

Universidade da Beira Interior

Departamento de Sociologia

Mestrado em Sociologia

Exclusões e políticas sociais

Para além das imagens da educação e das políticas educativas.

*Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra

Prof. Doutora Antónia do Carmo Anjinho Barriga

2010

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Agradecimentos

Se aquilo que é mais importante não se aprende, encontra-se, agradeço aos principais responsáveis por continuar à minha procura. Agradeço às minhas pernas: ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã. A todos os meus professores, colegas e alunos, que na dialéctica entre o belo e o feio, me guiaram como uma estrela, *Para além das imagens*.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Resumo

Nesta dissertação pretendeu-se realizar uma interpretação das representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos, identificando as formas como a operacionalização de uma política educativa pode resultar na inversão de vectores de exclusão, criados a partir da marginalização em relação ao sistema educativo. Neste sentido procurou-se ir *Para além das imagens da educação e das políticas educativas*, conhecendo e compreendendo processos da experiência humana, responsáveis pela construção de representações sociais sobre a escola, que têm uma relação directa com as práticas sociais. As representações dos alunos são compostas por um conteúdo que estabelece um confronto entre informações, imagens e atitudes sobre experiências passadas, presentes e ambicionadas. A frequência do ensino profissional e da escola onde foi desenvolvido o estudo de caso, são reconhecidas como forças no sentido da integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento preexistente que, uma vez disseminada pelas suas virtualidades, pode facilitar o enraizamento social da representação, fortalecendo-as como opções contra a exclusão em muitos percursos biográficos e escolas.

Abstract

In this essay it was intended to do an interpretation of the vocational students' representations about the school's role in their biographical way recognizing the ways how the execution of an educational politics may result in the vectors of exclusion reversal, created from the segregation towards the educational system. So, it was intended to go *Para além das imagens da educação e das políticas educativas*, knowing and understanding processes of the human experience, responsible for the construction of social representations about school, which have a direct relation with the social performance. The students' representations are composed by a content which establishes a confrontation between information, images and postures about the past, present and desired experiences. The frequency of the vocational education and of the school where the study case was developed, are recognized as strengths in the cognitive integration of the object represented in the pre-existent system of thinking, that once spread by its virtualities, may facilitate the social rooting of representation, fortifying them as options against segregation in many biographical ways and schools.

Résumé

Dans cette dissertation on a prétendu réaliser une interprétation des représentations des élèves de l'enseignement professionnel sur le rôle de l'école dans ses parcours biographiques, identifiant les formes comme l'opérationnalisation d'une politique éducative peut résulter en l'inversion des vecteurs de l'exclusion, créés à partir de la marginalisation en rapport au système éducatif. Dans ce sens on a essayé d'aller *Para além das imagens da educação e das políticas educativas*, connaissant et comprenant les procès de l'expérience humaine, responsables par la construction de représentations sociales sur l'école qui ont un rapport direct sur les pratiques sociales. Les représentations des élèves sont composées par un

***Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos***

Nuno Manuel Serra



contenu qui établit une confrontation entre informations, images et attitudes sur les expériences passées, présentes et ambitionnées. La fréquence de l'enseignement professionnel et de l'école où a été développée cette étude de cas sont reconnus comme des forces dans le sens de l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant qui, une fois disséminé par ses virtualités, peut faciliter l'enracinement social de la représentation, les fortifiant comme options contre l'exclusion dans beaucoup de parcours biographiques et écoles.



Índice

1. Introdução	6
2. A(s) metodologia(s) de abordagem às <i>representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos</i>	9
3. Investigação de investigações. A resposta para a necessidade de novas questões	12
4. Breve história sobre as raízes das representações sociais sobre o ensino profissional	16
5. O <i>efeito escola</i> – Um olhar sobre os resultados de uma pesquisa sobre rendimento escolar nos Cursos das escolas secundárias e das escolas profissionais	24
6. A aprendizagem como acto de liberdade. O papel da antropologia relacional na educação	29
7. Os sentidos da educação como raízes de representações sociais	41
8. Para além dos limites dos estereótipos e marginalização. A evolução e a flexibilidade das representações sobre o ensino profissional	48
9. Partenariados e novas narrativas. A importância da escola sem paredes	53
10. As representações sociais e o enquadramento da comunicação e das condutas	57
11. A (re)significação da escola. O cariz dialéctico das representações sociais	63
12. A escola como objecto de representação sem fronteiras. A vinculação exógena e endógena	68
13. Encontrar as coisas mais importantes da vida. A epistemologia da curiosidade	77
14. Vectores das representações sociais sobre a escola entre o pessoal e social	81
15. A escola de relações. O enraizamento social das representações	89
16. Considerações finais	99
17. Referências bibliográficas	104

Índice de Gráficos e Quadros

G1 – Alunos inscritos em cursos profissionais	19
Q1 – Evolução da representatividade dos alunos inscritos em cursos profissionais	20
G2 – Evolução da representatividade no número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais	21
G3 – Evolução do número de alunos no Ensino Secundário: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos gerais; Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais	23
G4 – Classificação da qualidade de ensino desenvolvido na Etaproni	32
G5 – Classificação da qualidade das aprendizagens desenvolvidas na Etaproni	33

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



G6 – Importância do papel da Etaproni no futuro	35
G7 – Motivação promovida pela Etaproni para a aprendizagem	38
G8 – 5 principais diferenças entre o que é estimulado nos alunos dos Cursos Profissionais e nos dos Cursos Científico-Humanísticos	44
G9 – Entrada no ensino profissional e a alteração da perspectiva anterior sobre a escola	63
Q2 – Média de idades dos alunos dos diferentes Cursos da Etaproni	64
G10 – Satisfação com a frequência da Etaproni	65
G11 – Satisfação com a escola frequentada antes do ingresso na Etaproni	65
G12 – Satisfação com a frequência da Etaproni e com as escolas frequentadas antes	65
G13 – Número de reprovações anteriores à entrada na Etaproni	66
G14 – Expectativa de conclusão do Curso nos três anos lectivos a que corresponde a estrutura curricular	67
G15 – Conceitos mais associados à Etaproni	68
G16 – Desenvolvimento do conhecimento sobre a sociedade no ensino profissional	70
G17 – Importância associada às várias dinâmicas desenvolvidas no contexto da Etaproni	72
G18 – Importância das várias características do ensino profissional	74
G19 – Componentes da Etaproni que facilitam o aproveitamento e o sucesso	81
G20 – Importância do papel das pessoas com que se relacionam habitualmente para prosseguir os estudos	84
G21 – Importância do papel das pessoas com que se relacionam habitualmente para o desenvolvimento pessoal	85
G22 – Importância do papel das pessoas com que se relacionam habitualmente para prosseguir os estudos e para o desenvolvimento pessoal	87
G23 – Importância dos grupos de pessoas com os quais estabelecem relações sociais na Etaproni	88
G24 – Classificação do ambiente relacional na Etaproni	90
G25 – Classificação do ambiente de aprendizagem/trabalho na Etaproni	90
G26 – Classificação da qualidade do ensino desenvolvido na Etaproni	92
G27 – Classificação da qualidade das aprendizagens desenvolvidas na Etaproni	92
G28 – Classificação da qualidade do ensino e das aprendizagens desenvolvidas na Etaproni	92



1. Introdução

Nesta dissertação pretendeu-se realizar uma interpretação das representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos, identificando as formas como a operacionalização de uma política educativa pode resultar na inversão de vectores de exclusão, criados a partir da marginalização em relação ao sistema educativo. Neste sentido procurou-se ir *Para além das imagens da educação e das políticas educativas*, conhecendo e compreendendo processos da experiência humana, responsáveis pela construção de representações sociais sobre a escola num subsistema educativo, que têm uma relação directa com as práticas sociais. Desta forma a dissertação assenta na compreensão destes processos, reconhecida como fundamental para que se consiga extrair deles o seu sentido, procurando interpretar de que forma as representações sobre a escola influenciam o reconhecimento do seu papel na estruturação dos percursos biográficos dos alunos. Pretende-se então realizar exercícios de sociologia compreensiva ou interpretativa, visando observar a forma como determinadas regras de funcionamento do ensino profissional se concretizam nos indivíduos sobre a forma de motivação, conseguindo fazê-los empreender uma reconciliação com a escola. No estudo de caso, a observação do percurso escolar dos alunos do ensino profissional remete para a necessidade de conhecer o fenómeno da frequência deste subsistema enquanto fenómeno social, compreendido como facto impregnado de sentido que aponta para outros factos significativos, nomeadamente, para os significados da relação pedagógica e da aproximação entre a escola e outros espaços produtores de formação, como vectores da acção social num determinado contexto.

As várias interpretações e reflexões desta dissertação permitem a apreensão de indicadores do papel regulador das representações sociais sobre as interações sociais, sendo perceptíveis os mecanismos através dos quais ambas se constroem mutuamente, isto é, as características das relações e da acção social estabelecidas na escola alimentam as representações construídas sobre a instituição e as suas dinâmicas de ensino-aprendizagem, assim como estas motivam o envolvimento nas primeiras. Percebe-se a existência de processos de fundamentação e materialização mútua, numa espécie de «conexões de sentido», utilizando uma expressão de Max Weber, o que exige uma

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



abordagem de abordagens teórico-metodológicas às representações sociais. Ao longo do percurso heurístico foca-se a interpretação sobre a relação que existe entre a estrutura da representação e as suas condições sociais de produção, assim como sobre as práticas sociais que as induzem e justificam. Tendo em consideração o insucesso anterior no percurso escolar da maior parte dos alunos que frequenta o ensino profissional, entende-se a mudança para uma situação marcada pelo sucesso, como o resultado do exercício das funções de novas representações sociais com incidência num outro nível de comunicação e construção da realidade. *Para além das imagens da educação e das políticas educativas*, a abordagem às representações sociais possibilita a interpretação de significados através da desconstrução dos mecanismos através dos quais os actores sociais operacionalizam um conjunto de práticas sedimentadas em processos identitários, numa rede de processos de *empowerment* institucional e *self-empowerment*.

A escola do estudo de caso é reconhecida como um sistema interactivo cujo funcionamento tem que ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo, o que quebra claramente a afirmação de mecanismos de exclusão. Aquela que é sentida perante o insucesso, por parte de cada um dos actores, é contornada através da forma como estes são projectados a partir da escola para outros espaços, dinamizando processos de integração e inserção social, motivadores do incremento da auto-estima. A abertura da escola é reproduzida nos seus protagonistas, gerando processos de emancipação.

A dissertação é encetada com a apresentação e justificação de procedimentos metodológicos de abordagem às *representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos*, procurando demonstrar as virtualidades de mobilização de várias formas de investigação, no sentido da pesquisa social que seja capaz de gerar novas interrogações. A partir da justificação para a selecção de métodos e técnicas, é elaborada uma breve história sobre a evolução do ensino profissional, para que seja mais fácil compreender as raízes das representações sociais sobre este subsistema do organograma do sistema educativo. Contudo, revela-se também de extrema importância a aproximação heurística ao espaço, tendo que em conta que este é aquilo que se faz com ele, onde confluem as lógicas sistémicas e aquelas que nascem da iniciativa dos actores, sintetizadas num *efeito escola*. Os

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



indicadores sobre as diferenças de rendimento entre cursos de escolas secundárias e profissionais, sustenta a necessidade de uma interpretação reflexiva sobre os factores que as justificam.

Se, como diz Oscar Wilde, aquilo que é mais importante na vida não é aprendido mas encontrado, num ponto de desenvolvimento seguinte elabora-se uma pequena reflexão sobre como os contextos da aprendizagem são fundamentais para apoiar o empreendimento de um movimento de reconciliação com a escola por parte daqueles que pelo seu percurso escolar se têm vindo a sentir excluídos da escola. Neste sentido, a aprendizagem e a educação são perspectivas enquanto acto de liberdade, onde a antropologia relacional desempenha um papel fundamental. Ao longo da estrutura da dissertação são debatidas as características específicas do ensino profissional, que apontam sentidos, definindo e operacionalizando representações sociais dinâmicas e flexíveis, com a capacidade de ultrapassar os estereótipos e a marginalização pelos seus resultados. Como se poderá perceber, uma das especificidades deste subsistema reside no facto de se ancorar e objectivar através partenariados com várias instituições, associações e/ou empresas, que fazem da escola onde foi desenvolvido o estudo de caso um espaço sem paredes.

A escola em articulação com todos os outros espaços onde esta também se faz, justifica as representações que os actores sociais constroem sobre si, delimitando e potenciando formas de comunicação e as suas condutas. Os dados captados revelam que as representações sociais sobre a escola perspectivam-na e interpretam-na como um objecto sem fronteiras, com vinculações necessariamente exógenas e endógenas. Exemplo disto é a interpretação da evolução da representatividade do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e profissionais e do número de alunos nos diferentes cursos do ensino secundário, que traduzem dinâmicas socioculturais assentes na profusão e disseminação de representações sobre este tipo de ensino, a partir de espaços marginais em termos sistémicos. Desta forma, considera-se fundamental a pesquisa sobre estes dados estatísticos, que espelham uma força para o processo de enraizamento social das representações sociais, assim como se constituem como reflexos dos seus processos de desenvolvimento.



O estudo das representações sobre a escola revela que o seu conteúdo se faz necessariamente de uma dialéctica uma lógica segundo a qual o passado se configura como a tese, as expectativas de futuro como a antítese e o presente como a síntese. Neste último é onde confluem os esforços no sentido da reconstrução de direcções e se projectam outros caminhos, (re)significando a escola enquanto construção social. A própria dinâmica de mudança no significado deste espaço de espaços de ensino-aprendizagem sugere a valorização de uma epistemologia da curiosidade, vulcanizando a vontade de descobrir e de empreender experiências (*learning-by-doing*). Como se procurará demonstrar esta é paradigmática do desenvolvimento da auto-estima e no acreditar em competências e capacidades, depois de um processo de desidentificação e perda de referências essenciais à sedimentação de processos de integração e inserção social. O estudo de caso permite conhecer dois processos paralelos de representação: por um lado, a escola define-se através do seu movimento particular em direcção à amplitude alargada do social; por outro, o indivíduo enquanto aluno depende da inserção nesta dinâmica para forjar o pessoal através de um contacto directo com as texturas do social. A escola, contra a exclusão, é um espaço de políticas de relação, onde se cultivam representações sociais com significados que estão *Para além das imagens da educação e das políticas educativas*.

2. A(s) metodologia(s) de abordagem às representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos

No âmbito do projecto intitulado *Imagens da educação e das políticas educativas. Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos*, pretende-se realizar um exercício de comparação, sistematização e interpretação de representações de um grupo de indivíduos, das suas especificidades e afinidades, assim como das suas origens e relações com a realidade. Nesta experiência propõe-se articular e criar ligações heurísticas entre os códigos da experiência, «de estar e pensar no trabalho de campo», com os da teoria, que permitem «objectivar e racionalizar o que ocorre» (Caria, 2003). A partir desta conjugação, define-se como objectivo a tradução conceptual da experiência na teoria social, ou seja, com base nos



exercícios de observação directa sistemática participante [participação – observação] e indirecta sistemática, recolher-se-ão novas dimensões e indicadores sobre conceitos que traduzem os mecanismos através dos quais os indivíduos constroem imagens e representações sobre a educação e a escola.

Entende-se aqui, seguindo a perspectiva de Telmo Caria (2003:9) no sentido da construção de uma «teoria da investigação etnográfica», que a metodologia é uma estrutura estratégica baseada na ligação entre a teoria e as experiências, para a aproximação a um objecto. Como se perceberá, este não será passivo nem evidente face à abordagem através dos vários instrumentos técnicos, reconhecendo-se como fundamental a produção de um desenho técnico-metodológico híbrido, ou seja, um *mix técnico-metodológico*. Seguindo a sugestão de Raymond Quivy e Luc Campenhoudt (1992:15), ambicionou-se a definição e operacionalização de um método de métodos, procurando garantir a «coerência global do procedimento», aplicando as várias sugestões de «forma flexível, crítica e inventiva».

