a evitar) e, ao mesmo tempo, como agentes promotores de mudança. Assim, independentemente de existir ou não uma intencionalidade consciente no seu desempenho, o professor tem a capacidade de induzir, no aluno, prazer ou desprazer face às aprendizagens, incentivando-o a um maior ou menor investimento em áreas específicas de formação. Por outro lado, a relação que com eles estabelece permite-lhe exercer essa influência na construção das suas crenças, representações, valores, particularmente no que diz respeito ao mundo das formações e das profissões (Imaginato, 1990, 1995). O professor assume, portanto, um papel de relevo no processo de desenvolvimento vocacional dos alunos.

Ao se considerar a possibilidade de disseminar objectivos de orientação no projecto educativo escolar, está a criar-se um recurso através do qual os professores podem proporcionar aos jovens contactos e experiências com o mundo do trabalho e, sobretudo, oportunidades de expressão, exploração e (re)construção da sua relação com essa realidade, ou, dito de outro modo, sem acrescentar mais uma intervenção ou programa, está-se a contribuir, através de actividades curriculares quotidianas, para o desenvolvimento vocacional dos alunos. Aliás, esta ideia da infusão de objectivos de desenvolvimento e orientação vocacional nos *currícula* escolares não é nova (Watts,

amostra em questão. Os dados obtidos a partir dos dois questionários utilizados serão alvo de análises estatísticas.

A análise do *currículo adquirido* pelos alunos baseia-se no seguinte indicador — valores profissionais dos alunos do 9º ano de escolaridade, avaliados a partir da versão portuguesa para investigação, de Miranda e Campos (1981), do *Work Values Inventory* de Super (1973) e da versão portuguesa não integral para investigação de Menezes e Campos (1992) do inventário de valores que integra o *Career Decision Making System* de Harrington e O'Shea (1989).

Análise do currículo enunciado

A Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), ao estabelecer as normas relativas à organização e desenvolvimento curricular, define as metas fundamentais a atingir pelo Sistema Educativo e os modos da sua estruturação. Este conjunto de princípios e orientações incide globalmente sobre todo o processo educativo, podendo entre outros aspectos, destacar-se a necessidade de "se assegurar uma formação cívica e moral" (LBSE, art.º 3º, alínea c)), bem como uma formação para o trabalho "em consonância com os interesses, capacidades e vocação de cada um" (art.º 3º, alínea e)).

A rendibilização das novas possibilidades proporcionadas pela reestruturação curricular surge como um meio de potenciar e alargar o âmbito das intervenções em orientação vocacional, nomeadamente no que concerne a sua vertente transdisciplinar, quer em termos da formulação de objectivos educativos neste domínio quer no que respeito à criação de novos espaços para a sua implementação a diferentes níveis (Imagário, 1995).

É no currículo que se situam os fundamentos e a essência do processo de ensino-aprendizagem, sendo por seu intermédio que, em

⁵ A utilização do termo "transmitir" não implica que o seu conteúdo corresponda à concepção epistemológica e psicológica da construção de conhecimento pelo aluno, questão, que, de resto, não constitui objecto do presente trabalho.

teriormente, apelou-se ao apoio e orientação de especialistas no domínio, a fim de se aprofundar e precisar a pesquisa até então efectuada.

Cada um dos diplomas seleccionados foi estudado, de forma isolada, por dois investigadores que, seguidamente e em conjunto, num trabalho de diferenciação e integração das referências identificadas, definiram quais os itens a incluir numa matriz de critérios elaborada para o efeito. Foi construída uma grelha visando a categorização das referências à orientação vocacional, na qual se fundamentou todo o trabalho de análise subsequente.

Convém, antes de mais, salientar que orientação vocacional ou orientação e desenvolvimento vocacional são noções que, no presente contexto, devem ser entendidas no seu sentido mais amplo possível, incluindo objectivos, conteúdos, processos e actividades que, identificáveis no currículo explícito, se relacionem — directa ou indirectamente — e contribuam para esta dimensão do desenvolvimento dos alunos. Pode, portanto, compreender ocasiões de reflexão ou de discussão relativamente ao futuro, à exploração de oportunidades de educação, formação, trabalho e emprego, ao processo de decisão vocacional, ao significado do trabalho na existência humana, em geral, e no projecto de vida de cada pessoa, em particular, às transformações a que se assiste no tecido económico e no mercado de emprego, ao contacto com empregadores, profissionais, empresas e outras organizações de trabalho. O ponto de partida de todas estas considerações é o pressuposto de que a formulação deste objectivo transversal dos ensinos básico e secundário — *valorização da dimensão humana do trabalho* — sugere a reflexão sobre o papel do currículo e dos professores na promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos, através da disseminação de objectivos de orientação.

Tendo sempre como ponto de partida este enquadramento dos constructos em análise, identificaram-se dois grandes parâmetros estruturadores da categorização realizada, (a) um, é relativo ao tipo de referência (implícita ou explícita) encontrada, (b) o outro, diz respeito ao facto de esta se direccionar sobretudo para objectivos de intervenções em orientação ou para os meios de operacionalização das mesmas — quer em termos das estratégias

ou modalidades de intervenção preconizadas quer em termos do desenvolvimento das estruturas necessárias à sua implementação (cf. quadro da p.110, no qual se concretiza, com exemplos, o que se entende por cada uma das categorias definidas).

Análise da legislação: Algumas questões para reflexão

Como um primeiro aspecto a salientar, evidencia-se o reduzido número de referências à dimensão da orientação vocacional na generalidade dos documentos consultados. Dos noventa e seis documentos legais consultados, apenas em vinte e um foi possível encontrar menções à orientação vocacional ou à *valorização da dimensão humana do trabalho*.

Além disso, há que salientar a sua natureza avulsa, patente, entre outros aspectos, numa relativa dispersão e inconsistência. Assiste-se a uma ausência de organização, sistematização e, inclusive, de coerência interna, bem como a uma falta de intencionalidade e desconexão das mesmas. Apenas no conjunto da legislação que, devido ao seu objecto, objectivos e conteúdos, se pode considerar específica deste domínio (e.g., Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, que cria, no âmbito do Ministério da Educação, os serviços de psicologia e orientação; Despacho Conjunto n.º 50/ME/MESS/95, de 12 de Junho, onde são definidas as normas de acesso à acção 3.4 da medida 3 da Intervenção Operacional da Educação (PRODEP II): orientação escolar e profissional), é possível encontrar alguma intencionalidade — que nem sempre significa coerência — na apresentação dos objectivos e modos de intervenção em orientação.

No que diz respeito à Lei de Bases, esta situação poder-se-á tornar inteligível se se tiver em atenção que, por um lado, resulta do compromisso possível entre forças políticas diversas e, muitas das vezes, em oposição entre si e, por outro, a orientação vocacional, provavelmente, não é encarada como uma dimensão de relevo na educação e na formação, mas antes como um domínio subsidiário ao processo educativo, não tendo, até ao momento, sido eleita como objecto político na Educação.