Elísio Estanque (2003:62) escreve sobre a importância de uma «metodologia compreensiva» na estruturação de uma «epistemologia auto-reflexiva», que adquire um significado peculiar no caso da observação participante. Para apreender e interpretar as imagens da educação e das políticas educativas, pretende-se recorrer também a este tipo de observação, assente num elevado grau de envolvimento do investigador com os sujeitos sociais sob observação. A enquadrar os exercícios de interpretação sociológica auto-reflexiva, eles próprios processos sociais, propõe-se que uma estratégia que atenda a várias contingências, daí o recurso a procedimentos associados ao método dedutivo e indutivo, a partir dos quais se procurará superá-las.

Na realidade, ao propor-se a realização de um estudo de caso através da observação directa, sistemática participante através de participação – observação, entre outros procedimentos técnicos, entende-se que a investigação começou com uma observação, para que no final se possa elaborar uma proposta de reflexão sobre a forma como as representações sobre um objecto podem condicionar a sua relação com este e com muitos outros que constituem a sociedade em que os actores se pretendem, mais tarde ou mais cedo, integrar e inserir-se, invertendo vectores de exclusão social. Neste sentido, a génese reside na perspectiva empirista, em que o raciocínio indutivo se faz do



particular para o geral. As experiências quotidianas vividas durante pouco mais de uma década no ensino profissional por parte do observador, entre 1999 e 2010, enquanto actor numa realidade particular, assim como algumas abordagens científicas sobre as mesmas, motivaram a formulação de um problema de investigação e a selecção dos procedimentos metodológicos e técnicos apropriados.

Como sustenta Manuel Freixo (2009:97), na investigação de cariz indutivo os eixos da investigação radicam-se na vivência e experiência pessoal do pesquisador, no que diz respeito a situações que contextualizam um fenómeno particular, «que pode ser descrito e compreendido a partir dos significados que os participantes dão aos acontecimentos». Assim, entendem-se as potencialidades das características que este método possui no sentido de definir um contexto particular, interpretando os significados das representações sobre a escola detidos por alguns dos seus protagonistas («*testemunhas privilegiadas*» e o «*público a que o estudo diz directamente respeito*»), nomeadamente: as imagens sobre as funções da educação, das políticas educativas e desta instituição; os sentidos da centralidade dos projectos educativos de escola e do ensino profissional; os papéis da escola na configuração de projectos identitários (*self-education* e *self-culture*). Esta orientação não traduz o resvalar no apriorismo com que Karl Popper caracteriza a indução (cit. por Freixo, 2009:100), mas antes a utilização de uma abordagem metodológica sobre as disposições preponderantemente subjectivas do investigador, que procura respostas para a sua pergunta de partida.

No entanto, para além da importância atribuída à interpretação e percepção que os indivíduos constroem sobre os fenómenos em que participam, possível de apreender também de forma indutiva, reconhece-se a partilha da centralidade com os procedimentos do método dedutivo, que orientarão também a pesquisa social. Por exemplo, Webb *et al.* (cit. por Lee, 2003: 22) desvalorizam os estudos que recorrem apenas a um método de recolha de dados, afirmando que a sua principal contestação aos métodos tradicionais se centra no facto destes serem utilizados isoladamente: «o uso exclusivo de métodos (...) é pior do que o uso de métodos múltiplos».



3. Investigação de investigações. A resposta para a necessidade de novas questões

O estudo das representações exige um percurso científico de exploração descendente, da estrutura para a acção, mas também ascendente, da acção para a estrutura. Por exemplo, a recente centralidade do ensino profissional, depois de duas décadas em que o subsistema do ensino técnico-profissional funcionou de forma marginal, estigmatizada e estereotipada, impele no sentido da interpretação das experiências que a partir deste podem aparecer como propostas de reformulação das representações sobre a escola. A abordagem multimetodológica, configura estratégias que traduzem critérios de observação possíveis de integrar em vários tipos de investigação: investigação científica; investigação avaliadora ou operacional; investigação exploratória; investigação-acção; investigação descritiva; investigação especulativa Jean-Marie Ketele e Xavier Roegiers (1999:106).

Apesar de se pretender a aplicação de técnicas de recolha de dados, quantitativos e qualitativos, este estudo assume-se essencialmente como qualitativo, das quais se destacam as suas principais características (Freixo, 2009:111–112):

- particular – foca uma determinada realidade, acontecimento ou fenómeno;
- descritivo – procura uma descrição total do fenómeno que está a ser estudado;
- heurístico – conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;
- indutivo – baseia-se num raciocínio que parte do particular para o geral;
- holístico – incide sobre os processos através da compreensão e interpretação;
- planificação – o planeamento do estudo varia consoante o seu carácter qualitativo ou quantitativo.

Neste estudo qualitativo sublinha-se o papel de uma forma de observação em particular. Quando foca a sua atenção sobre a aplicação e desenvolvimento de «métodos não interferentes em pesquisa social», Lee (2003) escreve sobre a importância da observação que apelida de «simples». Segundo Webb *et al.* (cit. por Lee, 2003:59), este tipo de observação: «“centra-se em situações nas quais o observador não controla os comportamentos ou manifestações no terreno e desempenha um papel oculto, passivo e não interferente na situação de pesquisa”». A suportar os exercícios de observação sistemática desta tese, desenvolvidos no ano lectivo 2009/2010, estão muitos outros que podem ser definidos como «simples», «ocultos» e «passivos» construídos neste espaço



de tempo, mas também na década anterior, e daí o enfoque dado à evolução da representatividade no número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e profissionais, assim como da repartição pelos diferentes Cursos no Secundário. A posição de protagonista na realidade estudada por parte do observador, enquanto professor, reveste-se da exigência de condução da sua interpretação sob uma reflexividade e neutralidade axiológica, capaz de garantir a imparcialidade e a objectividade. A condição híbrida de observador/observado, confere à observação um cariz peculiar, uma vez que se encontra impregnada de conteúdos da experiência que é fundamental não desaproveitar. As dificuldades e limitações de uma análise que poderia ser estrangida por alguma parcialidade, são reduzidas pela profundidade e intensividade da informação apreendida que, por sua vez, se reflecte na diminuição das possibilidades de interferência, numa lógica de observação participante, sob a perspectiva de Denzin (cit. por Flick, 2005). A ligação estreita entre métodos e técnicas interferentes e não interferentes, pode ser percebida através da definição de observação participante apresentada por Denzin (cit. por Flick, 2005:142): «A observação participante define-se como uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação directas, e a introspecção.». Importa mencionar as características e objectivos principais da observação participante, na perspectiva de Jorgensen (cit. por Flick, 2005:142), que se pretendem mobilizar em articulação com técnicas de observação indirecta:

- o interesse preciso no significado e na interacção, considerados na óptica dos actores;
- «uma forma de teoria e de teorizar», que destaca «a interpretação e compreensão da natureza humana»;
- um processo de pesquisa aberto, flexível no sentido de almejar oportunidades de conhecimento que exigem uma «redefinição do que é problemático»;
- a estruturação e desenvolvimento do estudo de caso de forma «qualitativa e em profundidade»;
- «o desempenho de um ou mais papéis de participante», os quais envolvem a manutenção de relações com os actores do espaço;
- a utilização da observação directa, em simultâneo com outras técnicas de recolha de dados.

Como se pode perceber a observação directa sistemática participante é aquela que ocupará uma posição-chave será, complementada pela observação simples. No entanto,

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



considera-se que esta terá que se sustentar, apoiar e complementar com o recurso a outras técnicas que funcionarão como vectores da investigação social. Seguindo-se a sugestão de Manuel Freixo (2009:113), pretende-se no processo de investigação, ou investigações, do estudo de caso, utilizar como técnicas de recolha de dados, para além da observação directa já referida, a entrevista, a análise documental e o questionário. Este último será estruturado seguindo as regras de construção de um inquérito, mas irá propor-se um instrumento que pretende ultrapassar algumas das suas limitações. Este pretende ser um meio híbrido de observação, uma vez que se propõe que seja constituído também por uma escala de atitudes. Reconhece-se assim a importância da investigação quantitativa, embora se destaque, mais uma vez, com a escala de atitudes, que se pretende empreender essencialmente um trabalho qualitativo.

A escolha do inquérito por questionário como técnica de recolha de informação, deve-se ao facto de lhe serem reconhecidas algumas mais-valias importantes no sentido de estudar «um tema preciso junto de uma população» (Ketele e Roegiers, 1999:35). F. Bacher (cit. por Ketele e Roegiers, 1999:35), escreveu sobre dois tipos de problemas através dos quais se pode reconhecer a importância da utilização do inquérito, entre os quais se sublinha aquele em que ressalta a complexidade derivada do envolvimento de um grande número de factores. O autor dá até um exemplo que ilustra bem a sua adaptabilidade ao tema de estudo do projecto: «inquérito sobre a adaptação dos alunos num ciclo de estudos, em função de antecedentes familiares e escolares, (...), as características do estabelecimento escolar, etc.» (idem, 36). Daí a decisão de aplicá-lo junto da totalidade dos alunos que compõem a comunidade educativa onde se desenvolverá o estudo de caso. Foi assim aplicado um instrumento que Bertaux (cit. por Guerra, 2008:23) designa por «inquérito etno-sociológico». Tendo consideração que a dissertação assenta no desenvolvimento de um estudo de caso, procurou-se observar de forma intensiva inquirindo os 142 alunos que frequentam os cursos profissionais Nível III, tendo sido na prática inquiridos 134, ou seja, 94,4%. A *Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa (Etaproni)*, alvo do estudo de caso, encontra-se integrada na rede de escolas profissionais, foi criada ao abrigo do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro, posteriormente revogado e substituído pelo Decreto-Lei n.º 70/93 de 1 de Março, tendo como entidade promotora a *Câmara Municipal de Nisa*.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Posteriormente foi integrada em duas associações, a *Associação para o Desenvolvimento de Ideias e Projectos* e, mais tarde, a *Associação de Desenvolvimento de Nisa*. Actualmente tem 142 alunos, de onde se excluem aqueles que se encontram matriculados mas ainda não rescindiram os contratos de formação com a escola, nos três cursos de Nível III, com equivalência ao 12.º ano, para além daqueles que frequentam o curso de Nível II, equivalente ao 9.º ano. Neste estudo de caso, a observação sistemática através do inquérito por questionário conseguiu envolver 134 alunos, ou seja, 94,4% da população, aplicado entre 18 e 29 de Janeiro de 2010.

Ao nível das técnicas também foi seleccionada a entrevista semidirectiva, uma vez que esta revela diversos atributos manifestamente pertinentes para a abordagem ao objecto de estudo. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:194), a entrevista é útil na análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados. Daí que se tenham seleccionado como entrevistados os professores, os 11 que compõem o quadro da escola, protagonistas mais presentes na escola enquanto palco de representações, onde se pretende analisar as imagens presentes, os sistemas de relações e o funcionamento de uma instituição baseada numa troca de significados. A entrevista será útil, tal como sustentam Quivy e Campenhoudt (idem, 195), «na reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos». Ketele e Roegiers (1999:22) propõem uma definição de entrevista, de onde se assimila a sua importância: «A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, (...), a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação.». É com base nesta que se propõe a realização de uma entrevista de grupo, numa lógica semelhante à associada aos *focus groups*, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. A técnica tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas como a das representações, que precisam de ser exploradas com maior detalhe.

Pretendeu-se aplicar também uma outra técnica, sobre as técnicas, ou seja, realizar uma análise de conteúdo sobre dados (captados) através da observação simples,



observação participante e entrevista. Como sublinha Isabel Guerra (2008), «Todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo», a partir de uma «*dimensão descritiva*» que procura transmitir o conteúdo transmitido e apreendido, e de uma «*dimensão interpretativa*» que resulta das questões perante o objecto de estudo, recorrendo «a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência». Os objectivos que se procura alcançar com a análise de conteúdo são aqueles que foram enunciados por Laurence Bardin (2007:25): a «*superação da incerteza*» e o «*enriquecimento da leitura*». O mesmo autor revela também as suas funções, que põem a descoberto o seu papel no sentido de complementar e enquadrar a aplicação de outras técnicas: «*função heurística*», uma vez que amplia as experiências exploratórias, aumentando a disposição para a descoberta; «*função da “administração da prova”*», pois através da formulação de hipóteses sobre a forma de questões, consideradas enquanto guias, suscitarão o desenvolvimento de uma análise sistemática, no sentido da sua verificação (ibidem).

As opções metodológicas e técnicas, permitem perceber que se entende que o objectivo do conhecimento holístico dos fenómenos exige rupturas com vários sentidos, suscitando aquilo que Isabel Guerra apelida como: «*A epistemologia de uma relação*» (2008:21). Daí propor-se a utilização simultânea de métodos não interferentes e metodologias compreensivas, ligando indução e dedução através de hipóteses implícitas colocadas de forma transversal, com vários sentidos na descoberta objectiva da teoria e da empiria.

4. Breve história sobre as raízes das representações sociais sobre o ensino profissional

Interpretando a Lei de Bases do Sistema Educativo, reconhece-se que as Escolas Profissionais vieram preencher um espaço nunca antes ocupado. Constituídas ao abrigo do Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro, substituído pelo Decreto-Lei 70/93, de 10 de Março, estas escolas resultaram de candidaturas a concursos anuais e surgiram através da assinatura de contratos-programa celebrados entre o Ministério da Educação e entidades privadas, empresas, organizações sindicais, autarquias, associações regionais

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



ou locais, entre outras. Fazendo uso da autonomia pedagógica, administrativa/financeira e de uma estrutura funcional mais flexível que detinham, as Escolas Profissionais promoviam a abertura dos cursos em articulação com as empresas dos sectores onde se inserem. É na construção dos seus planos de curso que começa a diferença entre estas escolas e as restantes do Ensino Secundário, porque elas resultam de estudos que determinam as necessidades de formação mais sentidas, perspectivam os índices de empregabilidade, com base nos indicadores que marcam o desenvolvimento regional e a sua inserção no plano nacional e procuram ir ao encontro das aspirações dos jovens, oferecendo-lhes oportunidades de formação diversificadas, simultaneamente dirigidas e de espectro abrangente, para os ramos de actividade que existem nas regiões. As escolas profissionais constituem-se como uma oferta formativa de dupla certificação destinada a jovens, caracterizada por uma forte ligação com o mundo profissional.