Para a demais legislação analisada, tal já

se perspectiva diferentemente, uma vez que a responsabilidade da sua emissão recai sobre os Governos, podendo, neste caso, esperar-se uma maior consistência e coerência nas posições assumidas. No entanto, observa-se, também, que, no caso particular da problemática em estudo, esta continua a ser uma área educativa algo negligenciada, patente, entre outros aspectos, na apontada dispersão, inconsistência e desordenação das referências encontradas na legislação. Eventualmente, poder-se-á considerar como um factor propício a esta atitude a relativa ausência de continuidade a nível das equipas ministeriais responsáveis pela condução da política educativa, desde que a Reforma Curricular foi implementada.

Paralelamente, com base na selecção e integração da legislação realizada, foi ainda possível identificar duas outras dimensões de análise com interesse para este estudo.

Por um lado, evidenciou-se a existência de uma certa dificuldade em concretizar o que se pode deprender serem os objectivos dos vários legisladores responsáveis pela emissão dos normativos analisados, a qual foi notória num certo desfazamento entre as intenções por este postuladas e os modos escolhidos para a sua operacionalização e implementação. De facto, e apesar de na LBSE e, posteriormente, no conteúdo do Decreto da Reforma Curricular, serem contempladas duas formas genéricas de concretização de objectivos de orientação vocacional a nível do projecto educativo, a saber, (a) como uma responsabilidade específica dos SPO (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigo 26º), (b) como um objectivo curricular, podendo ser identificadas duas vertentes para a sua concretização, quer a integração de áreas vocacionais diversificadas no currículo do 3º ciclo do ensino básico, o qual é, de resto, formulado como um ciclo de orientação (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 8º, n.º 1, alínea c)), quer por intermédio da formação transdisciplinar "valorização da dimensão humana do trabalho" (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, art.º 9º, n.º 2). No conjunto das oportunidades previstas a nível da legislação complementar verifica-se que esta não tem em linha de conta a criação dos dispositivos essenciais à formação das mencionadas áreas vocacionais, chegando mesmo a extinguir

e contrariar o aí previsto, designadamente, ao reduzir esta questão à inclusão, no terceiro ciclo do ensino básico, de uma área opcional composta por três disciplinas facultativas: Língua Estrangeira II, Educação Musical e Educação Tecnológica.

Por outro lado, a análise de conteúdo dos textos legais permite concluir que, de um modo geral, a linguagem utilizada para a nomeação de aspectos relativos à orientação vocacional se caracteriza por uma multiplicidade de expressões assentes, sobretudo, num conjunto de mitos relativos ao domínio vocacional e não adequados a uma intervenção educativa que responda, de modo eficaz, às necessidades dos alunos. Apesar de, neste ponto, ser importante salvaguardar que não compete ao legislador a adopção de um papel de especialista neste domínio, há que salientar o facto de as formulações utilizadas se repercutirem, quer no tipo de organização proposta para os serviços de orientação quer no desenvolvimento das práticas e nas expectativas dos clientes. O recurso sistemático a expressões como "em consonância com os seus interesses, capacidades e aptidões", "identificação dos seus interesses e aptidões", "promover actividades de informação e orientação escolar e vocacional", vai de encontro a concepções inerentes a perspectivas inatistas, estáticas ou naturalistas do desenvolvimento vocacional que dominam nas representações da generalidade da população relativamente aos objectivos e metodologias de intervenção no domínio vocacional. A ideia de que as preferências, capacidades, valores e outras características dos indivíduos constituem atributos estáveis que é necessário descobrir, a fim de se identificar a sua "vocaçã" ainda prevalece, sendo o processo de orientação percebido como o resultado de uma decisão única em função da qual todo o futuro da pessoa é determinado irreversivelmente (Coimbra, 1995). Assiste-se a uma compartimentação, claramente definida, entre campos e modos de actuação, bem como entre os profissionais da educação, em particular, professores e profissionais de orientação, em que apenas aos segundos compete intervir neste âmbito.

Como contraponto a esta perspectiva, defende-se, aqui, uma outra concepção de orientação vocacional. O desenvolvimento vocacional

Referência relativa a:	Objec-tivos		Tipo de referência:	Descrição	Artigo/alínea	Legislação
	obs. de estru-turas	obs. de estru-turas				
Chagaço	X	X	explícita	"acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para a identificação de interesses e aptidões, (...) facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida"	art.º 3º, n.º 2, alínea f)	Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio (criação, no âmbito do Ministério da Educação, dos serviços de psicologia e orientação)
	X	X	implícita	"no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário a intervenção dos serviços inclui a vertente de orientação escolar e profissional"		
	X	X	implícita	"criação dos serviços de psicovocacional (...) para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de actividades profissionais"		
Chagaço	X	X	explícita	"contribuir (...) para a identificação dos interesses e aptidões dos alunos"	art.º 3º, n.º 2, alínea e)	Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio (criação, no âmbito do Ministério da Educação, dos serviços de psicologia e orientação)
	X	X	implícita	"promover actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis (...), favorecendo a indispensável entre a escola e o mundo do trabalho"		
	X	X	implícita	"constituem formas transdisciplinares a formação pessoal e social (...), a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna"		
Chagaço	X	X	explícita	"a valorização da dimensão humana do trabalho constitui um objectivo dos níveis básico e secundário que deve ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos, levando-os à identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade"	art.º 9º, n.º 2	Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular)
	X	X	implícita	"apoio psicológico e a orientação profissional traduzem-se num conjunto de acções diversificadas que visam o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo"		
	X	X	implícita	"a valorização da dimensão humana do trabalho constitui um objectivo dos níveis básico e secundário que deve ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos, levando-os à identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade"		
Chagaço	X	X	explícita	"a valorização da dimensão humana do trabalho constitui um objectivo dos níveis básico e secundário que deve ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos, levando-os à identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade"	art.º 9º, n.º 1	Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro (surge no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 48/86, de 14 de Outubro)
	X	X	implícita	"constituem formas transdisciplinares a formação pessoal e social (...), a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna"		
	X	X	implícita	"a valorização da dimensão humana do trabalho constitui um objectivo dos níveis básico e secundário que deve ser progressivamente concretizado através de todas as componentes curriculares, de acordo com o desenvolvimento e nível etário dos alunos, levando-os à identificação dos seus interesses e aptidões e ao desenvolvimento de competências gerais de empregabilidade"		

é entendido como um processo de permanente construção e reconstrução, no seio do qual os indivíduos vão realizando um conjunto de escolhas sucessivas e interdependentes. A cada momento, o futuro dos indivíduos está aberto a múltiplas possibilidades que, mediante a sua exploração, lhe permitem definir gradualmente, em termos da determinação e concretização dos seus investimentos vocacionais, o seu projecto de formação ou profissional (Coimbra, 1995). De acordo com esse ponto de vista, seria vantajoso que as propostas enunciadas a nível da legislação, em vez de preconizarem intervenções sobretudo assentes no fornecimento de informação ou na avaliação e identificação de capacidades, interesses, valores, em consonância com um discurso marcadamente conservador das práticas educativas na área do desenvolvimento e orientação vocacional, consubstanciasses uma perspectiva mais abrangente e transformadora dos modos de pensar e de agir, porque centrada na promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens, em particular, através da criação de oportunidades de relação e de interacção destes com o mundo do trabalho.

Por tudo isto, poder-se-á considerar que, na realidade, este domínio específico de intervenção em educação, apesar de ser considerado como um objectivo transversal e paralelo a todo o projecto educativo, tem sido alvo de alguma desatenção, pelo menos no que concerne a definição dos seus objectivos gerais e específicos a nível do currículo enunciado na legislação.

Análise dos programas

Com este segundo momento de análise do currículo enunciado, pretende-se compreender de que modo as disposições gerais consignadas na LBSE, no Decreto da Reforma Curricular (Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto) ou na demais legislação normativa referente à organização estrutural e pedagógica do currículo, em particular no que se refere à sua vertente transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho*, vêm sendo implementadas a nível dos programas de algumas disciplinas curriculares do 9º ano de escolaridade.

As disciplinas cujos programas foram se-

leccionados para análise são, respectivamente: *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I e II (Inglês e Francês), História, Geografia, Educação Tecnológica, Desenvolvimento Pessoal e Social e Educação Cívica - para participação nas instituições democráticas* (programa não disciplinar e de frequência obrigatória, a concretizar no âmbito da Área-Escola, tendo, até ao momento, sido aprovado pelo Ministério da Educação em termos experimentais).

O critério que presidiu à sua selecção prender-se, antes de mais, com a identificação daquelas disciplinas ou áreas disciplinares que, devido aos conteúdos programáticos abordados à metodologia de ensino-aprendizagem privilegiados, se afigurassem como mais susceptíveis de possibilitar a realização de actividades com objectivos de promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos.

Neste sentido, e atendendo ao facto de que os planos curriculares constituem instrumentos indispensáveis à prática educativa, não só porque fixam o seu quadro organizador, mas também porque imprimem ao conjunto do subsistema curricular a coerência de que este necessita para ser exequível (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991), foi elaborada uma grelha de análise, a fim de se aceder ao modo como foi operacionalizado nos programas o objectivo educativo transdisciplinar em estudo.

Esta análise incidiu sobre *três grandes parâmetros* - objectivos de ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos e metodologias de ensino aprendizagem - que conjugam quatro de cinco componentes estruturais previamente definidas nos documentos orientadores da organização curricular do ensino básico - finalidades, objectivos gerais, conteúdos, orientações metodológicas (em seguida, apresenta-se um quadro com as respectivas definições). A "avaliação", por motivos que se prendem com os objectivos deste estudo, foi a única das componentes estruturais a não ser contemplada por esta grelha, na medida em que, de acordo com o postulado na *Organização Curricular e Programas* (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991), esta apenas diz respeito às direcções, meios e instrumentos específicos.

Parâmetro	Definição ⁶
Objectivos de ensino-aprendizagem	serão consideradas nesta categoria todas as referências em que sejam contemplados objectivos educativos de natureza vocacional que possibilitem a operacionalização do objectivo educativo transdisciplinar <i>valorização da dimensão humana do trabalho</i> , (a) quer a nível dos fins últimos da disciplina (finalidades); (b) quer a nível das capacidades que se espera que os alunos venham a adquirir no âmbito de cada área disciplinar (objectivos gerais)
Conteúdos programáticos	serão consideradas nesta categoria todas as referências que se relacionem com modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar <i>valorização da dimensão humana do trabalho</i> , em termos, quer dos elementos substantivos do conhecimento (i.e., factos, conceitos, princípios, generalizações), quer de procedimentos e destrezas nas áreas do conhecimento intelectual e científico ou da expressão verbal, estética ou motora.
Metodologias de ensino-aprendizagem	serão consideradas todas as referências à utilização de estratégias, organização de actividades e desenvolvimentos, explicitações e sugestões mais directamente relacionados com o processo didáctico que possam facilitar a exploração dos investimentos vocacionais dos alunos, tendo como princípio orientador a operacionalização do objectivo educativo transdisciplinar <i>valorização da dimensão humana do trabalho</i> .

que possibilitem a sua concretização.

Para cada, um destes três parâmetros foram identificadas diferentes dimensões, para as quais foi ainda possível definir subdimensões de análise diferenciadas, contendo, ainda, algumas destas categorias específicas, o resultado é o apresentado na matriz de critérios da pag.114.

Análise dos programas: Algumas questões para reflexão

Proceder-se-á, de imediato, a uma reflexão crítica desta apreciação com base em três grandes vertentes que permitem integrar as diferentes dimensões anteriormente referidas e, em simultâneo, estabelecer uma relação com a análise da legislação, a saber: (a) análise da consistência/coerência entre *currículo enunciado*

*ado*⁷ na legislação e *currículo enunciado* nos programas; (b) modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* em termos dos conteúdos abordados nos programas, (c) modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* a nível das metodologias de ensino-aprendizagem propostas nos programas.

(a) *análise da consistência ou coerência entre "currículo enunciado" na legislação e "currículo enunciado" nos programas*

Uma vez que é o parâmetro de organização curricular aqui designado *objectivos de ensino-aprendizagem* que permite estabelecer "os fins últimos da prática da disciplina, definindo o contributo desta para a prossecução das grandes metas educacionais assinaladas para o conjunto do ensino básico" (Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991, p. 42), esse será utilizado como elemento de ligação entre estes dois níveis de formalização

⁶ Retirado e adaptado de *Organização Curricular e Programas* (DGEBS, 1991).

curricular: o prescrito na legislação e o curricularmente dito - isto é, os programas.

Independentemente de todas as críticas apontadas à generalidade dos normativos legais estudados, há um aspecto fundamental que é necessário salientar: ao todo, apenas são considerados três objectivos educativos transversais dos ensinios básico e secundário, entre os quais se encontra a *valorização da dimensão humana do trabalho*. Centrando, agora, a atenção nos *currícula* das disciplinas seleccionadas, é possível observar, sem grande margem para hesitações, uma escassez evidente de referências no que se refere aos conteúdos ao nível tanto das finalidades como dos objectivos gerais. Inclusive, mesmo os itens incluídos nos critérios de análise da componente designada como *dimensão vocacional do desenvolvimento* - a saber, "enquadramento do mundo do trabalho na sociedade", "desenvolvimento da compreensão tecnológica" e "saber-fazer" -, apontam sobretudo para aspectos relativos à compreensão dos fenómenos sociais, culturais, económicos e tecnológicos, ligados, entre outros aspectos, ao trabalho, enquanto formas de promover a socialização e a integração dos indivíduos num mundo pautado por constantes transformações. Ou, dito de outro modo, a sua formulação não permite perceber qualquer intencionalidade em termos da operacionalização do princípio educativo *valorização da dimensão humana do trabalho*, ou, sequer, antever qualquer tipo de relação entre este objectivo transversal e o desenvolvimento e orientação vocacional.