Os planos curriculares dos cursos profissionais, com áreas de formação sociocultural, científica e técnica, tecnológica e prática, desenvolvem-se ao longo de três anos lectivos e tinham até há bem pouco tempo uma carga horária não inferior a 3600 horas de formação, metade das quais eram distribuídas pelas disciplinas e pelos estágios nas empresas, que integram a terceira área de formação referida. No último ano do curso, os alunos preparam uma Prova de Aptidão Profissional (PAP). Este projecto individual de trabalho é apresentado e defendido perante um júri, que integra representantes da Escola, das empresas e das organizações sindicais do sector de actividade da região. Os programas são organizados em módulos, entendidos como unidades de aprendizagem autónomas, integradas num todo coerente. A estrutura modular facilita a superação de dificuldades na consecução dos objectivos de formação. Ela permite transferir para os alunos a capacidade de gerirem as suas próprias aprendizagens, através da negociação com o professor, quando a conclusão do(s) módulo(s) aconselhe soluções diferenciadas. Na gestão modular dos conteúdos, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa são essenciais ao estabelecimento dos percursos educativos mais recomendáveis. Por outro lado, e utilizando as possibilidades já referidas, as Escolas Profissionais têm liberdade para gerir a estrutura curricular da Componente Técnica e Tecnológica em ordem ao perfil que melhor responda às necessidades de formação que a evolução científica e técnica determinem. Assumindo a

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



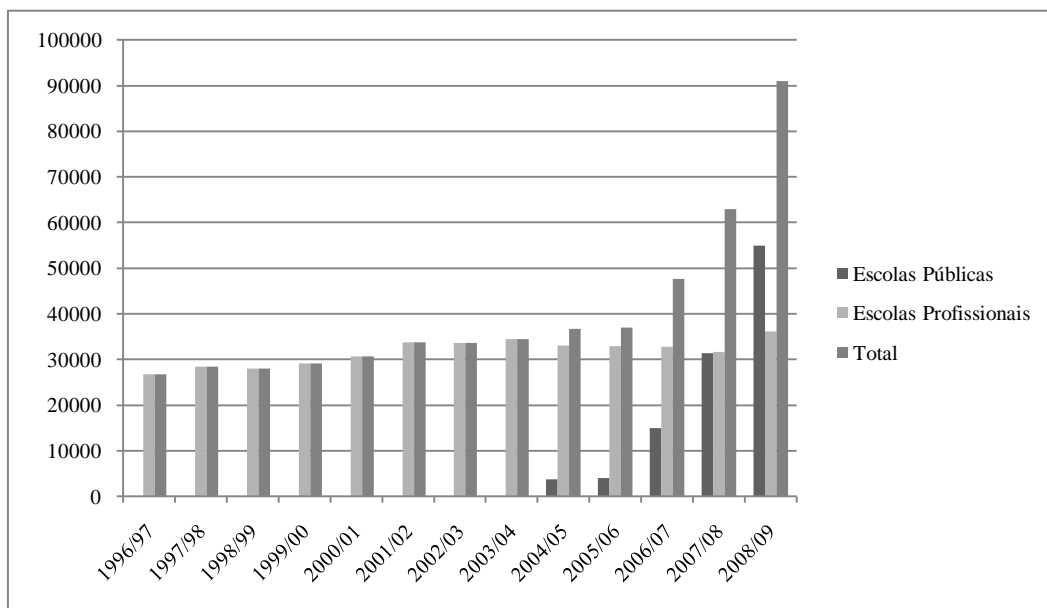
singularidade dos seus Projectos Educativos, construídos com a cumplicidade dos diversos intervenientes, as Escolas Profissionais respondem com qualidade às necessidades de formação mais sentidas, preparam os jovens para a vida activa e para o prosseguimento de estudos (os cursos de nível III são equivalentes ao 12º ano de escolaridade), proporcionando-lhes uma formação mais abrangente para o exercício da cidadania.

Os cursos profissionais, desenvolvidos de forma pioneira pelas Escolas Profissionais criadas pelo Decreto-Lei 26/89, de 21 de Janeiro, têm vindo a demonstrar um crescimento significativo, bem como um crescente valor acrescentado para o mundo do trabalho, qualificando jovens para uma integração de melhor qualidade na vida activa, assim como para outros percursos socioprofissionais. Para além de conferirem um nível secundário de educação, as aprendizagens realizadas nestes cursos valorizam o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas necessárias ao exercício de uma profissão, proporcionando um Nível III de qualificação profissional. Paralelamente, permitem aos diplomados aceder ao prosseguimento de estudos no ensino superior, cumpridas as regras de acesso. A reforma do ensino secundário em 2004 consolidou a possibilidade de os cursos profissionais, até então desenvolvidos quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas.

Esta valorização do ensino profissional no âmbito do sistema de educação e formação, constituindo-se como uma alternativa de igual valor às restantes vias educativas, foi tornada prática efectiva nos últimos anos, tanto em termos da expansão da rede de oferta, como sobretudo pelo crescimento da procura deste tipo de cursos. Desde 1998/99, o número de turmas dos cursos profissionais mais do que triplicou, passando de cerca de 1.400 para mais de 4.500. Existem hoje disponíveis 96 cursos cujas variantes dão origem a 122 saídas profissionais. Por outro lado, de um volume de aproximadamente 27.000 alunos inscritos em cursos profissionais em 1998/1999 passou-se para muito perto de 91.000 em 2008/2009, o que corresponde a um crescimento de 241%.



G1 – Alunos inscritos em cursos profissionais



Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

Desde 2004 que se assiste ao crescimento da oferta e da procura destes cursos nas escolas secundárias públicas, tendo os anos de 2004/2005 e 2005/2006 sido considerados como anos de experiência pedagógica na adopção do novo modelo curricular, bem como na introdução destes cursos nestas escolas. O maior crescimento relativo do número de alunos inscritos nas escolas secundárias públicas ocorreu no ano de 2006/2007 (275,5%), enquanto o maior crescimento absoluto ocorreu no ano lectivo 2008/2009, que apresenta mais 23.490 alunos que o anterior. As escolas secundárias públicas, representam 60% por cento do total de alunos inscritos em cursos profissionais, relativamente aos pouco mais de 10% verificados em 2004/2005 e 2005/2006. No ano lectivo anterior, 2008/2009, o crescimento do número de alunos foi extensível também às escolas profissionais, em resultado de uma forte aposta no alargamento e valorização desta oferta de dupla certificação.



Q1 – Evolução da representatividade dos alunos inscritos em cursos profissionais

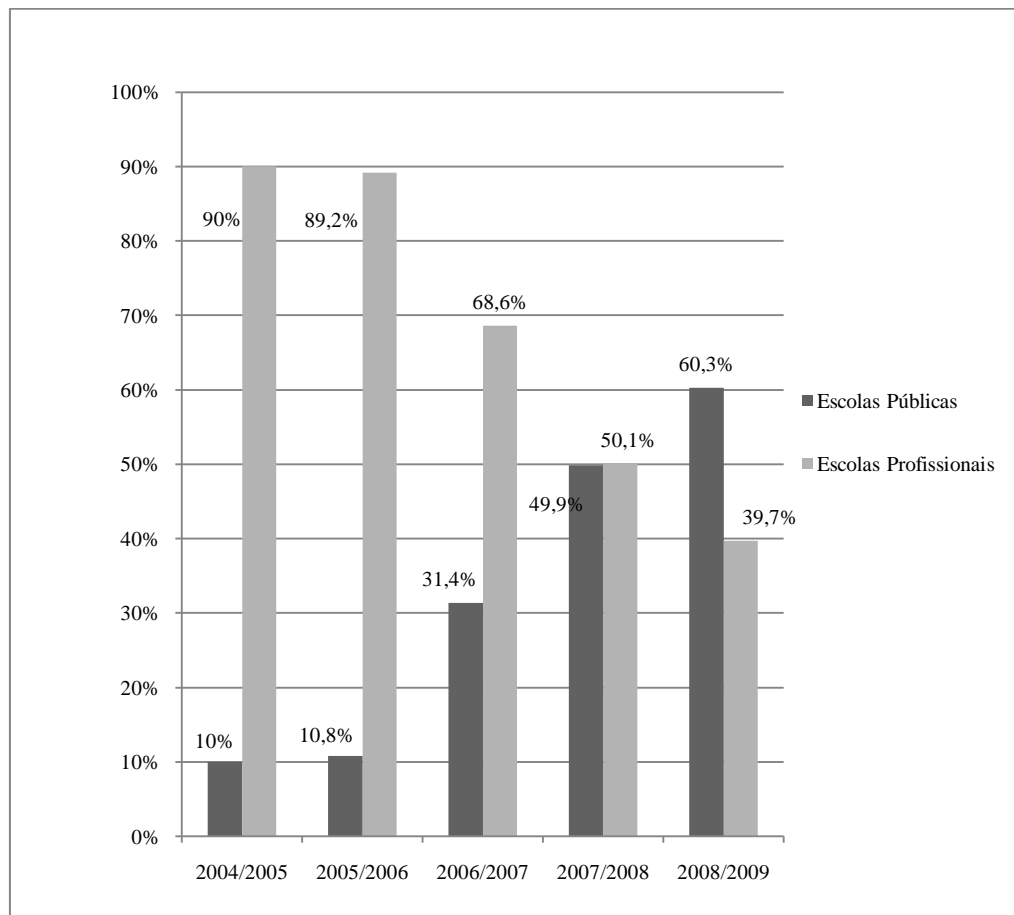
Ano	Escolas Públicas	%	Variação	Escolas Profissionais	%	Variação	Total
1996/1997	—	—	—	26.686	100%	—	26.686
1997/1998	—	—	—	28.380	100%	6,3%	28.380
1998/1999	—	—	—	27.995	100%	- 1,4%	27.995
1999/2000	—	—	—	29.100	100%	3,9%	29.100
2000/2001	—	—	—	30.668	100%	5,5%	30.668
2001/2002	—	—	—	33.799	100%	10,2%	33.799
2002/2003	—	—	—	33.587	100%	- 0,6%	33.587
2003/2004	—	—	—	34.399	100%	2,4%	34.399
2004/2005	3.676	10%	—	33.089	90%	- 4%	36.765
2005/2006	3.990	10,8%	8,5%	32.952	89,2%	- 0,4%	36.942
2006/2007	14.981	31,4%	275,5%	32.728	68,6%	- 0,7%	47.709
2007/2008	31.409	49,9%	109,7%	31.587	50,1%	- 3,6%	62.996
2008/2009	54.899	60,3%	74,8%	36.089	39,7%	14,3%	90.988

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

O quadro anterior transmite o processo que Miguel Ayuso (1999) apelida de «paradoxal», com a absolutização e enfraquecimento do Estado. A transferência da responsabilidade pela promoção do ensino profissional das escolas profissionais para as escolas públicas, com a rapidez e dimensão aqui retratada, traduz um processo que poderá vir a alterar as práticas características deste tipo de ensino, assim como as representações sociais que são construídas sobre si. Em apenas cinco anos lectivos as escolas públicas passaram de uma representatividade de 10% para 60%, enquanto nas escolas profissionais esta reduziu-se de 90% para 39,7%. Há uma espécie de apropriação de um modelo de ensino-aprendizagem, que vai contra a lógica de Eric Baklanoff (1996:940), segundo a qual é possível estabelecer uma relação entre «privatizações, menos Estado, melhor Estado».



G2 – Evolução da representatividade do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais



Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

O gráfico anterior transmite uma transferência da responsabilidade pela promoção do ensino profissional, da Sociedade civil para o Estado, observando-se a regressão da representatividade dos alunos inscritos em cursos profissionais nas escolas profissionais, em comparação com aquela que é alcançada progressivamente pelos mesmos cursos nas escolas públicas. Há um evidente recuo da Sociedade civil face ao avanço e expansão do Estado sobre estratégias de educação/formação com sucesso, lideradas e experienciadas pela primeira. Como se pode verificar no Quadro 1, entre 2004 e 2009, a representatividade dos alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas alcançou uma variação percentual entre 8,5% e 275,5%, enquanto nas escolas profissionais esta transmite na maior parte dos anos uma estagnação, entre – 0,4% e 14,3%.



Como se pode inferir do Gráfico 1, Quadro 1 e Gráfico 2, o número de alunos matriculados no ensino profissional, nas escolas públicas e escolas profissionais, aumenta consideravelmente, principalmente a partir do ano lectivo 2006/2007, o que atesta os resultados desta política educativa, que inicialmente visava responder a indicadores problemáticos perceptíveis no subsistema do ensino secundário, segundo o Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação (Fernandes, 2001:42):

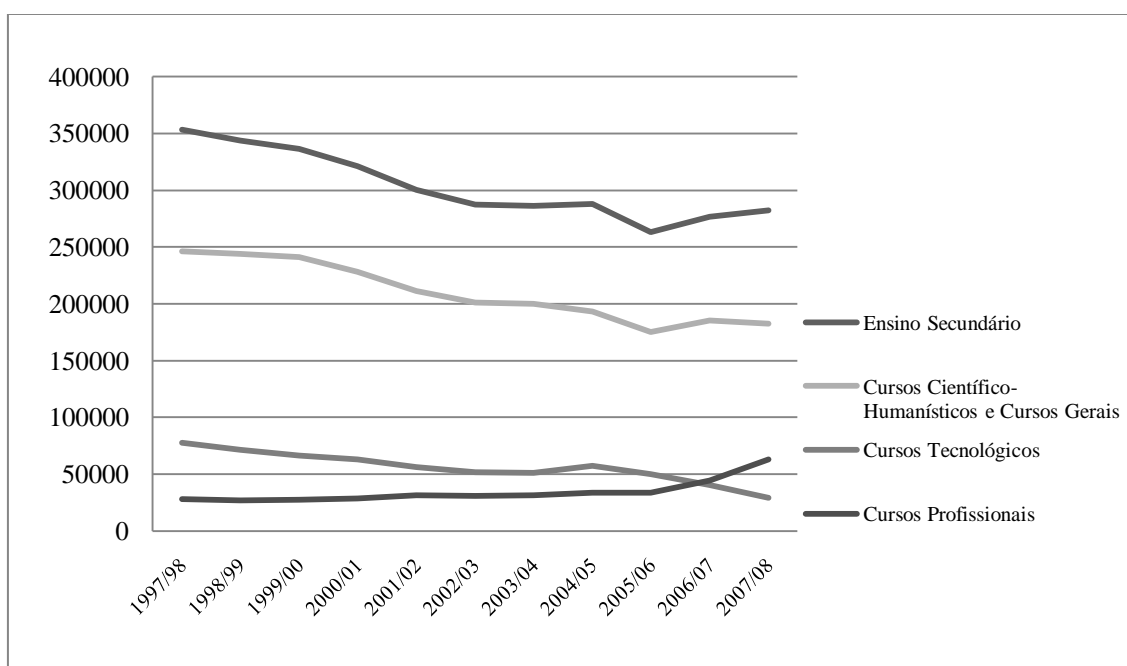
- «alunos do 12.º ano com resultados relativamente baixos na generalidade das disciplinas e muito baixos na generalidade das disciplinas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento;»
- «índices muito elevados de retenção e abandono nos anos iniciais do ensino secundário, particularmente nos cursos tecnológicos;»
- «número significativo de escolas com um corpo docente algo desmotivado e nem sempre devidamente preparado para enfrentar os desafios científicos, pedagógicos e didáticos que os currículos pressupõem;»
- «baixas expectativas quanto à aprendizagem dos alunos;»
- «elevado número de disciplinas, com o correspondente excesso na carga curricular/horária dos alunos;»
- «programas caracterizados por um academismo e por uma extensão injustificáveis em cursos de nível secundário.»

Serão estes alguns dos indicadores que permitem perceber a evolução do número de alunos no Ensino Secundário, que transmite uma estabilização nos últimos anos lectivos documentados. Esta é resultante de processos simultâneos: o decréscimo dos alunos nos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Gerais, assim como nos Cursos Tecnológicos; e o aumento daqueles que frequentam os Cursos Profissionais. Neste processo não será alheio o reconhecimento da necessidade de promover uma formação geral sólida de base, uma vez que progressivamente vai deixando de fazer sentido uma formação profissional muito específica, com uma eficácia muito curta. Como destaca Maria Madeira (2006:124), a «especialização é actualmente preterida em favor de outras competências mais gerais que envolvem hábitos de trabalho, atitudes e relacionamento interpessoal, para além das competências básicas intelectuais». Estas competências emergentes são com toda a certeza elementos fundamentais das representações sociais sobre a escola e a sua missão, marcadas pelo seu perfil dinâmico. Para Cabrito, o ensino



profissional procura modificar os seus objectivos e os seus currículos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens, articulando uma formação geral sólida, uma cultura tecnológica e um saber-fazer (cit. por Madeira, 2006:126).

G3 – Evolução do número de alunos no Ensino Secundário: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Gerais; Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais



Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento, Ministério da Educação.