Afigura-se, pois, como curioso que, apesar desta escassez de *objectivos de ensino-aprendizagem* explícita e especificamente relacionados com o domínio vocacional, seja possível identificar um vasto conjunto de objectivos programáticos que, embora ofereçam ocasiões de operacionalização do princípio educativo transdisciplinar em estudo, não o garantem de modo suficiente. O que acontece é que, ao serem trabalhadas dimensões específicas do *domínio da língua materna* ou da *formação pessoal e social*, é possível intencionalizar aspectos do desenvolvimento global indispensáveis do desenvolvimento vocacional dos indivíduos, particularmente aqueles que se encontram relacionados com a exploração do

trabalho na sua dimensão humana - quer no que concerne a sua componente comunicacional quer no que diz respeito ao domínio do relacionamento e desenvolvimento pessoal.

Neste ponto, convém salientar o contraste notório com as demais formações transdisciplinares previstas - *domínio da língua materna e formação pessoal e social* -, na medida em que, para estas, com relativa frequência, aparecem menções que, claramente, contemplam objectivos de desenvolvimento ou aprofundamento da língua materna e dimensões específicas do desenvolvimento global dos indivíduos (a nível pessoal, interpessoal...).

Por tudo isto, conclui-se que a concretização de objectivos referentes ao desenvolvimento e orientação vocacional no currículo, porque formulada apenas a um nível implícito, se ficará a dever, muito mais ao investimento neste domínio e à atenção despendida pelos professores a estas questões, do que à criação de estruturas próprias para a sua implementação. Assim, e à semelhança do sucedido com a análise da legislação, verifica-se que, também nos *objectivos de ensino-aprendizagem* propostos para os programas das disciplinas do 9º ano de escolaridade (concretamente, os analisados no âmbito deste estudo), as referências à orientação vocacional denotam uma ausência de sistematização e intencionalidade, patente, entre outros aspectos, na sua difusão, escassez e, por vezes, mesmo, omissão.

(b) *modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar valorizar o domínio humano do trabalho em termos dos conteúdos abordados nos programas*

Tomar como ponto de partida desta reflexão a componente de análise *dimensão vocacional do desenvolvimento*, permite evidenciar uma situação algo paradoxal. As disciplinas de História, Geografia e Educação Tecnológica, que aparecem referenciadas em pelo menos duas das três categorias integrantes desta dimensão, nos seus *currícula*, não incluem qualquer unidade temática cujo(s) assunto(s) possa(m) ser directamente relacionados com o operacionalização do objectivo educativo em apreço. Nas disciplinas de Língua Estrangeira I e II (Francês e Inglês) e Desenvolvimento

Parâmetro	Dimensão	Subdimensão	Categoria	
Objectivos de ensino aprendizagem	1. Desenvolvimento em geral ¹	(a) vocacional	(a.1) enquadramento do mundo do trabalho na sociedade; (a.2) desenvolvimento da compreensão tecnológica; (a.3) saber-fazer	
		(b) interpessoal	(b.1) compreensão das dinâmicas sociais numa perspectiva global; (b.2) desenvolvimento de atitudes e competências de relacionamento social; (b.3) desenvolvimento de competências de comunicação	
	2. Dimensões específicas do desenvolvimento	(c) pessoal	(c.1) dimensões do desenvolvimento psicológico; (c.2) aprender a aprender	
		1. Análise do programa na sua globalidade	(a) predomínio de referências dispersas de um modo geral; (b) predomínio de conteúdos específicos/pornais em cada unidade temática	
Conteúdos programáticos	2. Análise do programa por unidade temática	(a) conteúdos temáticos englobando temas específicos do domínio vocacional; ¹		
		(b) conteúdos programáticos que, embora não considerem temas específicos do domínio vocacional, possibilitam a sua abordagem		
		(c) conteúdos programáticos centrados no desenvolvimento		
Metodologias de ensino aprendizagem	1. Princípios orientadores do processo didáctico	(a) centrados na relação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos	(a.1) ao nível da relação dos contextos com o processo didáctico; ² (a.2) ao nível da relação do aluno com a aprendizagem	
		(b) centrados no processo didáctico	(b.1) ao nível da gestão/organização dos processos na sala de aula; ³ (b.2) ao nível da negociação/partilha de responsabilidades; (b.3) ao nível da aquisição/desenvolvimento dos processos de aprendizagem	
		(c) centrados no desenvolvimento global do aluno ³		
	2. Estratégias de intervenção no contexto de ensino-aprendizagem	(a) centradas nas metodologias de ensino; ⁴		
		(b) centradas na organização/gestão da sala de aula ⁵		
		(c) de exploração directa ⁶		
3. Actividades a implementar no contexto de ensino-aprendizagem	(a) de exploração indirecta ⁶			
	(b) de exploração directa ⁶			

Pessoal e Social, cujos programas se caracterizam por um predomínio de conteúdos específicos, mas pontuais quanto ao tipo de menções encontradas ao objecto deste estudo, encontram-se considerados temas característicos da exploração do domínio vocacional (e.g., "Escolha da carreira", domínio de referência proposto para o 9º ano de escolaridade na disciplina de Francês, Língua Estrangeira II).

O que se verifica é que, tal como sucedeu com o parâmetro orientador da organização curricular do ensino básico *objectivos de ensino-aprendizagem*, também para os conteúdos programáticos foram identificadas múltiplas referências que se relacionam, tal como já foi mencionado, implicitamente com a dimensão humana do trabalho, em particular na sua vertente de relacionamento interpessoal e de comunicação. No entanto, e no que diz respeito ao segundo, as referências a esta dimensão de análise restringem-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I e II (Francês e Inglês) e Desenvolvimento Pessoal e Social, as quais, à excepção da primeira, se incluem na situação anterior. Ou seja, pese embora tenham sido identificados temáticas directamente relacionadas com a orientação escolar e profissional nos programas destas três disciplinas, não se registaram, em qualquer um deles, referências específicas à concretização de objectivos de desenvolvimento vocacional no parâmetro *objectivos de ensino-aprendizagem*.

Significa isto que, mais do que disponibilizar aos professores um meio que lhes possibilite planear, implementar e integrar um conjunto de actividades de exploração vocacional junto dos alunos, se pretende apenas abordar temáticas "intrínsecas" ao preconizado para estas áreas de estudo, nomeadamente a promoção de competências de comunicação ou de relacionamento interpessoal, bem como a aquisição e desenvolvimento do vocabulário.