Num estudo realizado por Martins *et al.* (2005:77) os autores procuram interpretar a relação entre a natureza da oferta e da procura do ensino profissional, demonstrando o carácter «funcional e regulador» deste tipo de ensino, assim como uma correlação significativa entre a sua frequência e a origem social e o aproveitamento escolar dos alunos até ao 9.º ano. Isto mesmo é percebido nos dados que irão ser apresentados mais à frente com base no estudo de caso, pois a maior parte dos alunos já reprovou antes de ingressar na Etaproni. Um outro dado importante e curioso do estudo referido antes, é aquele que retrata o facto de que a apesar de se registar uma apreciação positiva da formação Nível III que desenvolvem, as suas ambições centram-se no prosseguimento de estudos. No estudo de caso não é possível identificar claramente esta ambição através de forma de observação sistemática, embora ela seja perceptível num número crescente de alunos que solicita uma declaração para acesso ao ensino superior. Desta forma,



embora os dados dos inquiridos não consigam apreender indicadores de que o ingresso no ensino superior seja uma prioridade, na verdade existem outros que nos permitem reconhecer que este se transforma progressivamente numa necessidade encarada como fundamental para alcançar uma maior e melhor preparação ao nível dos conhecimentos em áreas que despertaram o seu interesse durante a frequência do ensino profissional, assim como para garantir melhores condições de vida no futuro.

A evidente crença nas competências adquiridas e o anseio de prosseguimento de estudos para alcançar uma formação académica superior, traduzem o sucesso do ensino profissional, desenham uma outra imagem sobre a escola que antes os marcou pelo insucesso. Este processo é o eixo das representações sobre a escola, o que permite entendê-las como uma construção social que se funda numa dialéctica entre passado, presente e futuro. As representações sobre a escola no ensino profissional, tendo em consideração o seu sucesso, estruturam-se a partir de experiências anteriores e daquelas que são vivenciadas na actualidade, projectando o desejo de alcançar outras denominadas como superiores no organograma do sistema educativo português. Ao contrário da matemática, em que menos por mais dá menos, ou seja, diminui-se, neste caso as experiências negativas conjugadas e ultrapassadas com experiências positivas, podem resultar num aumento da auto-estima e de predisposição para o prosseguimento de estudo. Há uma reconciliação com a escola e, principalmente, do indivíduo consigo próprio.

5. O efeito escola – Um olhar sobre os resultados de uma pesquisa sobre rendimento escolar nos cursos das escolas secundárias e das escolas profissionais

Em 2003, Joaquim Azevedo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em Portugal sobre o rendimento escolar dos alunos dos cursos gerais e tecnológicos, das escolas secundárias, e dos cursos profissionais, das escolas profissionais. No início do documento o autor afirma a utilidade em comparar o rendimento destes tipos de cursos, embora sublinhe a ideia de que «estamos diante de dois tipos de instituições educativas bastante diferentes» (2003:3). Azevedo na discussão dos resultados destaca ao nível da



avaliação global da eficácia a «elevada ineficácia nas escolas secundárias», registando o facto de haver disparidades «abissais» de níveis de rendimento entre as escolas secundárias e as escolas profissionais: as segundas apresentam níveis de rendimento muito superiores aos das primeiras (idem:31). Sistematizando os factores que explicam as diferenças de resultados (idem:32–33):

- «*a dimensão de cada escola*» – as escolas profissionais são em geral de pequena dimensão, garantindo um acompanhamento personalizado dos alunos, apoiando-os na sua progressão escolar e no seu desenvolvimento;
- «*o modelo pedagógico*» – as escolas profissionais adoptaram um modelo de progressão modular, adaptado à evolução por tarefas e com um plano de estudos e conteúdos mais coerente e dirigido a um fim, com objectivos claros e perspectivas de evolução em cada um dos seus três anos;
- «*o regime de certificação*» – o diploma técnico que as escolas profissionais conferem equivale à conclusão do nível secundário, ou seja, tem equivalência ao 12.º ano e permite o prosseguimento de estudos através da preparação para os exames nacionais às disciplinas específicas;
- «*administração e gestão*» – as escolas profissionais funcionam com base numa maior autonomia que as escolas secundárias, perceptível por exemplo através da possibilidade de contratação de docentes e técnicos especialistas, ligados a várias actividades profissionais;
- «*ligação à comunidade e às empresas*» – as escolas profissionais ao serem o resultado de iniciativas locais da sociedade civil, com uma forte ligação ao meio e uma íntima ligação com uma rede de parceiros, têm permitido integrar períodos de Formação em Contexto de Trabalho e experiências práticas ao longo do Curso, assim como a construção de projectos que sustentam as Provas de Aptidão Profissional com que cursos finalizam, envolvendo os alunos numa «cultura escolar que valoriza o que é *profissional*».

Como se pode depreender da identificação dos factores responsáveis pelas diferenças de rendimentos escolares, há um significado considerável daquilo que Teddlie, Reynolds e Sammons (cit. por Azevedo, 2003:34), entre outros autores, apelidam de *efeito escola*, composto por variáveis como: a liderança escolar; a coordenação pedagógica e curricular; a existência de um ambiente educativo de expectativas académicas elevadas; os modelos aplicados no controlo e avaliação permanente dos progressos dos alunos; a existência de regras claras e partilhadas; o envolvimento dos professores e famílias; o clima de relacionamento cultivado entre pessoal não docente, professores, alunos e famílias; a formação em serviço dos professores e a estabilidade das equipas docentes; a vinculação da escola à comunidade local a que pertence.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Como se perceberá ao longo desta dissertação, o estudo de caso revela a existência de vários indicadores da sedimentação deste *efeito escola*, que serão analisados mais detalhadamente, mas de onde se destaca entre estes o facto da Escola Profissional de Nisa possuir uma equipa docente estável, com 11 professores que fazem parte do seu quadro de pessoal, a maior parte deles com 10 ou mais anos de serviço nesta instituição e com profissionalização em serviço. Isto para além de muitos dos 27 formadores externos, com competências técnicas e experiência profissional nas áreas de formação dos diferentes Cursos, serem também aqui colaboradores há vários anos. Tendo em consideração estes traços caracterizadores da instituição percebe-se a importância da realização de uma entrevista semidirectiva tendo como destinatários os professores enquanto protagonistas do fenómeno educativo, de forma a analisar o sentido que estes dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados na escola. A partir da entrevista colectiva, dirigida segundo as lógicas subjacentes a um *focus group*, estruturou-se um exercício de análise *swot* (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*), com o qual se organizaram as percepções sobre as forças, fraquezas (pontos a melhorar), oportunidades e ameaças do espaço educativo sobre o qual se constroem representações sociais.

	Forças	Fraquezas
Interna	<ul style="list-style-type: none"> — Constituição de comunidades educativas (parcerias) — Pequena dimensão da escola — Flexibilidade de organização e desenvolvimento curricular — Gestão participada — Progressões escolares que se fazem módulo a módulo, com objectivos claros — Propostas educativas atraentes, enunciadas pela positiva — Expectativas de realização pessoal e profissional de cada aluno — Objectivos claros de qualificação profissional e de realização pessoal — Desenvolvimento pessoal e social 	<ul style="list-style-type: none"> — Ausência de materiais e ferramentas pedagógicas — Deficientes instalações — Ausência de serviços de apoio aos alunos (refeitório, bar, residência, biblioteca) — Excessiva dependência ao nível dos financiamentos — Manifestações de desinteresse — Afirmção de rotinas — Recusa dos tempos lectivos — Absentismo — Excessiva dependência ao nível dos financiamentos — Transmissão/recepção passiva — Insucesso e abandono

[continua]

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



[continuação]

	Forças	Fraquezas
Interna	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Self-empowerment</i> (<i>background</i> sociocultural, científico e técnico) — Aprendizagens (reais, significativas, motivadas, exigentes e qualificadas) — Ligação continua à(s) realidade(s) — Construção de um conhecimento crítico sobre o(s) contexto(s), com experiências práticas, períodos de Formação em Contexto de Trabalho e Prova de Aptidão Profissional — Bom nível de aproveitamento geral alcançado – sucesso — Competências – formação de perfil profissional — Formação de técnicos intermédios — <i>Know-how</i> (saber-fazer) — Dupla certificação (escolar e profissional) — Interação – interconhecimento — Expressividade da acção e interacção — Bricolage relacional – relações pedagógicas proporcionadas 	<ul style="list-style-type: none"> — Cumprimento dos Programas — Desidentificação — Focalização na transição para a vida activa — Burocratização da gestão de processos administrativos e pedagógicos — Ausência de um projecto educativo globalizante a longo prazo — Número insuficiente de auxiliares de acção educativa

A observação das fraquezas, entendidas actualmente pela análise *swot* como pontos a melhorar, permite vislumbrar que existem algumas que são transversais a todo o ensino secundário, havendo também na escola profissional situações de insucesso, abandono e desidentificação. Entre estas identificam-se também fraquezas relacionadas com a inexistência de determinados recursos físicos, materiais e humanos que poderiam garantir uma outra capacidade de atracção e captação de alunos, assegurando a prestação de serviços essenciais a uma comunidade discente oriunda de espaços em alguns casos bastante distantes do concelho de Nisa. Por outro lado, as candidaturas anuais a que os Cursos se vêm sujeitos, permitem reconhecer a inexistência da possibilidade de um projecto educativo de longo prazo. Outra das fraquezas centra-se na mobilização excessiva de energias para a execução de diversos procedimentos burocráticos, vulcanizada pelas formas de dependência financeira. Entre as forças, os professores fizeram sobressair a importância da constituição de redes de partenariados educativos, as aprendizagens, o saber-fazer, a componente relacional, o aproveitamento/sucesso. Destas e de outras forças internas identificadas através da entrevista colectiva é possível reconhecer uma série de condições necessárias à produção do *efeito escola*.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*



Nuno Manuel Serra

Este é consolidado com as oportunidades possíveis de almejar no exterior, muitas delas alcançadas a partir da afirmação das forças internas, que vão progressivamente conquistando referências por praticamente todo o espaço nacional. As aprendizagens (reais, significativas, motivadas, exigentes e qualificadas), apesar das referências a insucessos e abandono, projectam-se nas oportunidades quase totalmente conquistadas e garantidas pelo desenvolvimento híbrido interno, que mistura dinâmicas e recursos endógenos e exógenos.

	Oportunidades	Ameaças
Externa	<ul style="list-style-type: none"> — Emancipação — Necessidade/exigência crescente de formação — Valorização da experiência profissional pelo mercado de trabalho — Procura de recursos humanos com formação técnica intermédia – saídas profissionais (empregabilidade) — Experiências de formação prática (contacto com o mercado de trabalho e os seus contextos e condicionalismos) — Possibilidade de integração qualificada na vida activa — Possibilidade de prosseguimento de estudos — Número de alunos que ingressam no ensino superior e que concluem os seus cursos — Projecção e reconhecimento institucional através das suas dinâmicas de formação, Formação em Contexto de Trabalho e Provas de Aptidão Profissional — Procura de experiências de Formação em Contexto de Trabalho por parte de entidades receptoras — Constituição de redes de parceiros – parcerias educativas — Diversificação de vias de ensino e de formação no nível secundário 	<ul style="list-style-type: none"> — Desprestígio estruturante e histórico do ensino profissional — Programas/currículos — Sobrevalorização e sobreposição de outros agentes e espaços de socialização — Implementação dos cursos profissionais nas escolas secundárias – concorrência do ensino público — Concorrência de outras escolas profissionais de espaços com melhores condições de atracção — Dependência financeira de Programas, do Estado e da União Europeia — Oferta de cursos de equivalência ao 12.º ano em menos anos lectivos — Desconhecimento das reais capacidades da escola e do seu possível contributo real para o desenvolvimento local — Disfuncionalidades da instituição família — Envelhecimento da população e baixa natalidade locais (Nisa é um dos concelhos mais envelhecidos de Portugal) — Situação periférica da escola que exige a deslocação diária de alunos de várias proveniências, com prejuízos para o seu bem-estar e até desempenho escolar devido aos horários de saída de casa muito madrugadores e tardios de chegada — Dificuldades de captação de alunos

Muitas das ameaças externas reconhecidas retratam a sua dependência ao nível dos financiamentos, assim como das dinâmicas demográficas, sociais, culturais e económicas regionais e locais, que apesar de condicionarem o trabalho institucional não



o determinam, exigindo-lhe esforços crescentemente amplos no sentido de garantir ano após ano as matrículas de novos alunos e manutenção dos cursos em funcionamento. Por outro lado, são ainda evidentes sinais sociais da desvalorização e desprestígio do ingresso no ensino profissional, que junto com as disfuncionalidades da instituição da família representam alguns constrangimentos internos à sua afirmação para além das imagens.

6. A aprendizagem como acto de liberdade. O papel da antropologia relacional na educação

Segundo Durkheim, a educação varia de sociedade para sociedade, uma vez que cada uma destas preconiza um modelo de homem (2001:16–17). Neste sentido, o autor entende a educação como a socialização do ser individual, no sentido da sua transformação em ser social. Algo que merece ser destacado da reflexão de Durkheim (idem:17) é a sua perspectiva sobre a mudança e a forma como tem que ser entendida: «A sociedade encontra-se, (...), a cada nova geração, na presença de uma tábua quase rasa sobre a qual é necessário construir de novo.»¹. A uma considerável distância, em contextos certamente com uma maior resistência à mudança, entendia-se já o papel dinâmico que a educação terá que desempenhar, no sentido de garantir uma reconstrução cíclica dos saberes. Para aumentar a complexidade do funcionamento do sistema educativo, assim como da sua interpretação, Durkheim (idem:49) considera que este sistema é necessariamente: «uno e múltiplo». Apesar de sublinhar a crescente especialização e diversidade pedagógica, reconhece a necessidade de assegurar uma base comum junto destas «educações especiais», sem a qual a sociedade não poderá subsistir (idem:52). É também deste conjunto de forças que se pode perceber a apropriação e reprodução de imagens difusas da educação e da instituição escola, como responsáveis por desenvolver um conjunto de mecanismos essenciais à formação individual de cimento social.

¹ Citação de Paul Fauconnet na «Introdução» da referência Durkheim, Émile (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.



Ainda segundo Durkheim (idem:53), «a educação consiste numa socialização metódica», o que em termos práticos poderia dar origem a um portefólio organizado de representações sobre a eficiência educativa, impossível de vislumbrar pelas imagens de (de)institucionalização que proliferam no quotidiano da escola contemporânea. Pode questionar-se a contemporaneidade da escola, ou seja, a sua actualidade e adaptabilidade às mudanças. É possível reconhecer deste argumento um elemento essencial da educação: o tempo. O insucesso, a indisciplina e o abandono escolar parecem ser indicadores da incapacidade de gerir as dimensões do tempo numa escola do passado no presente, incapaz de projectar o futuro. Como afirma Isabel Batista (2005:42), vive-se hoje uma «“crise do futuro”» que ameaça o social, pois sem futuro o presente é colocado em causa, mas também só o envolvimento no presente pode garantir o futuro. A mesma autora defende que a tarefa do educador passa então pela criação de relações com as diferentes dimensões do tempo: passado, presente e futuro.