Paralelamente, em todas as disciplinas seleccionadas, encontram-se conteúdos que, embora não compreendam temas específicos do domínio vocacional, possibilitam a sua abordagem, na medida em que as diversas categorias de análise aqui definidas para as finalidades e os objectivos gerais das mesmas — designadamente, "enquadramento do mundo do trabalho na sociedade", "desenvolvimento da compreensão tecnológica", "saber-fazer", "compreensão das dinâmicas sociais numa perspec-

tiva global", "desenvolvimento de atitudes e competências de relacionamento social", "desenvolvimento de competências de comunicação", "dimensões do desenvolvimento psicológico" e "aprender a aprender" — apresentam diversas alternativas mais ou menos relacionadas directamente com modos de operacionalizar a formação transversal *valorização da dimensão humana do trabalho*.

Destacam-se aqui as Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia), cujas unidades programáticas, dado os assuntos em estudo, apresentam um potencial interventivo nesta área bastante vasto. De facto, nos *currículos* das disciplinas de História e Geografia, em quase todos, se não mesmo em todos, os temas a abordar no decurso do ano lectivo encontram-se múltiplos "pretextos" para o planeamento, implementação e integração de actividades de exploração vocacional, promotoras, entre outros aspectos, de uma perspectiva crítica face à evolução das sociedades, no que se refere, por exemplo, às múltiplas transformações sociais, culturais, económicas e tecnológicas ocorridas no decurso deste século, bem como o papel desempenhado pelo trabalho e suas repercussões na qualidade e estilo de vida dos indivíduos.

No entanto, mais uma vez, o ter (ou não) em atenção todas as oportunidades que este facto proporciona em termos da disseminação de objectivos de orientação vocacional, encontra-se dependente da capacidade dos professores para a integrarem nas suas actividades quotidianas, quer porque se encontram motivados e sensibilizados para o fazerem quer porque estão para isso preparados.

c) *modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar valorização da dimensão humana do trabalho em termos das metodologias de ensino-aprendizagem propostas nos programas*

A este respeito, é possível afirmar que, na generalidade, as *metodologias de ensino aprendizagem* propostas nos programas, em relação à componente *princípios orientadores do processo didáctico* (uma das três dimensões definidas para este parâmetro), vão de encontro à finalidades e aos objectivos gerais dos mesmos, observando-se, entre ambos, uma

relativa coerência interna, em termos do que aí é previsto. De facto, os critérios construídos para esta unidade de análise — "princípios centrados na relação entre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos", "princípios centrados no processo didáctico" e "princípios centrados no desenvolvimento global do aluno" —, juntamente com o preconizado nas *estratégias de intervenção no contexto de ensino-aprendizagem* — "centradas nas metodologias de ensino" e "centradas na organização/gestão da sala de aula" —, traduzem uma primazia no que concerne a promoção do desenvolvimento dos alunos, nomeadamente da dimensão pessoal e interpessoal, evidenciando-se aspectos como, (a) adaptação do programa aos interesses/motivações/experiências vivenciadas pelos alunos, (b) atribuição de um papel activo aos alunos, no que diz respeito à gestão/participação no processo de ensino/aprendizagem, (c) valorização de um conjunto de estratégias que visam a promoção da capacidade de aprender a aprender nos alunos.

Em simultâneo, apresentam-se algumas propostas metodológicas que, dado o seu conteúdo e natureza, se afiguram como facilitadoras da operacionalização do princípio educativo transdisciplinar em estudo, apesar de nada, para além da leitura subjacente a este trabalho, o indicar. Por exemplo, ao se considerar que (a) *"a Física e a Química podem ser ensinadas e aprendidas em locais fora da sala de aula convencional, como por exemplo (...) numa estação meteorológica, numa fábrica"* (do programa de Físico-Química), está-se, entre outros aspectos, a criar condições propícias à exploração de locais e de ambientes de trabalho específicos para um grupo de professores como sejam as relacionadas com o domínio das Ciências Físico-Químicas, ou (b) se deve *"privilegiar modos de trabalho socializados na sala de aula que se materializam em trabalho de pares e trabalho de grupo (...), também o trabalho de projecto"* (do programa de Inglês, Língua Estrangeira I e II), desenvolvem-se nos alunos competências e atitudes facilitadoras da comunicação e do relacionamento interpessoal, as quais são indispensáveis para uma efectiva e eficaz inserção dos indivíduos nos diferentes contextos de vida (e.g., o trabalho).

Paralelamente, constata-se que, para a

globalidade das disciplinas curriculares cujos programas foram seleccionados para objecto deste estudo, são sugeridas variadas actividades de exploração directa, as quais, mediante o contacto ou confronto directo com a realidade, favorecem o estabelecimento de uma relação pessoal, afectiva (positiva ou negativa), através da qual é construído um quadro de significados das experiências e, portanto, de construção de interesses, gostos e valores, além da percepção e do desenvolvimento de competências mais ou menos gerais ou específicas, de acordo com a diversidade de situações ocasionadas.

Na generalidade, as propostas de actividades aí incluídas oferecem diversas oportunidades (não formuladas como tal) de, no âmbito das práticas quotidianas de ensino-aprendizagem, os professores prosseguirem objectivos de desenvolvimento e orientação vocacional junto dos alunos, nomeadamente ao serem feitas sugestões como a realização de jogos, entrevistas e experiências diversas, bem como a organização de debates ou visitas (para nomear apenas algumas), as quais constituem momentos privilegiados para o confronto ou contacto com a vivência de experiências desafiantes, facilitadoras da exploração. Aqui, há que realçar o caso das Ciências Físico-Químicas (sobretudo na Física) e da Educação Tecnológica, cuja riqueza do seu potencial interventivo, em termos da operacionalização do objectivo *transversal valorização da dimensão humana do trabalho*, reside, precisamente, nas constantes propostas de exploração directa da realidade aí apresentadas.

Assim, e tendo em consideração tudo o que foi acima mencionado, é possível concluir que o objectivo *transdisciplinar valorização da dimensão humana do trabalho* está longe de se encontrar operacionalizada nos programas de um modo explícito, intencional e sistemático, apesar de se poder considerar que abundam as oportunidades indirectas que aqueles oferecem aos professores para o seu prosseguimento no âmbito das actividades quotidianas de ensino-aprendizagem de cada disciplina ou área curricular. A implicação a retirar é a de que, no que se refere às condições de implementação do objectivo educativo em apreço, tudo depende da sensibilidade e motivação dos professores para esta dimensão do desenvolvimento dos alunos, além da sua competência para a inte-

interesses e preferências (vocacionais e não apenas) dos alunos, o que de certa forma, emerge como uma contradição com o previsto nas metodologias de ensino-aprendizagem. À partida, a sua adequação (ou não) às características dos alunos e da turma dependerá essencialmente das práticas e intenções educativas dos professores, assumindo, nesta perspectiva, a indistincção crónica entre manual do formador e manual do formando a que, por tradição, se assiste em Portugal, um relevo especial.

De facto, e focalizando a atenção apenas na problemática em estudo - a compreensão dos modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* nos três níveis de análise curricular aqui diferenciados (normativos legais, programas e manuais) -, observa-se, mais uma vez, a inexistência de quaisquer tipos de estruturas de apoio que, clara e inequivocamente, proporcionem aos professores um recurso que os apoie ou, inclusive, oriente na organização, realização e integração de actividades intencionalizadas com o intuito de promover o desenvolvimento (vocacional) dos alunos.

Para que as experiências levadas cabo no âmbito das práticas ensino-aprendizagem, sejam, de facto, eficazes e atinjam os objectivos definidos, é essencial que se proceda à sua preparação e integração, o que nem sempre se verifica, pois apesar de, nos manuais, serem propostas algumas actividades que, devidamente trabalhadas, possibilitariam a integração das experiências de exploração (directa/indirecta) vivenciadas pelos alunos, no que concerne à sua preparação, constata-se que, muitas vezes, não é feita qualquer sugestão neste sentido. É de realçar que este foi o ponto de vista adoptado aquando da inclusão da maior parte dos itens incluídos na categoria de *integração* da matriz de critérios em consideração.

Quanto aos demais aspectos que se evidenciaram no decurso da análise efectuada, estes, na sua globalidade, vão de encontro ao apontado para os programas - em particular, para o que foi assinalado em relação aos modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* em termos dos conteúdos programáticos abordados - pelo que se torna redu-

ntes e preferências (vocacionais e não apenas) dos alunos, o que de certa forma, emerge como uma contradição com o previsto nas metodologias de ensino-aprendizagem. À partida, a sua adequação (ou não) às características dos alunos e da turma dependerá essencialmente das práticas e intenções educativas dos professores, assumindo, nesta perspectiva, a indistincção crónica entre manual do formador e manual do formando a que, por tradição, se assiste em Portugal, um relevo especial.

De facto, e focalizando a atenção apenas na problemática em estudo - a compreensão dos modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* nos três níveis de análise curricular aqui diferenciados (normativos legais, programas e manuais) -, observa-se, mais uma vez, a inexistência de quaisquer tipos de estruturas de apoio que, clara e inequivocamente, proporcionem aos professores um recurso que os apoie ou, inclusive, oriente na organização, realização e integração de actividades intencionalizadas com o intuito de promover o desenvolvimento (vocacional) dos alunos.

Para que as experiências levadas cabo no âmbito das práticas ensino-aprendizagem, sejam, de facto, eficazes e atinjam os objectivos definidos, é essencial que se proceda à sua preparação e integração, o que nem sempre se verifica, pois apesar de, nos manuais, serem propostas algumas actividades que, devidamente trabalhadas, possibilitariam a integração das experiências de exploração (directa/indirecta) vivenciadas pelos alunos, no que concerne à sua preparação, constata-se que, muitas vezes, não é feita qualquer sugestão neste sentido. É de realçar que este foi o ponto de vista adoptado aquando da inclusão da maior parte dos itens incluídos na categoria de *integração* da matriz de critérios em consideração.

Quanto aos demais aspectos que se evidenciaram no decurso da análise efectuada, estes, na sua globalidade, vão de encontro ao apontado para os programas - em particular, para o que foi assinalado em relação aos modos de operacionalizar o objectivo educativo transdisciplinar *valorização da dimensão humana do trabalho* em termos dos conteúdos programáticos abordados - pelo que se torna redu-

ntes e preferências (vocacionais e não apenas) dos alunos, o que de certa forma, emerge como uma contradição com o previsto nas metodologias de ensino-aprendizagem. À partida, a sua adequação (ou não) às características dos alunos e da turma dependerá essencialmente das práticas e intenções educativas dos professores, assumindo, nesta perspectiva, a indistincção crónica entre manual do formador e manual do formando a que, por tradição, se assiste em Portugal, um relevo especial.

124 A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL COMO OBJECTIVO EDUCATIVO

grarem nas suas práticas curriculares.

Análise dos manuais escolares

À semelhança do que vem sucedendo com as demais dimensões de análise do currículo enunciado, também para os manuais foi definida uma matriz de critérios em função da qual as inúmeras propostas de actividades a executar foram agrupadas. Dada a estreita conexão que se espera existir entre os programas das disciplinas curriculares do 9º ano de escolaridade e os respectivos manuais, organizou-se a grelha de análise destes através da intersecção de dimensões e respectivas subdimensões construídas para os parâmetros orientadores da organização curricular do ensino básico *conteúdos programáticos* e *metodologias de ensino-aprendizagem*, tendo o resultado sido o seguinte:

A este respeito, convém, talvez, destacar

Parâmetro	Dimensão	Subdimensão
Análise das actividades propostas nos manuais em função dos conteúdos programáticos abordados	1. Análise das actividades propostas pelo manual na sua globalidade	(a) predomínio de actividades directamente relacionadas com a exploração do domínio vocacional (b) predomínio de actividades que embora não directamente relacionadas com a exploração do domínio vocacional, possibilitam a sua abordagem
	2. Análise das actividades propostas pelo manual por unidade temática	(a) actividades de exploração directa (b) actividades de exploração indirecta (c) actividades de integração

Análise dos manuais: Algumas questões para reflexão

Como um primeiro aspecto a considerar nesta reflexão surge a análise da consistência ou coerência entre o tipo predominante de actividades propostas pelo manual e o género de menções (de um modo geral/contínuo, ou específicas/pontuais em cada unidade temática) mais frequentes nos conteúdos curriculares. Relativamente a este ponto e, de acordo com o que se esperava que viesse a acontecer, verificou-se que, para aquelas disciplinas cujos programas apresentavam, na sua globalidade - e sem que fosse, por isso, possível destacar

que estes constituem as únicas áreas de aprendizagem de entre todos os prescritos para o 9º ano de escolaridade e seleccionados para objecto deste trabalho, para os quais são produzidos materiais didácticos de suporte às actividades lectivas, particularmente, manuais.

De um modo geral, verifica-se predominantem, independentemente da categoria (atrás definida) em que a disciplina se insere, propostas de exploração indirecta da realidade. Aspecto que é reforçado pela constatação de que estas são, fundamentalmente, actividades bastante estruturadas e centradas na aplicação directa de conhecimentos e oferecendo um reduzido número de oportunidades de organização do trabalho em função das experiências,

associação que neste texto se propõe, defende e fundamenta entre o objectivo educativo transversal *valorização da dimensão humana do trabalho* e a orientação e o desenvolvimento vocacional dos alunos, campos que parecem ser percebidos pelo legislador, pelos autores dos programas (isto é, pelo Ministério da Educação) e pelos autores dos manuais, mais como independentes do que como interligados.