A lógica temporal multireferencial, traduz um sentido de compromisso ético com a construção social da comunidade/sociedade, entendida como uma necessidade de implicação num destino comum. Durkheim (2001:55) afirma que a educação deve responder antes de tudo às necessidades sociais, havendo hoje em dia o debate sobre o crescente hiato entre as estratégias, actividades e conteúdos educativos e aquilo que é exigido pelas tendências recentes do desenvolvimento nas diversas áreas da acção humana. O desconhecimento da história, a negação do presente e a ausência do futuro, revelam o esgotamento da educação no sentido de satisfazer a necessidade social de criar um conhecimento cumulativo e reflexivo. Talvez a exaustão da educação resulta da sua obrigatoriedade, por contraponto à valorização da aprendizagem como «acto de liberdade», que exige «motivação, apoio e orientação» (Baptista, 2005:108). Isabel Baptista (ibidem) afirma mesmo que a «aprendizagem não se decreta» e, recorrendo a Philippe Perrenoud, sistematiza alguns dos predicados do acto de ensinar a aprender, que nos permitirão perceber mais que imagética da educação, as suas representações, através da observação do estudo de caso:

- ajuda a dar sentido ao que se aprende;
- reconhece e respeita cada aluno, como pessoa e como membro de uma comunidade;

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



- promove o encontro interpessoal, desenvolvendo uma atitude de constante atenção e escuta sensível;
- respeita e valoriza a história de cada um, assim como os seus valores e identidade;
- apoia e incentiva nos momentos de cansaço ou insucesso;
- transmite confiança na capacidade de mudança positiva protagonizada por cada um;
- valoriza os passos dados, cada pequeno passo e momento de realização.

Como conclui a mesma autora, a educação deve estar enraizada numa «antropologia relacional», assente no contacto, diálogo e interacção pessoal, no sentido de desenvolver um «poder reflexivo e projectivo» (idem:146). Contudo, várias são as análises que apontam indicadores da incapacidade para perceber a necessidade desta forma de sustentação das estratégias educativas. Gail Jardine (2007:101), ao interpretar as obras de Michel Foucault, nomeadamente, *The Bird of the Clinic* (2003), *The Order of Things* (2002) e *The Archeology of Knowledge* (2001), sublinha os efeitos de «estreitamento que estudar um plano curricular ordenado do conhecimento ocidental moderno pode exercer na capacidade de um indivíduo experimentar o mundo com olhos e mente vivos, ingénuos, livres de preconceitos». A mesma autora recorre ao exemplo paradoxal da literatura realçado por Foucault, para destacar as contradições em que os alunos se percebem enredados, levantando questões sobre a importância daquilo que lhes está a ser ensinado (cit. por Jardine, 2007:102): «A nossa cultura concede à literatura uma posição que, num sentido, é extraordinariamente limitada: quantas pessoas lêem literatura? Que posição ocupa realmente na expansão dos discursos? Mas esta mesma cultura força todas as suas crianças, à medida que estas se movimentam em direcção à cultura, a passar por toda uma ideologia, toda uma ideologia da literatura, durante os seus estudos. Existe aqui um certo paradoxo.».

No estudo de caso reconhece-se que este paradoxo poderá não existir ou pelo menos atenuado, uma vez que a literatura é abordada de uma forma quase sempre teórico-prática, transportando os alunos para os enredos, por exemplo, através dos diversos trabalhos sobre os textos, no sentido da interpretação de papéis dos protagonistas permitindo-lhes a sua representação e até dramatização. Desta forma a literatura assume uma outra posição, nomeadamente, a de ser a base para o estímulo de vários interesses, pela(o): leitura em geral; conhecimento dos contextos históricos,

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



sociais e culturais em que decorre a acção e/ou em que foram produzidos os textos; interpretação de papéis e comportamentos sociais, sua evolução e mudanças sociais associadas; transfiguração e oportunidade de reconhecimento e exteriorização de aptidões diversas; criação de espaços de interdependência e partilha de objectivos, através da constituição de elencos para a transposição do conteúdo das obras literárias; divulgação de criações artísticas, afirmação e reconhecimento de competências; disseminação prática através de formas artísticas de entretenimento como o teatro, de conteúdos tradicionalmente desenvolvidos de forma teórica. Por exemplo, sob estas lógicas e objectivos foram já desenvolvidas várias peças de teatro, por exemplo: *Auto da Índia e lírica trovadoresca*, com base no texto de Gil Vicente e na lírica trovadoresca; *Olá Fernando*, de Fernando Pessoa. Se tal como defende Moscovici (2003), o objectivo das representações sociais é descobrir a forma como os indivíduos podem construir uma realidade estável e previsível a partir da diversidade dos indivíduos, das atitudes e fenómenos, reconhece-se que estas actividades estimulam e facilitam a sua criação no sentido de orientar e influenciar os comportamentos dos indivíduos.

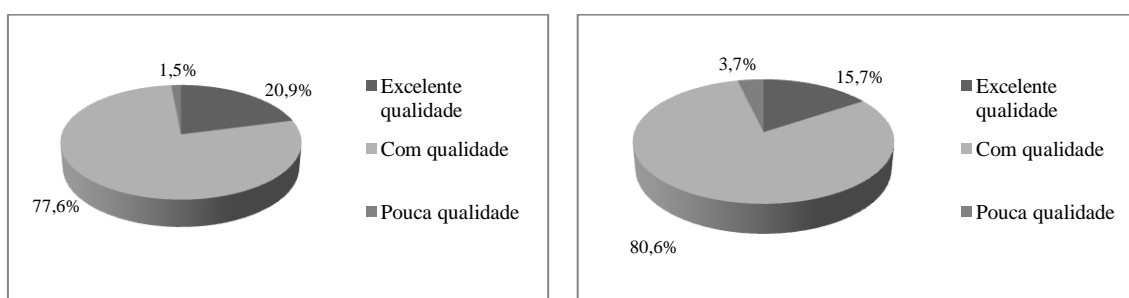
Quando se escreve sobre a escola e a educação, é fundamental descodificar o paradigma educativo sobre o qual orientam a criação de um modo de conhecimento, sendo perceptível que no caso em estudo tem-se um guia que é o paradigma humanista, apesar de se estar perante o ensino profissional, que à partida poderia motivar a sua integração no paradigma industrial. Como alternativa a um sistema de educação em que o aluno se deve submeter a um processo idêntico para todos, centrado nas capacidades cognitivas e que orienta o domínio das emoções, da imaginação e da sensibilidade, o ensino profissional foca o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões (cognição, afectividade, intuição, criatividade). Neste sentido, como afirmam Janosz e Le Blanc (2007:255), um paradigma educativo pode delimitar as causas da adaptação e inadaptção escolar.

Nos planos de actividades dos vários cursos percebe-se o desenvolvimento de lógicas transdisciplinares e interdisciplinares. Na dramatização das peças anteriores houve uma ligação estreita entre as disciplinas de Português, Área de Expressões – Dramática e Área de Expressões – Plástica, do Curso de Animador Sociocultural. Estas interdependências contribuem para as classificações da qualidade do ensino e das



aprendizagens, que como se perceber dos gráficos seguintes são bastante positivas. Mais de $\frac{3}{4}$ dos inquiridos considera que aquilo que lhes é ensinado e o que é aprendido tem *Qualidade*, enquanto um quinto destes afirma que a qualidade do ensino é *Excelente* e 15,7% avaliam a qualidade das aprendizagens como sendo *Excelente*.

G4 e G5 – Classificação da qualidade do ensino e das aprendizagens desenvolvidas na Etaproni



Nenhum inquirido classifica o ensino ou as aprendizagens com sendo destituídas de qualquer qualidade: *Sem qualidade*. As classificações referidas induzem uma reflexão sobre o significado de criar e implementar estratégias que consigam dar sentido àquilo que se pretende ensinar e fazer aprender. O aperfeiçoamento do conhecimento exige uma ordem e coerência entre os saberes, em que um processo educacional eficiente se baseia nas experiências que funcionam na esfera de um círculo virtuoso entre ensino e aprendizagem. Percebe-se aqui uma dinâmica essencial em que assenta o equilíbrio de um subsistema educativo, e que permite construir as representações sociais sobre a escola nos alunos do ensino profissional. Reconhece-se que aqui se procura traçar alguns caracteres de uma teoria da educação, que correspondem àqueles que foram apresentados por Jerome S. Bruner (1999:61), e que operacionalizam um conjunto de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento:

- especificar as práticas que de uma forma mais eficaz incutem no indivíduo uma predisposição para a aprendizagem;
- especificar a forma como deve ser estruturado um conjunto de conhecimentos, para que a aquisição e aplicação de conhecimentos por parte do aluno sejam produzidas quase de uma forma directa;
- especificar as sequências mais eficazes para transmitir os conteúdos a aprender;

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



— especificar a natureza e o ritmo das recompensas e punições no processo de aprendizagem. Neste traço, Bruner (idem:63) considera que com o desenvolvimento da aprendizagem, entre os seus diferentes níveis, deve passar-se daquilo que designa por «recompensas extrínsecas» (o elogio do professor, por exemplo) para as «recompensas intrínsecas», associadas à resolução individual de um problema.

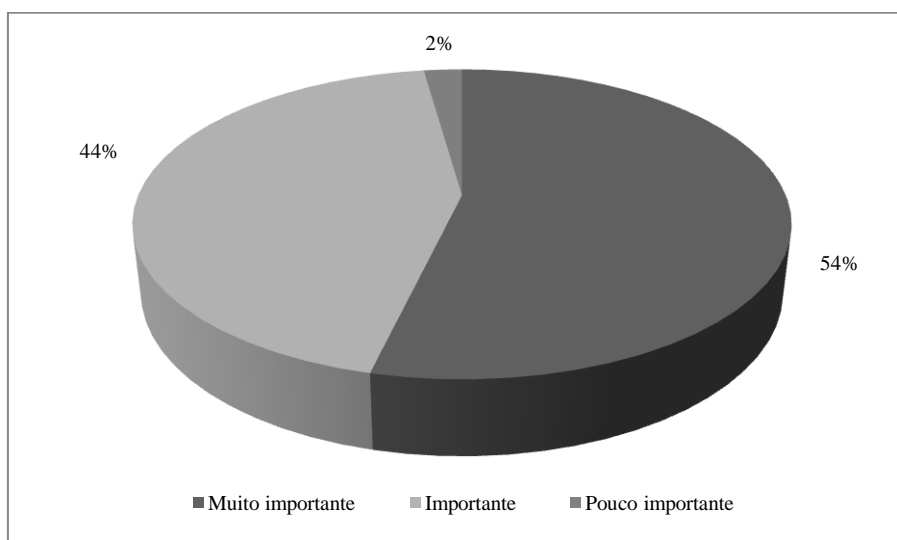
A interpretação de representação social de Moscovici (2000:12) permite apreender a sua complexidade, que resulta do facto de serem o resultado da interacção e da comunicação no interior do grupo social:

«um sistema de valores, ideias e práticas que desempenham uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que irá permitir aos indivíduos orientarem-se eles próprios no seu mundo material e social e governá-lo; e em segundo proporcionar que a comunicação exista entre os membros de uma comunidade fornecendo-lhes um código para permuta social e um código para nomear e classificar claramente os vários aspectos do seu mundo e a sua história individual e do grupo.»

Pode entender-se desta definição que as representações sociais existem independentemente dos indivíduos pois são configurações que emergem da sua interacção, ou seja, são produzidas pelas formas como estes se preparam para acção (Benavente, 1999), sob vários tipos de condicionalismos. Entende-se então que estas funcionam como mecanismos que auxiliam os actores a organizar e a descodificar a realidade, facilitando a partilha de perspectivas e a adopção de comportamentos sobre os contextos que aqui se engendram. Incorporam a interiorização das experiências quotidianas, criando uma dinâmica de acção que reflecte o passado, vive o presente e projecta o futuro. Se as representações sociais funcionam como uma construção da própria realidade, a perspectiva que os alunos revelam sobre a importância que o papel da Etaproni poderá ter nos seus futuros traduz a sua estruturação estável que, como se analisará à frente, ultrapassa experiências (negativas) anteriores, valoriza os significados das suas práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas e participadas, projectando expectativas (positivas).



G6 – Importância do papel da Etaproni no futuro



Entre os inquiridos, 54% demonstram a expectativa de que o papel da escola será *muito importante* no futuro, 44% esperam que este seja *importante*, enquanto apenas 2% o perspectivam como *pouco importante*. Nenhum aluno assinalou a opção *nada importante*. A perspectiva sobre o papel da Escola no futuro, ilustra bem um vector das representações sociais que os indivíduos detêm sobre esta, orientando os seus comportamentos e projectando a acção. Como sublinha Jorge Vala (1997:7), as representações sociais desempenham um papel nas interacções sociais, assim como são criadas sobre objectos relevantes para o seu campo de acção. No estudo de caso recolheram-se vários indicadores sobre o quão importantes são importantes as características da educação promovida num determinado contexto, tanto mais quanto este se afirmar como recorrente, inculcando no indivíduo a predisposição para aprender, mediante mecanismos que garantam um *feedback* quase constante entre aquisição e aplicação de conhecimentos, acompanhados por recompensas, no sentido da perspectiva de Bruner (1999).

As respostas à questão 24 do questionário, em que se solicitava aos inquiridos que classificassem a importância do papel da Etaproni no futuro, são muito próximas daquelas que foram dadas em relação à questão 4, onde se questionava sobre a avaliação que fazem sobre aquele que é desempenhado na socialização e preparação para este mesmo amanhã: 49,3% classificam-no de *muito importante*, 48,5% de *importante*, 1,5% de *pouco importante* e 0,7% de *nada importante*. É possível perceber que há ao nível



das representações sociais sobre a Escola um *continuum* entre as tarefas educativas e o reconhecimento da sua utilidade e operacionalidade no futuro, o que demonstra a eficácia das estratégias de ensino-aprendizagem.

Telmo Caria (1992) num texto intitulado «Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e diversidade das pedagogias», interpreta estas últimas como uma sequência que vai do mais informal e familiar para o mais formal e constrangedor. O ensino profissional visa construir esta espiral, que parte necessariamente do desenvolvimento da familiaridade com aquilo que se pretende que seja apreendido em termos de conteúdos. Neste sentido, estes são definidos e trabalhados de forma que os indivíduos se sintam envolvidos por eles, estabelecendo-se uma reciprocidade entre si num sentido reflexivo. Para Caria (ibidem), as pedagogias podem ser diferenciadas consoante os seus atributos, a partir de três elementos: «classificação, enquadramento e sentido». Em relação ao primeiro, a «classificação», sublinha-se que a sua força reside nas relações especializadas estabelecidas entre objectos, pessoas, espaços ou recursos. Embora na Etaproni sejam evidentes dinâmicas de onde se apreende o seu forte sentido comunitário e sólida componente relacional, de onde emerge uma proximidade entre os actores sociais que estimula a fusão de vários papéis em cada um dos protagonistas do fenómeno educativo, identificam-se indicadores desta classificação nomeadamente nas respostas às questões para a identificação da importância do papel das pessoas do seu quotidiano para o desenvolvimento pessoal e na motivação para o prosseguimento de estudos. As diversas experiências de intervenção em contextos institucionais, empresariais e associativos, exteriores à escola, funcionam também como uma espécie de *test-room*, onde os alunos aprendem a desenvolver respostas sociais face à diversidade de papéis e palcos de representação, ou seja, interiorizam pedagogicamente formas de classificação da(s) realidade(s).

Outro dos elementos das pedagogias é o «enquadramento», que quando é forte pressupõe o «reconhecimento» e negociação dos princípios e regras de classificação, por meio de processos de transmissão «mais explícitos, flexíveis e direccionados» (ibidem). Desta forma, percebe-se a importância do papel do professor para o desenvolvimento de representações sobre as formas de intervenção pedagógica, isto é, sobre o seu próprio desempenho profissional com impacto nas representações sobre a



escola. Nas respostas à questão 14 do inquérito, onde se procurou identificar a concordância em relação a uma série de proposições que caracterizam o trabalho do professor eficaz, procurando perceber se os inquiridos os reconhecem na equipa docente da escola, é perceptível o significado fundamental atribuído ao cariz explícito, flexível, direccionado dos processos de transmissão, promotores da «classificação» e «enquadramento». As respostas a esta questão revelam indicadores claros sobre as características que são mais associadas ao trabalho do professor neste subsistema educativo, de onde sobressaem os *scores* das concordâncias com as proposições: *Relacionam-se com os alunos de forma fácil, o que resulta em menos problemas de comportamento nas aulas; Têm expectativas elevadas, relativamente ao sucesso dos alunos; Apresentam a informação ou as competências a aprender, de forma clara e dinâmica.* Há uma linha de desempenho profissional circular que assenta na facilidade de relacionamento, que só por si parece evitar possíveis situações problemáticas de comportamentos desviantes, assim como numa forma directa e activa de transmissão dos conteúdos, que permitem a formulação e transmissão de expectativas elevadas quanto ao sucesso. Este (des)envolvimento do ensino profissional permite, como se focará noutro ponto, uma atenção pedagógica personalizada e proximidade, que fazem com que as proposições: *Ensinam à turma com um todo; Conseguem manter as aulas focalizadas nas tarefas a realizar; Não fazem juízos de valor sobre os alunos,* apareçam com níveis de concordância inferiores.

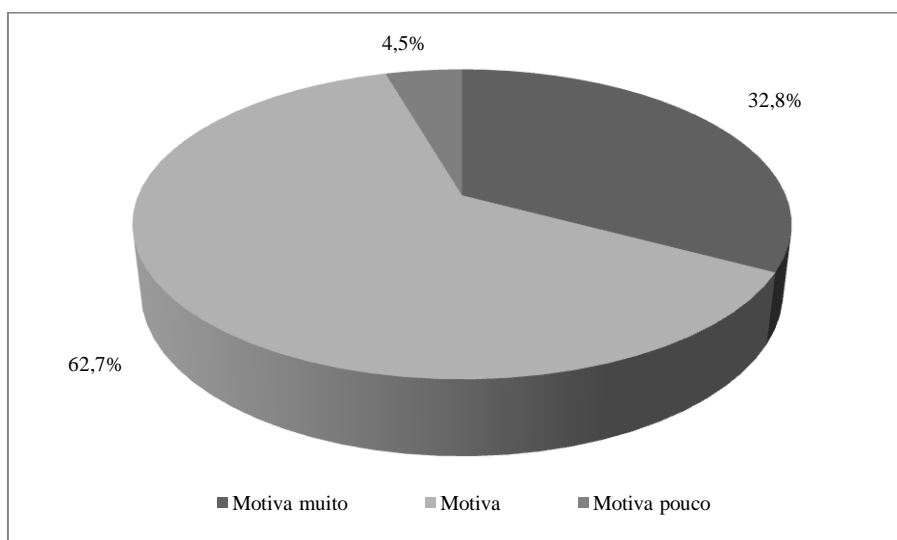
A própria estrutura modular do ensino profissional pressupõe a possibilidade de ritmos diferentes de progressão modular, que induz a possibilidade de não ensinar à turma como um todo, atendendo às suas especificidades dos seus elementos. Por outro lado, tendo em consideração o cariz aberto do planeamento curricular, que permite ligações permanentes com o exterior, através de propostas e respondendo a solicitações de parceiros mutuamente enriquecedoras, muitas das vezes há o envolvimento numa diversidade de actividades e tarefas que estimulam para a aquisição de aptidões e competências multifocais exigida pela sociedade pós-moderna, contra a tendência perniciosa de especialização. O cariz fortemente relacional deste tipo de ensino, permite também compreender os *juízos de valor sobre os alunos*, que podem ser entendidos como um direito e dever pessoal e profissional face à receptividade e escuta pedagógica



que os professores têm em relação às suas necessidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e social. Pode então afirmar-se que no ensino profissional a eficácia e eficiência de um professor não são atingidas perseguindo os predicados identificados, uma vez que o seu sucesso depende da inversão de algumas das características enunciadas.

Só através da inversão referida antes será possível produzir outro dos elementos diferenciadores da pedagogia do ensino profissional: o «sentido». Este é-lhe conferido através de práticas que entendem a actividade de aprendizagem como aquela que manifesta a capacidade de envolver emocionalmente e identificar o aluno com aquilo que se está a realizar, uma vez que estrutura uma relação de familiaridade com esta acção ou/e uma relação inter-pessoal com quem o ensina. Esta é uma forma de pedagogia que Caria (ibidem) entende como detentora de um «sentido forte». É esta lógica que operacionaliza a avaliação positiva que é feita do ensino, aprendizagem, perspectivas de futuro e da motivação que mobiliza na relação com estas três dinâmicas sociais.

G7 – Motivação promovida pela Etaproni para a aprendizagem



Quando um terço dos inquiridos (32,8%) afirma que a Etaproni *motiva muito* para a aprendizagem, e 62,7% afirmam que *motiva*, pode depreender-se que a elevada motivação depende também da diversidade e heterogeneidade de práticas e dos juízos que se produzem em relação aos comportamentos dos actores sociais da escola, nesta e

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



fora desta. Como destaca Jorge Vala (1997:11), conhecimentos e emoções são descritivos e alvo de julgamentos avaliativos, ou seja, «mobilizam *attitudes*». Desta forma, além da avaliação feita sobre os conhecimentos e competências adquiridas, os inquiridos avaliam as emoções associadas às relações, a partir das quais captam a segurança de supervisão em relação a comportamentos. A observação participante permite constatar a desresponsabilização por parte de grande parte dos pais/ encarregados de educação, evidente pela sua ausência nos momentos da entrega das avaliações finais dos períodos lectivos. A sua presença na escola é escassa e reflecte uma incapacidade e interesse pelo acompanhamento e apreciação do percurso escolar. Os *juízos de valor* surgem como uma necessidade de referências, incapaz de satisfazer pela família, apesar de estar ser reconhecida como o principal espaço relacional responsável pelo desenvolvimento pessoal e pela motivação para o prosseguimento de estudos.

A motivação para a aprendizagem permite uma activação e avaliação das representações sobre o seu significado, definindo os espaços de vida dos indivíduos e os valores que caracterizam a sua acção. Neste sentido, a aprendizagem deixa de ser um processo passivo para se afirmar como uma dinâmica pró-activa, mobilizando a acção. Como defende Denise Jodelet (1989), numa publicação em que sustenta o facto de as representações serem um domínio de interpretação do social em expansão, defende que estas são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado com um objectivo prático e que contribuem para a estruturação de uma realidade comum a um conjunto social. Desta forma, as representações que funcionam no sentido da emancipação de muitos dos que se encontravam excluídos pelo insucesso no sistema educativo, significam uma oportunidade de através de um subsistema concretizarem o objectivo de participarem socialmente.

No sentido associado por Jorge Vala (2002), a representação exprime uma relação de um sujeito com um objecto, sendo sempre uma actividade de construção e de simbolização. Assim, as representações sobre a escola resultam do facto de esta ser entendida como uma construção sua, simbolizando competências e aptidões, fonte de auto-estima. Como se disse antes e se confirmará mais à frente, após o insucesso há um movimento de reinserção e de revalorização da instituição escola, produzindo



representações sociais no sentido que lhe foi atribuído por Moscovici (2003), quando afirma que estas só o são quando processam uma mudança interna e mental sobre as próprias pessoas e quando influenciam o comportamento do indivíduo participante. O autor acrescenta ainda a ideia de que as representações são um produto da acção e comunicação do indivíduo, considerados enquanto objectos materiais. A estruturação das representações é perceptível através de uma lógica de materialização de conhecimentos e de fortes ligações psicossociais, reconhecidas através da identificação das características que os inquiridos mais reconhecem no Curso que frequentam, feita nas respostas à questão 15 do inquérito. Nestas são identificadas preponderantemente por ordem decrescente: *Ambiente de aprendizagem* (67,2%); *Consistência das práticas* (58,2%); *Desenvolvimento da auto-estima* (55,2%); *Acompanhamento do aluno* (54,5%). No outro extremo, nas características menos valorizadas, estão a *Maximização do tempo de aprendizagem* (21,6%) e a *Atmosfera/ambiente calmo e ordeiro* (17,9%). Entende-se aqui, mais uma vez, aquilo que é reconhecido como mais importante na óptica dos alunos, que funcionam como eixos das representações sociais sobre o papel da escola: o ambiente e contexto potenciador da aquisição e aplicação de conhecimentos; a solidez das experiências práticas; o desenvolvimento da auto-estima; e o acompanhamento do seu percurso educativo. Desta forma, pode afirmar-se que a representação da escola é influenciada pela qualidade das informações disponíveis que são formadas pelas vivências/experiências do aluno, ou pelas mensagens que lhe são transmitidas sobre o meio em que esta se encontra inserida, o que lhe transmitirá um significado ou um conteúdo para a representação.

Como sublinha Artur Gonçalves (2008), as representações de escola são o resultado de estilos de vida, onde se verificam níveis de satisfação e de bem-estar, aceitação social e qualidade de vida. Se tivermos em consideração a carga horária dos cursos, as suas dinâmicas de formação e o facto da maior parte dos alunos ser oriunda de outros concelhos, estando alojados em Nisa ou deslocando-se diariamente para aqui, compreende-se que a frequência da escola produz também vectores de estilos de vida e aceitação social, assim como níveis de satisfação, bem-estar e qualidade de vida. Neste sentido, entende-se a forma dinâmica como as representações sociais se constroem entre espaços sociais que se condicionam e até sobrepõem, quando do quotidiano se faz



escola e desta se faz o quotidiano. Como sustenta Santiago (1997), as informações que os actores dispõem em relação à escola constitui um dos factores mais importantes para a sua representação de escola.

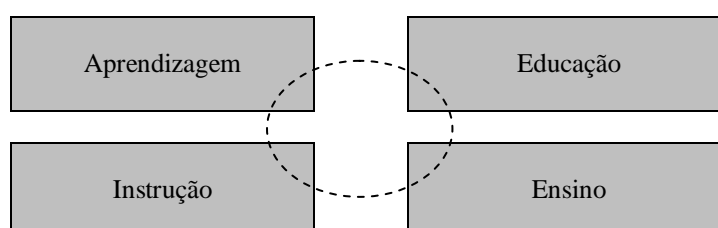
7. Os sentidos da educação como raízes de representações sociais

António Simões (2007:32) sublinha a polissemia do termo educação, considerando que é a desordem conceptual um obstáculo ao progresso do conhecimento. O mesmo autor refere que é às perspectivas gerais das várias propostas de definição, que deve ser exigida uma clareza no sentido de poderem ser operacionalizadas, sob pena de não se tornarem operacionais. Percebe-se a relação directa que Simões estabelece entre educação e aprendizagem, traduzindo a ideia de que a primeira depende da interiorização entendida como apreensão, isto é, apoderar-se de conteúdos. Segundo a etimologia, aprender não significa compreender, sendo entendida a compreensão como uma actividade cognitiva através da qual se estabelecem relações entre os conteúdos apreendidos. Desta forma, compreender significa ultrapassar o isolamento dos elementos que constituem uma actividade cognitiva, no sentido da construção de uma totalidade reflexiva. É desta premissa que se pode perceber as virtualidades de um processo de aprendizagem dinâmico, que consiga correlacionar elementos de componentes sociocultural, científica e técnica, ultrapassando a tendência atomizada de abordagem dos conteúdos. Vários autores citados por Simões (idem:33), Lerner *et al.*, Kendler e Davidoff, definem a aprendizagem como uma «mudança relativamente permanente no comportamento, resultante da experiência», isto é, focam o papel das modificações no comportamento resultantes da prática. Aqui sobressai claramente a defesa das acções educativas que combinem espaços de formação teórica com outros de desenvolvimento prático.

Apesar da reflexão anterior, que aponta no sentido da observação das virtualidades da aprendizagem na prossecução da mudança, Simões (idem:34) distingue educar de aprender, considerando que esta última visa a modificação dos comportamentos independentemente do sentido. Ao contrário, educar significa sempre mudar para melhor, em direcção aos valores humanos. Ainda segundo o mesmo autor é

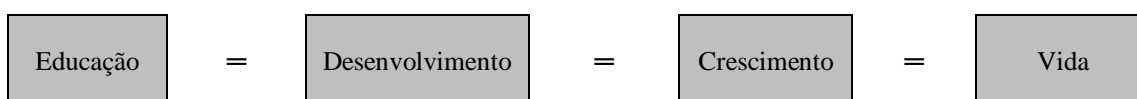


possível distinguir, para além dos conceitos de aprendizagem e educação, os de instrução e ensino, o que revela a riqueza heurística da definição e operacionalização do constitutivo formal do conceito de educação. Há uma teia de relações de interdependência entre estes elementos, que põe em evidência o papel das ligações entre valores socioculturais, morais e intelectuais. Por exemplo, o autor destaca a ideia de que as aprendizagens científicas e tecnológicas, não são por si só educativas.



Há na argumentação de António Simões a defesa da importância do saber ser, que ultrapassa os limites intrínsecos do saber, puro e simples, no sentido da humanidade e da formação total: «educar é aprender a ser mais homem, aprender a ser melhor» (2007:36).

Segundo Locke (cit. por Simões, *ibidem*), numa perspectiva exacerbada sobre o significado dos saberes, o fundamental da educação não são estes mas as disposições que se adquirem. Podem então reconhecer-se as diferentes abordagens que podem ser feitas à educação, assim como aos exercícios de resposta às questões sobre o que é ser culto e/ou educado: «a cultura pode ainda ser entendida, não como um conjunto de saberes, mas como uma relação do sujeito com o saber» (Simões, 2007:37). Mas, para complexificar mais o entendimento do(s) significado(s) de educação, Simões (*idem*:38) defende a ideia de que a cultura não assegura a moralidade, a competência prática e o saber-fazer. Considera-se que é também nesta «girândola de significados», como apelidaram Luiza Cortesão *et al.* (2007), que todos os actores do palco da educação hoje se movem da e para a escola, em busca de referências para o desenvolvimento, no âmbito do quadrimónio estabelecido por J. Dewey (cit. por Simões, *idem*:41):





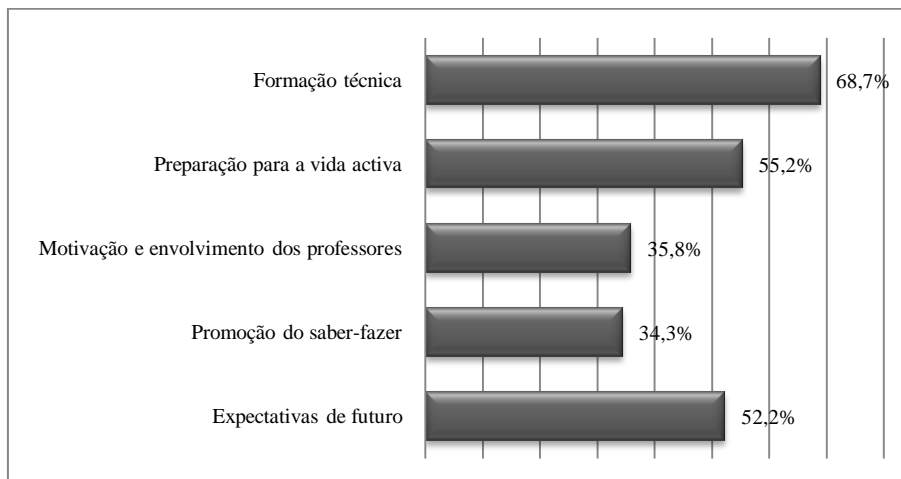
Como explica o mesmo autor: «“o processo educacional não tem outro fim para além dele próprio (...) o processo educacional consiste numa reorganização, reconstrução e transformação”» (idem:42). O processo educacional é um fim em si mesmo, pois visa alimentar-se da sua capacidade de orientar o desenvolvimento, não entendido como socialização, pois pode implicar até modos de dessocialização. Isto mesmo defende Eduardo Galeano (2002:20) quando no seu livro intitulado *De pernas para o ar. A escola do mundo às avessas*, diz que «não há escola que não encontre a sua contra-escola». Este foco sobre as alternativas, que estimulam a transformação, apela ao reconhecimento do que Patrício (cit. por Simões, 2007:48) apelida de significado mais profundo de educar: «moralizar». As diferentes formações são alvo de valorização e instrumentalização, assim como é-lhes conferido um carácter funcional, no sentido do desenvolvimento moral. É neste contexto problemático que se podem identificar também, segundo Foucault (cit. por Jardine, 2007:100), duas responsabilidades por vezes conflituosas dos educadores, que apontam para as dificuldades de educar moralizando:

- por um lado, são responsabilizados pela garantia de que os alunos aprendam todo o conhecimento, competências e atitudes consideradas válidas pela sociedade;
- por outro, pais e alunos aguardam que estes auxiliem cada um dos alunos a encontrar o seu próprio caminho, ajudando a evitar que caiam na frustração e alienação, ou até travar a sua dispersão e sujeição a pressões, expectativas ou distrações nefastas.