O legislador, apesar de formalizar uma multiplicidade de meios susceptíveis de concretizar a implementação de objectivos subjacentes às intervenções de orientação escolar e profissional – a saber, Formações Transdisciplinares, Área-Escola, Actividades de Complemento Curricular, Serviços de Psicologia e Orientação, Áreas Vocacionais Diversificadas para o 3º ciclo do ensino básico e Área de Iniciação Tecnológica –, em momento algum os apresentou como diferentes alternativas de alcançar um mesmo fim, que, dada a sua natureza, se consubstanciaria na operacionalização do princípio educativo transversal aos ensinos básico e secundário *valorização da dimensão humana do trabalho*.

Os autores dos programas e dos manuais, face a esta dispersão, incoerência e ausência de intencionalidade, acabaram, a maior parte das vezes, por omitir esta formação transdisciplinar das suas propostas. Porém, talvez pelo facto de no último ano do ciclo terminal da educação básica as questões relativas à elaboração e implementação de um projecto de vida se colocarem de um modo premente aos alunos, porque imposto pela própria estrutura do sistema educativo português, vários temas e actividades de exploração vocacional acabam por ser incluídos, embora tal não constitua garante da sua eficácia ou impacto.

Considerações finais

Por tudo isto, ao se considerar a possibilidade de disseminar objectivos de orientação no projecto curricular, está-se a assumir que o desenvolvimento vocacional dos indivíduos é, entre outros factores, o resultado do processo educativo global, ou seja, das aprendizagens realizadas no contextos de interacções estruturadas e organizadas com esse fim (ou não) e das relações estabelecidas entre o indivíduo e

objectivos de ensino-aprendizagem específicos do domínio vocacional nos planos curriculares pode ser considerado como um entrave à sua prossecução, na medida em que, tal como foi sendo debatido ao longo deste texto, a *valorização da dimensão humana do trabalho* é operacionalizável, a nível do projecto educativo, através de um leque amplo de princípios e conteúdos, sendo várias as metodologias propostas que também o possibilitam. Por outro lado, ainda que nem sempre de um modo sistemático ou consistente, ou sequer articulado com a formação transdisciplinar em estudo, a orientação vocacional surge como um domínio que, apesar de difusamente, é considerado pelos diferentes níveis de análise do currículo enunciado (legislação, programas e manuais).

Planear e concretizar actividades de exploração ou de integração que possibilitem aprofundar dimensões ou aspectos que nem sempre são tidos em conta não só a nível da relação entre formação-profissão-emprego, como também em termos do impacto dos papéis profissionais e dos contextos de trabalho no desempenho de outros papéis sociais em diferentes contextos de vida (Imaginário, 1995), surge como um meio de, sistematicamente, intencionalizar determinadas dimensões do desenvolvimento psicológico dos jovens numa perspectiva de orientação vocacional. Este tipo de intervenções, uma vez que não procura acrescentar conteúdos, mas antes reabilitar actividades que, muitas das vezes, integram já as desenvolvidas pelos professores no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem através dos quais os programas são cumpridos com o apoio dos manuais, afigura-se como um meio privilegiado de envolver activamente a escola no processo de desenvolvimento vocacional dos jovens.

Bibliografia

- Campos, B.P. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, B.P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Campos, B.P. (1990). O psicólogo e o desen-

volvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.

Campos, B.P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.

Campos, B.P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.

Coimbra, J.L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da educação: reflexões sobre a consultoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.

Coimbra, J.L. (1994). A orientação vocacional. In Ministério da Educação, *A Outra Face da Escola*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.

Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.

Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.

Hart, G. (1977). *Issues in career education: Report of the 1st national conference on career education*. 8-10 de Maio, Camberra: Curriculum Development Centre.

Hoyt, K.B. (1974). *An introduction to career education*. Washington D.C.: U.S. Office of Education Policy.

Hoyt, K.B. (1979). *A primer for education*. Washington D.C.: Office of Career Education, Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development.

IFAPLAN (1984). *Policies for transition*. Colónia: IFAPLAN.

Imaginário, L. (1995). Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. *Noesis*, 35, 30-32.

Moreno, M.L. (1988). L'intégration de l'éducation pour la carrière dans les programmes scolaires. *Perspectives*, XVIII, 4, 535-543.

Watts, A.G. (1985). Vocational guidance in the curriculum. *Journal of Education and Vocational Guidance*, 44, 30-37.

Abstract

Parada, F., Castro, M.G. & Coimbra, J.L. Career Guidance as a transdisciplinary educational goal: Analysis of the prescribed curriculum for the third cycle "of Portuguese basic education": *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 1997/1998, 108-130. This article analyses the legislation issued within the frame of the present Act that regulates the Portuguese Education System - Act n.º 46/86, of October the 14th - that conceives the school's influence in the construction of young people's career projects as one of the fundamental dimensions of the education process from the 1st to the 12th grade. This concern is formalised through the existence of the transdisciplinary goal "valuing work's human dimension". In order to understand the way in which it has been approached within the prescribed curriculum several elements were analysed, namely some relevant legal documents, (e.g., the Curricular Reform Law - Dec. Lei n.º 286/89, August the 29th), the school curricula, syllabuses and manuals of several of the 9th grade subjects. The results attained mainly point out in two distinct but inter-related directions: (a) *valuing work's human dimension*, does not appear explicitly, intentionally and systematically substantiated, either in the greatest part of legislation issued or in the school syllabuses and manuals analysed; and (b) career guidance and development and the *valorisation of work's human dimension* are considered as separate domains, instead of perceiving the second as a means of rendering concrete the first.

Résumé

Parada, F., Castro, M.G. & Coimbra, J.L. L'orientation scolaire et professionnelle comme un objectif éducatif transdisciplinaire: Analyse du curriculum énoncé du troisième cycle de l'éducation basique, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13-14, 1997/1998, 108-130. Dans le cadre de l'actuelle Loi qui régit le Système Educatif Portugais - Loi n.º 46/86, du 14 d'octobre - qui présente l'influence de l'école comme une des dimensions fondamentales du

processus de construction des projets vocationnels des élèves, du 1^{er} au 12^{ème} an. Cette préoccupation est formalisée par la création de l'objectif éducatif transdisciplinaire *valorisation de la dimension humaine du travail*. Pour mieux comprendre les modes d'opérationnalisation de ce principe transversal du curriculum énoncé divers éléments ont été analysés, notamment, documents légaux (e.g., le Décret de la Reforme Curriculaire - Dec. Loi n.º 286/89, de 29 d'août), programmes et manuels scolaires de quelques sujets du 9^{ème} an. Les résultats pointent en deux directions distinctes, mais avec des relations entre elles, (a) la *valorisation de la dimension humaine du travail* n'est pas considérée d'une façon explicite, intentionnelle ou systématique dans la majorité de la législation ou des programmes et manuels scolaires, et (b) l'orientation et le développement vocationnel et la *valorisation de la dimension humaine du travail* sont perçus comme des domaines indépendants, où le dernier n'est pas entendu comme une forme de concrétiser le premier.

- 7 Exemplo: "desenvolvimento de competências cognitivas, afectivo-relacionais e de intervenção, tendo todas estas como domínios de aplicação o próprio sujeito, os outros e o meio físico e sócio-institucional" (do programa de Desenvolvimento Pessoal e Social).
- 8 Exemplo: "distinguir, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural, estabelecendo relações entre eles" (do programa de História).
- 9 Exemplo: "desenvolver o entendimento do mundo tecnológico" (do programa de Educação Tecnológica).
- 10 Exemplo: "desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias" (do programa de Língua Portuguesa).
- 11 Exemplo: "compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social" (do programa de História).
- 12 Exemplo: "promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social como forma de favorecer o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade" (Língua Estrangeira I e II - Francês e Inglês).
- 13 Exemplo: "assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna" (do programa de Língua Portuguesa).
- 14 Exemplo: "proporcionar a auto-confiança, a auto-

mia e a realização pessoal" (do programa de Língua Portuguesa).

- 15 Exemplo: "estimular e manter o interesse pela aprendizagem dos processos científicos" (do programa de Geografia).
- 16 Predomínio de referências dispersas de um modo geral/contínuo ao longo do programa (nas disciplinas de): *História, Geografia, Ciências Físico-Químicas e Educação Tecnológica*.
- 17 Predomínio de conteúdos específicos/pontuais em cada unidade temática (nas disciplinas de): *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I e II (Francês e Inglês) e Desenvolvimento Pessoal e Social*.
- 18 Exemplo: área temática *A França de hoje* (domínio de referência proposto para o 9º ano de escolaridade), operacionalizada, entre outros, nos seguintes temas: "vida social; grupos sociais/condições de vida; mercado de trabalho" (do programa de Língua Estrangeira I - Francês).
- 19 Exemplo: *A Europa e o mundo no limiar do século XX*, mais concretamente no que concerne os seguintes temas, (a) "hegemonia e declínio da influência europeia - as transformações económicas do pós-guerra no mundo ocidental", (b) "sociedade e cultura num mundo em mudança - mudanças na estrutura social e nos costumes, os novos caminhos da ciência" (do programa de História).
- 20 Exemplo: a nível da vertente "comunicação oral", surge como tema a abordar pelo programa "a expressão verbal em interacção (intencionalidade/ adequação comunicativa)", como por exemplo: "comunicar vivências, estados psicológicos, sonhos e interesses ou respeitar normas reguladoras da comunicação oral" do programa de Língua Portuguesa).
- 21 Exemplo: "proporcionar aos professores linhas de trabalho que se manifestem (...) flexíveis e ajustáveis às realidades específicas dos alunos e das situações das escolas" (do programa de Geografia).
- 22 Exemplo: "recorrer a práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos existentes entre os alunos de uma mesma turma" (do programa de Língua Estrangeira I e II - Inglês).
- 23 Exemplo: "a educação tecnológica centra-se na resolução (...) eminentemente prática, apoiada nas técnicas adequadas à natureza dos problemas e dos materiais, fundamentada nos avanços científicos ao alcance dos alunos, perspectivada histórica e culturalmente através do estudo do envolvimento, e contextualização em função de valores sociais" (do programa de Educação Tecnológica).
- 24 Exemplo: "incentivar os alunos a participarem na organização e gestão das várias actividades de aprendizagem" (do programa de Físico-Química).
- 25 Exemplo: "desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que instaurem no aluno a capacidade de aprender a aprender" (do programa de Língua Estrangeira I e II - Francês).
- 26 Exemplo: "aspectos gerais da didáctica da Língua

Portuguesa, em termos da gestão da sala de aula e de recursos materiais e humanos: num clima de aula em que se aceitam e integram diferenças pessoais e culturais e em que prevalecem a confiança e o respeito mútuo e favorecer o desenvolvimento de condutas autónomas e de cooperação" (do programa de Língua Portuguesa).

- 27 Exemplo: "iniciar uma área temática com a análise de um problema da vida quotidiana cujo estudo seja reconhecido como importante para toda a turma" (do programa de Físico-Química).
- 28 Exemplo: "sejam realidades dentro e fora da sala de aula: a procura de informação e o trabalho individual e em grupo" (do programa de Geografia).
- 29 Exemplo: "actividade laboratorial (...) «vamos ver como funciona»: (...) oportunidade de manusear o objecto real ou fazer as suas próprias observações, como por exemplo, - «construção de um produto acabado» (e.g., forno solar, alarme electrónico)" (do programa de Físico-Química).
- 30 Exemplo: "recorrer a actividades como, por exemplo, leitura e discussão de histórias e de livros que coloquem problemas pertinentes" (do programa de Desenvolvimento Pessoal e Social).
- 31 Trata-se, neste caso, de uma concepção lata de *currículum* enunciado (ou prescrito), uma vez que o elemento de análise se refere ao conjunto de normativos legais que estruturam o *currículum* em sentido escrito ou propriamente dito.
- 32 Predomínio de actividades directamente relacionadas com a exploração do domínio vocacional (nas disciplinas de): *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira I (Francês/Inglês), Língua Estrangeira II (Francês/Inglês)*.
- 33 Predomínio de actividades que, embora não directamente relacionadas com a exploração do domínio vocacional, possibilitam a sua abordagem (nas disciplinas de): *História, Geografia, Ciências Físico-Químicas*.
- 34 Exemplo: *Da grande depressão à 2ª Guerra Mundial, "As dificuldades económicas dos anos 30"* - é proposto aos alunos a organização de uma visita de estudo à Bolsa de Valores do Porto ou de Lisboa, a fim de perceberem o seu funcionamento e redigirem um curto texto sobre a visita (actividade de exploração retirada de um manual da disciplina de História).
- 35 Exemplo: *Vida social* - é sugerido que os alunos analisem diversos gráficos, nomeadamente sobre (a) "L'ère tertiaire" (evolução da estrutura da população activa por sector da economia), (b) "Le nouveau paysage professionnel" (distribuição da população activa em função da categoria sócio-profissional e da percentagem de mulheres) ou (c) "Sept actifs sur dix pas le bac" (população activa com mais de 15 anos, em função do diploma escolar/académico) e resposta à respectiva ficha de exploração (retirado de manuais da disciplina de Língua Estrangeira I - Francês).
- 36 Exemplo: *As desigualdades nos níveis de desenvol-*

vimento mundial — (a) “Saber ser: Como sou?”, atividade de reflexão em que se pede aos alunos para mediarem sobre o tema, ou (b) convida-se os alunos a redigir um comentário a partir de um

conjunto de informações constantes em gráficos sobre a educação, nomeadamente sobre o analfabetismo no mundo (retirado de manuais da disciplina de Geografia).