Daqui conclui-se o cariz polissémico dos conceitos de aprendizagem e de caminho, que segundo Isabel Lelis (2001) deverão estar na base da criação de novas formas de trabalhar o conhecimento e o ensino. Considera que a escola é o local privilegiado para dimensionar e redimensionar o conhecimento, de acordo com as atitudes e comportamentos manifestados durante a acção pedagógica. Daqui emerge a importância da reflexividade e refracção cíclica entre conhecimento e acção, enquanto síntese de um conjunto de experiências inscritas na cultura organizacional da escola. É desta dinâmica que emergem as principais diferenças que os alunos reconhecem existir entre os Cursos Profissionais e os Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário.



G8 – 5 principais diferenças entre o que é estimulado nos alunos dos Cursos Profissionais e nos dos Cursos Científico-Humanísticos



Do gráfico anterior percebe-se que as principais diferenças identificadas são aquelas que justificam também a relevância associada ao ensino profissional, que permitem associar-lhes várias representações, por exemplo, ligadas com a necessidade de encontrar expectativas, um rumo e um caminho, num período em que atravessam um processo complexo com a transição da adolescência para a vida adulta e emancipação plena (Joaquim Casal, 1997). Esta complexidade e as pressões que dela decorrem têm ainda que ser compreendidas tendo em consideração que, tal como defende Elejabeitia (1997:67), os jovens se encontram na posição dupla de agentes e alvos da mudança, crescentemente estrutural. Contudo, perante estas tensões um número crescente de alunos opta por um percurso escolar que lhes permita fugir à frustração e alienação, através de mecanismos de aprendizagem e formação marcados pela sua objectividade. Como se percebe através do gráfico anterior, as distintas e valorizadas *Formação técnica*, *Preparação para a vida activa*, *Expectativas de futuro*, *Motivação e envolvimento dos professores* e *Promoção do saber-fazer*, retratam a consolidação de representações sobre o ensino profissional e o seu significado na emancipação, possibilitada por uma preparação técnica para a vida activa, projectando o futuro através de expectativas motivadoras do *self-empowerment*.

Do outro lado, em outros percursos educativos os alunos não perspectivam o desenvolvimento de competências e capacidades, assistindo à consolidação do



fenómeno que Casal designa por «retardar da emancipação» (1997:138). Este resulta da afirmação de novos modelos emergentes de transição para a vida adulta, afirmando-a como um «sistema de dispositivos institucionais» que, através de uma rede complexa de instituições, configura e regulamente as possibilidades e percursos biográficos (idem:125). O ensino profissional é entendido pelos seus protagonistas como um subsistema que ultrapassa estas redes, reconfigurando e reconstruindo-se sistematicamente, para além das possibilidades regulamentadas. Interprete-se, por exemplo, a perspectiva de Guilherme d'Oliveira Martins sobre o ensino profissional (2001:215), onde numa reflexão sobre as possibilidades, se percebe de uma forma clara a procura de garantir que através do ensino profissional estas possam transpor um enquadramento sistémico homogéneo e linear, conferindo aos actores a possibilidade de optarem por «formações relevantes e motivadoras» de acordo com as suas características e necessidades pessoais (2001:213):

«Há um número significativo de alunos das escolas profissionais a candidatar-se com êxito ao ensino superior. (...) Trata-se de uma formação orientada primacialmente para a vida activa, mas sempre aberta ao prosseguimento das vias mais adequadas ao percurso individual e ao desenvolvimento pessoal e cívico de cada cidadão. Não queremos, pois, que haja becos sem saída. É esta a filosofia subjacente ao que estamos a fazer no ensino secundário, indo ao encontro das propostas positivas que professores, estudantes e o país vêm suscitando.» (2001:215)

Daqui se percebe a responsabilidade que as escolas, enquanto propostas educativas, assumem no sentido de desenvolverem formações necessariamente cada vez menos lineares, utilitaristas e fechadas. Há assim um processo paralelo e complementar de emancipação: o dos actores em formação, considerados individualmente, e o das escolas, entendidas como organizações colectivas. Pedro Demo afirma mesmo que o desempenho social e económico depende do desenvolvimento organizacional e institucional, e vice-versa (2000:54). Esta relação cíclica evidencia o papel do conhecimento como instrumento e o da educação como fundamento ético-político (ibidem).

Percebe-se então que apesar da promoção da argumentação que assenta na defesa da importância da educação e do conhecimento, para que os indivíduos se consigam inserir com sucesso no mercado de trabalho, a «primeira perspectiva da



educação é a emancipatória» (ibidem). É neste sentido que emerge o conceito de *empowerment*, representando ao nível micro (organizacional) e macro (social/comunitário): informação, conhecimento, poder e recompensa (Petiz, 2004; Friedmann, 1994). Este *empowerment* depende directamente da emancipação de um conjunto alargado de indivíduos, construída através de práticas de *self-empowerment*. No ensino profissional os períodos de Formação em Contexto constituem um exemplo paradigmático de processo através do qual se sedimentam mecanismos de reflexividade, no sentido de interligar o desenvolvimento de uma comunidade com aquele que é conseguido por cada um dos seus actores. Ambos são interdependentes, pois o sucesso da escola apoia-se naquele que é obtido por aqueles que vai formando, fazendo circular experiências entre estes. Sob a moderação e estímulo do orientador dos períodos de Formação em Contexto de Trabalho, os alunos são reunidos para que apresentem e debatam com os colegas dos vários triénios de um determinado Curso, tudo o que aprenderam e apreenderam nos vários contextos associativos, institucionais e empresariais. A partir daqui registam-se a transferência de *know-how*, assim como a disseminação da curiosidade e o germinar de desafios e objectivos.

Vários alunos ao contactarem com os relatos sistematizados das experiências dos seus colegas, manifestam o desejo de empreender movimentos de formação sociocultural, científica e técnica no sentido destes, favorecendo a constituição de movimentos de enriquecimento das estratégias de funcionamento da comunidade educativa e de formação dos seus protagonistas. Bzuneck apelida este tipo de trocas de «*experiências vícaras*», através das quais a observação de colegas que conseguem bons resultados indica a um aluno que ele também consegue enfrentar desafios semelhantes, motivando-se para empreender percursos semelhantes (2004:21). O mesmo autor, recorrendo a pesquisas realizadas por Schunk, destaca a influência da observação, registando-se então que no âmbito do ensino profissional se faz implicitamente aquilo que Boaventura Sousa Santos apelida de «*crítica da razão indolente*», numa espécie de manifesto «*contra do desperdício da experiência*» (2000). À partida pode pensar-se que estamos perante estratégias de reprodução de percursos, mas na verdade inverte-se a tendência perniciosa para o desperdício da experiência, abrindo campos de possibilidades emancipatórias onde podem ser cultivadas as subjectividades. Importa



aqui sublinhar que se percebe associado ao processo de construção de representações sociais de escola o conceito de atitude, observável a partir do comportamento de um indivíduo. Como sublinha Santiago (1997:88), a atitude pode ser entendida como um elemento fulcral na estruturação de representações sociais sobre a escola, pois é responsável pela forma como estas se ligam à acção. A atitude ligada à predisposição desenvolvida para a valorização da(s) experiência(s) é fundamental para operacionalizar o interesse emancipatório, entendido como um dos principais objectivos da instituição onde foi desenvolvido o estudo de caso.

Para Chiavenato (2005) as atitudes determinam o comportamento, na relação com outros conceitos como os de percepção, personalidade, aprendizagem e motivação, estando a sua funcionalidade ligada com o desenvolvimento de respostas. O ingresso no ensino profissional é determinado pela percepção dos binómios falta de expectativas/expectativas, desmotivação/motivação, ausência de aprendizagem/aprendizagem, sustentado através da inserção num processo educativo que se centra no ultrapassar da sua primeira parte em direcção à segunda, proporcionando a capacidade de responder às pressões sociais exteriores, valorizadoras de habilitações académicas crescentemente superiores. Assim, as atitudes podem ser compreendidas como uma estrutura que permite a tomada de decisões, sendo manifestamente importantes quando existe a necessidade de enfrentar um problema e de alcançar um objectivo. Tendo em consideração o insucesso escolar anterior, entre as razões que levam os jovens a optar por esta via de formação está o reconhecimento da necessidade de ultrapassar um manifesto *handicap* à integração e inserção social, a ausência de certificação escolar. No entanto, apesar do cariz curioso e difuso dos indicadores recolhidos, que apontam para a sobrevalorização da componente aprendizagem face à relacional, considera-se que os alunos procuram através do desenvolvimento da primeira empreender o seu regresso das margens em direcção às teias do social, munidos de outras representações, principalmente sobre si próprios, baseadas numa maior auto-estima. Esta reflexão possibilita o entendimento que Poeschl (cit. por Amaral, 1999:118) faz do confronto entre as representações de estudantes da via profissionalizante e as daqueles que seguem a via académica, afirmando que a «“inteligência social”» (sociabilidade e competência relacionais) aparece destacada no primeiro grupo, enquanto o segundo dá uma maior



importância às competências escolares (sucesso escolar). Esta reflexão vem de encontro à ideia do aproveitamento fundamental da experiência, a partir da qual se abre o actor ao mundo e vice-versa, munindo-o de competências relacionais que lhe permitem ultrapassar as imagens, indo de encontro à sua essência e significado. As experiências funcionam assim no sentido de assegurar a manutenção de uma identidade positiva (Amaral, 1999:118).

Nas respostas às questões 19 e 20, onde se solicitava aos inquiridos que identificassem as principais diferenças entre o que é estimulado nos cursos profissionais e nos científico-humanísticos, a *identificação com a escola* não foi destacada, sendo mesmo das características menos assinalada. Esta observação permite ir de encontro à reflexão de Virgílio Amaral (ibidem), na qual afirma que a desvalorização da dimensão escolar poderá estar relacionada com a experiência do insucesso escolar, sendo complementada pela dimensão social da inteligência claramente gratificante e motivadora para o envolvimento numa relação de ensino-aprendizagem.

8. Para além dos limites dos estereótipos e marginalização. A evolução e a flexibilidade das representações sobre o ensino profissional

Num texto sobre as *Dificuldades de implantação social do ensino técnico em Portugal*, Joaquim Azevedo apelida o ensino técnico-profissional de «medida de política educativa “condenada ao sucesso”», tendo em consideração várias circunstâncias que se verificavam em 1983, no momento do seu lançamento, entre as quais se sublinham as seguintes (1984:108):

- o crescimento do desemprego dos jovens;
- o aumento do descontentamento da população perante a desadequação do investimento realizado na educação sem contrapartidas directas no mercado de emprego;
- o número de jovens que não conseguia entrar no ensino superior continuava a aumentar, aproximando-se do número daqueles que eram colocados;
- a população activa portuguesa apresentava níveis de qualificação muito baixos, com uma ausência perniciosa de níveis intermédios de formação;
- as organizações patronais e sindicais exigiam uma escola secundária capaz de preparar os jovens para o exercício profissional;

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



- a publicação de um relatório por parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), onde se defendia o reforço do ensino profissional em Portugal, cuja principal objectivo será o de formar «os técnicos intermédios (...), mais do que criar outra via, mais dispendiosa, para o ensino superior», sugerindo que a promoção deste tipo de ensino «deveria ser uma prioridade capital da política educativa».

Como destaca Azevedo (1984:109), percebe-se então a conjugação de factores de pressão, internos e externos, para o lançamento do ensino técnico em Portugal. Apesar destas forças propulsoras de sucesso, o mesmo autor afirma que a debilidade da procura social do ensino técnico-profissional não se adequa a esta linha de desenvolvimento deste subsistema. Quando se refere ao seu sucesso, Joaquim Azevedo especifica os vários factores:

- elevada procura social;
- bom nível de aproveitamento geral alcançado pelos alunos;
- clima escolar de forte motivação para a aprendizagem;
- qualidade do acolhimento pessoal e das relações pedagógicas proporcionadas;
- às progressões escolares que se fazem módulo a módulo;
- forte ligação das escolas e dos cursos aos tecidos socioeconómicos; e
- elevada empregabilidade dos jovens diplomados.

Após vinte anos com resultados positivos, da conjugação dos factores identificados antes, o ensino profissional vai aparecendo nas escolas secundárias. Este parece ser o processo que leva Joaquim Azevedo (ibidem) a afirmar a transformação do sucesso do ensino profissional num fracasso, do qual sistematiza alguns indicadores:

- ausência de uma «cultura positiva de ensino profissional»;
- abertura de cursos de qualquer forma, por imposição externa;
- introdução dos cursos em escolas sem qualquer preparação, que desconhecem as especificidades do ensino profissional;
- aproveitamento destes novos cursos nas escolas secundárias, remetendo-lhes os alunos com insucesso, como solução para as dificuldades de aprendizagem;
- criação de cursos, em contexto de desenvolvimento de muitos outros cursos, sem qualquer fortalecimento do cuidado e atenção no acolhimento e na relação pedagógica;

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



- redução «desastrosa» do número de horas de formação, para que os cursos tenham uma estrutura mais leve, a partir da qual se pode questionar a qualidade das aprendizagens e o sucesso, quando comparados com as estruturas anteriores;
- desvalorização do sistema modular de ensino e aprendizagem, revalorizando a progressão anual e por disciplina;
- despreocupação com as saídas profissionais dos alunos, com as experiências de trabalho (Formação em Contexto de Trabalho e Prova de Aptidão Profissional) e com o estabelecimento de interdependências com parceiros e realidades, directa ou indirectamente, ligados com o processo de aprendizagem;
- substituição sem qualquer critério dos cursos tecnológicos que existiam nas escolas secundárias, sem exercícios de avaliação, até mesmo os que atingiam bons resultados.

Segundo Maria Bueno, países como Brasil e Portugal experimentam recentemente empreender mudanças relevantes em «áreas educativas consideradas estratégicas, como o ensino técnico-profissional», seguindo os exemplos de países mais desenvolvidos (2002:47). Contudo, a autora sublinha o facto de muitas soluções globais serem introduzidas sem se ter em conta o facto das condições para o desenvolvimento de uma ideia ou intervenção num país, poderem ser inócuas ou não existir noutro país. Sublinha ainda o facto de que esta transferência acrítica costuma ser acompanhada de categorias redutoras do ponto de vista sociológico: descentralização, participação, autonomia, acção comunitária, parcerias, inserção, territorialidade, sem a devida operacionalização conceptual, promovendo indefinições. Nesta tese não se pretende ultrapassar a utilização dúbia de conceitos sobre uma estratégia de política educativa, representada pelo ensino profissional, mas antes realizar um exercício que segundo Anthony Giddens (2004:5) é a função da Sociologia: interpretar as relações entre «o que a sociedade faz de nós e o que nós fazemos de nós próprios». Neste sentido, propõe-se aqui interpretar as imagens que os indivíduos constroem sobre a educação e a escola, isto é, compreender se estes se percebem enquanto actores num palco e cenários com uma dada estrutura, mas também como realizadores, cenógrafos e protagonistas de uma peça da sua autoria.

Para interpretar o que «a sociedade faz de nós» (ibidem), é necessário entender que são as directrizes legais que têm promovido a educação tecnológica enquanto temática transversal e um dos principais eixos da vasta reforma do sistema educativo



português. Segundo Bueno (2002:48), Portugal integra o movimento de progressiva incorporação curricular e institucional entre as vias de formação profissional e as vias de formação geral e de «concomitante desespecialização nas tradicionais vias técnicas e profissionais», daí a presença das componentes sociocultural, científica e técnica nas estruturas dos cursos profissionais. Estamos assim perante uma proposta educativa híbrida, que segundo Maria Bueno (ibidem) se apoia na ampliação da componente sociocultural nos cursos técnicos e redução expressiva das especializações técnicas. Pode aqui colocar-se a questão se não está a desvirtuar-se um sistema paralelo, que serviu de referência à reconfiguração de uma parte substancial do organograma do sistema educativo. Segundo Silva (cit. por Bueno, ibidem), o sistema educativo português desvalorizou e desvaloriza significativamente a educação técnica e tecnológica, perpetuando-se nas escolas uma «"combinação perversa entre hipervalorização discursiva e desvalorização efectiva que só será superada se a dimensão tecnológica atingir a globalidade do sistema"».

Uma vez terminado o terceiro ciclo, os jovens deparam-se com três percursos alternativos, aos quais estão associados vários estereótipos: cursos gerais voltados para a continuidade de estudos; cursos tecnológicos que dão acesso ao ensino superior, mas se orientam pelo mercado e cursos profissionais resultantes de parcerias comunidade/entidades locais/Estado. Os dois primeiros são disponibilizados pela rede pública e parecem ser os mais absorvidos pelos «velhos modelos, traduzidos em artificialismos de ordem administrativa e curricular» (Bueno, 2002:48). Pelo contrário, o sistema de escolas profissionais, «bastante diversificado, flexível e diferenciado» e é o espaço alargado de «inovação da escola portuguesa quer em termos de gestão participativa, quer em termos de organização e funcionamento (com grande flexibilidade de tempos e movimentos), quer em termos de organização curricular» (ibidem). Recorrendo mais uma vez à reflexão de Bueno (ibidem), é importante destacar a ideia da autora em que afirma que as escolas profissionais significam rumos inovadores e flexíveis da educação escolar e oferecem uma formação alternativa e equivalente ao secundário. No entanto, a realidade ultrapassa os limites dos estereótipos, pois o ensino profissional pode ultrapassar a sua focalização na transição para a vida activa.



Quando Janosz e Le Blanc (2007:253) interpretam os factores determinantes do abandono escolar, fazem referência aos contextos sociais e institucionais, destacando a influência das ideologias, das políticas e das suas acções através das instituições sobre as experiências na escola. Os mesmos autores escrevem sobre o que apelidam de «risco estrutural da desistência escolar», uma vez que o sistema escolar pode produzir «falta de motivação, insucesso e desistência quando os seus objectivos, a sua estrutura e os seus métodos pedagógicos conduzem à ausência ou à perda de sentido e de valor da escolaridade» (ibidem). Daí que haja uma relação directa entre paradigmas socioculturais e paradigmas educacionais. O paradigma sociocultural dominante no Ocidente é o paradigma industrial, estando a este ligados os paradigmas educativos, racional (centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes) e tecnológico (concentrado na eficácia da comunicação). Sob este paradigma a sociedade centra-se no desenvolvimento económico e tecnológico, onde a escola tem como objectivo valorizar a concepção de um indivíduo eficaz, bem adaptado à sociedade industrial, centrado nas capacidades cognitivas e no domínio das emoções, da imaginação e da sensibilidade. Desta forma, sobressai um sistema educativo cuja avaliação do aluno se fará necessariamente com base no: «grau de normalidade em relação aos conhecimentos adquiridos pelo conjunto dos adolescentes da sua idade, bem como a partir do seu grau de conformidade face aos comportamentos necessários ao bom andamento de um sistema que reproduz a organização da sociedade» (idem:255).

É no contexto anterior que se desenvolve o que Joaquim Azevedo (109) apelida de «expectativas de permanência no sistema». O mesmo autor, no final da década de 80, destaca o facto de ser «bastante reduzida a população sobrevivente que se matricula no 10.º ano», apresentando os «sobreviventes» uma «composição» e «expectativas muito características e específicas». Sublinha também que estes revelavam um «elevado grau de distorção na sua composição social, sobrecarregada de níveis sociais elevados», com uma forte ambição estratégica de permanecer no sistema, transmitindo a ideia de que a posição social é uma variável que condiciona o prosseguimento de percursos escolares mais longos (idem:110). A esta característica sociocultural dos alunos que podiam entrar num novo ciclo de escolaridade, Azevedo (ibidem) refere que se pode



complementar a formação recebida durante nove anos, «onde a dimensão do trabalho e da vida social e económicas actuais estão profundamente ausentes».

Joaquim Azevedo (idem:111) sublinhava que as aspirações dos «sobreviventes» são tão marcadas, que é possível identificar uma forte tendência para o prosseguimento de estudos. Azevedo (idem:113) formula então uma hipótese de explicação globalizante: «o *resto sobrevivente* que se matricula no 10.º ano de escolaridade é portador de expectativas de permanência prolongada no sistema de ensino e, por isso, o ensino técnico-profissional não surge como a via mais adequada, a não ser – e para alguns – como outra via de acesso superior, porventura mais credenciada em termos de diplomas.».

9. Parcerias e novas narrativas. A importância da escola sem paredes

As mudanças sistemáticas recentes no aparelho produtivo, vieram alterar os sentidos da formação, até há pouco tempo demasiado associada a um tipo de produção e pouco maleável face à necessidade de uma adaptação permanente. O centro da mudança passou a ser menos a componente técnica e mais o elemento humano, visto agora como um capital que deve estar em permanente formação e actualização. Neste sentido, é possível perceber dinâmicas de mudança ocorridas no mundo do trabalho que apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer passam a ser substituídas por acções que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações imprevistas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas. Estas novas realidades exigem novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se limitam ao desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista.

Estas novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, com a construção de um novo projecto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho, com base numa concepção de formação humana que, de facto, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética,

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



através do acesso ao conhecimento científico, tecnológico, social e histórico, assim como ao método que permita o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada. Percebe-se assim o reconhecimento das necessidades de integração de um leque cada vez mais diversificado de componentes na educação e aprendizagem, principalmente no ensino secundário, onde existem reformas recentes que incorporam tendências globais, em direcção a um sistema mundial de educação. Estas orientações apontam para o investimento na área do ensino profissional, norteado por eixos tais como a inserção na vida activa e as actividades escolares como promotoras de interfaces institucionais.

Numa publicação do início desta década, Bueno (2002:46) afirma que a transição para a vida activa é o centro articulador da escola profissional portuguesa e enquadra o seu modelo de gestão enquanto espaço promotor de interdependências institucionais, aberto e integrado aos diversos contextos locais. Esta afirmação revela-se hoje anacrónica, tendo em consideração a forma dinâmica de que se reveste o processo de aprendizagem desenvolvido na escola caso de estudo. As fronteiras do local foram claramente ultrapassadas, estendendo-se as experiências de formação e os protocolos de cooperação, colaboração e parcerias a praticamente todo o território nacional. Por exemplo, o Curso de Animador Sociocultural da Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa, regista aproximadamente cem instituições/associações e/ou empresas parceiras, localizadas em vários espaços do território nacional, desde a *Santa Casa da Misericórdia de Mirandela* e o *Refúgio do Amanhecer* em Penafiel à *Santa Casa da Misericórdia de Portimão* e ao *Zoomarine* em Albufeira. As dinâmicas de extensividade e intensividade da modernidade referidas por Giddens (1995), foram também apreendidas pela Etaproni e reflexivamente incorporadas no seu processo de ensino-aprendizagem. Entende-se aqui a presença de uma dinâmica de descentralização que no fundo se configura como conjunto de práticas de recentralização, assente no pressuposto da flexibilidade dos territórios (Pacheco, 2000:152).

Alguns dos problemas identificáveis na instituição Escola, responsáveis pelo debate sobre a afirmação da sua crescente desinstitucionalização, resultam da incapacidade para reflexivamente construir mecanismos de interpretação da estruturação extensiva e intensiva dos fenómenos sociais, totais. A dinâmica dialéctica constante



entre conhecimento e acção, assim como entre experiência e reconstrução dos saberes, ultrapassa as abordagens cognitivo-desenvolvimentistas/cognitivo-construtivistas enquanto propostas pedagógicas, deixando de acentuar a simples aquisição de competências cognitivas. A gestão pedagógica da interdependência entre espaços e referências, permite que a cidadania na escola se consolide numa espiral, extensa e intensa, que facilita o entendimento da educação a partir de uma nova abordagem: a «Nova Educação do Carácter» (Marques, 2008:7). Segundo Ramiro Marques (ibidem) esta proposta nasceu nos Estados Unidos da América, como solução face à ineficácia das abordagens referidas antes.

O mesmo autor sublinha a ideia de que no crescimento de um indivíduo é necessário desenvolver «algumas qualidades de carácter», também apelidadas de disposições e hábitos: «sentido de responsabilidade, a coragem, a temperança, o sentido de justiça, o autodomínio e a prudência» (idem:9). Estas faculdades serão adquiridas através do que Marques (ibidem) apelida de «prática directa» e «narrativas». A primeira, aponta claramente para a aprendizagem através da experiência, associada ao desenvolvimento de competências de vida e de trabalho, assim como a valores reconhecidos como cada vez mais fundamentais, entre outros: a equidade, a perseverança e a resiliência. A interdisciplinaridade, assim como uma aproximação simultaneamente sociocultural, científica e técnica (prática) sobre os conteúdos programáticos, permite desenvolver um olhar holístico sobre as realidades, contra as parcialidades e no sentido de potenciar a capacidade de superar adversidades e limites. O contacto com os alunos, entendendo-os como todos os protagonistas do fenómeno educativo, permite entender que são as perspectivas parciais e a falta de resiliência, uns dos seus principais predicados. É fácil identificar indicadores de uma socialização de clausura naqueles que têm dificuldade em interpretar papéis, actores e palcos, mas também e devido a esta reclusão, sinais de incapacidade para lidar com desafios e contrariedades.

Várias notícias publicadas pela imprensa nacional e internacional, traduzem paulatinamente a desagregação da instituição escola, através de sinais e manifestações diversas. Urge então o trabalho intensivo sobre a resiliência que Boris Cyrulnik (2003) apelida de «inaudita capacidade de construção humana», assim como o de derrubar



barreiras entre conhecimentos, do senso comum e da ciência, a favor de uma interpretação do real-social que ultrapasse o superficial e espontâneo. A segunda, a aprendizagem por meio das «narrativas» (Marques, 2008:9), quer significar o poder da palavra, como instrumento de formação da personalidade e edificação do carácter, facilitando a compreensão da pertença a uma cultura e comunidade, além de fornecer uma orientação/protecção e apoio face a riscos existenciais. Reconhece-se então que as formas de exposição e expressão são fundamentais no estabelecimento de uma ligação estreita, ao mesmo tempo protectora, com a sociedade onde se espera que os indivíduos se venham a integrar e inserir.

É neste contexto argumentativo que se encontram também ideias que apoiam a compreensão do sucesso do ensino profissional, uma vez que neste se proporcionam experiências directas com o processo produtivo e criativo, nomeadamente através da Formação em Contexto de Trabalho, desenvolvendo a aprendizagem de destrezas de sobrevivência e competências de construção e criação. Esta parece ser uma das características fundamentais das imagens da educação criadas a partir do ensino profissional: o seu sentido e significado. Assim, apesar da escola se afirmar naquilo que Boaventura Sousa Santos chama de «espaço de cidadania» (cit. por Stoer e Araújo, 1997:91), ela é envolvida interactivamente por diversos espaços estruturais, ampliando os espectros que a reclamam enquanto espaço de regulação e emancipação (Stoer e Araújo, 1997:106). Como sublinha Ramiro Marques (2008:17), as estratégias que auxiliam a construção de comunidades virtuosas passam por:

- definir objectivos listados mas ambiciosos;
- proporcionar oportunidades para partilhar narrativas;
- estruturar relações de proximidade;
- envolver os jovens em processos produtivos;
- garantir a supervisão e a correcção das actividades associadas às experiências directas.

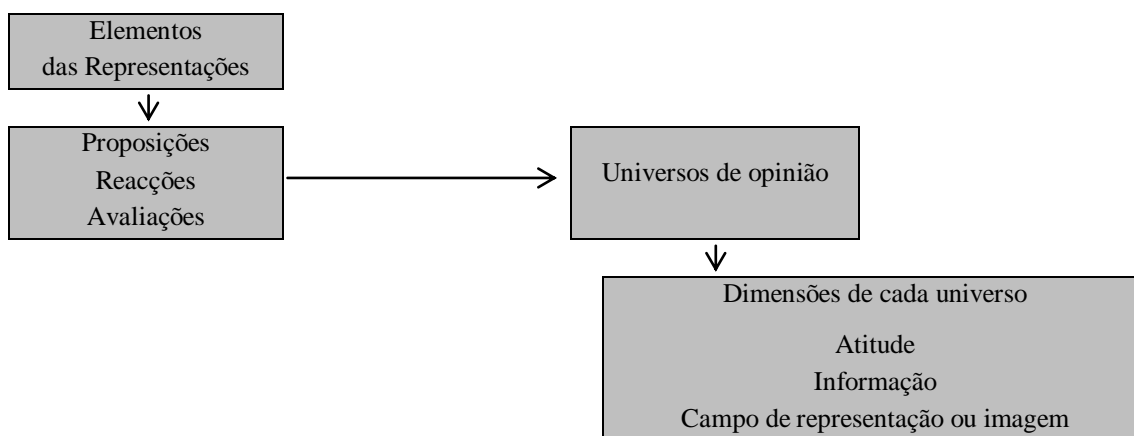
Das estratégias percebe-se que a construção da comunidade educativa depende da sua abertura a outros espaços relacionais, da qual parece depender a sua coesão interna (*ethos* da escola) e as acções no sentido da prossecução da aprendizagem de competências. Habitúamo-nos a perceber uma repetição mecânica e anómica de conteúdos e estratégias pedagógicas centralizadas, por uma oposição a uma prática



necessariamente crítica, que parece justificar a imagem da escola enquanto um espaço de *apartheid*. A imagem da escola profissional afirma um novo protótipo de entendimento da educação, a partir de parcerias que se reconstruem tendo em consideração a participação activa de vários intervenientes, contra uma escola responsável por uma produção estandardizada. Como sublinha Bueno (2002:46), a articulação entre vários parceiros, potenciada por parte das escolas profissionais, coloca a ênfase na autonomia, para além da tradicional descentralização, e que permite, entre outros mecanismos, a maior adaptação a mudanças e a antecipação da convivência com elementos característicos da produção flexível pós-moderna, tais como a ambiguidade, a mobilidade e a transitoriedade. Esta não é uma ideia nova, pois já Durkheim destacava a ideia de que o Estado não deve monopolizar o ensino (2001:61), percebendo que existem outros agentes e actores a mobilizar no sentido da promoção da educação.

10. As representações sociais e o enquadramento da comunicação e das condutas

Seguindo a perspectiva de Moscovici sobre a natureza social das representações, entende-se que estas são constituídas por proposições, reacções e avaliações, produtoras de atitudes, informações e imagens (cit. por Alves-Mazzotti, 2008:24). Do esquema da página seguinte pode entender-se a óptica de Moscovici, segundo a qual considera que os indivíduos se informam e criam uma imagem sobre um objecto depois de adoptarem uma posição e em função desta posição.



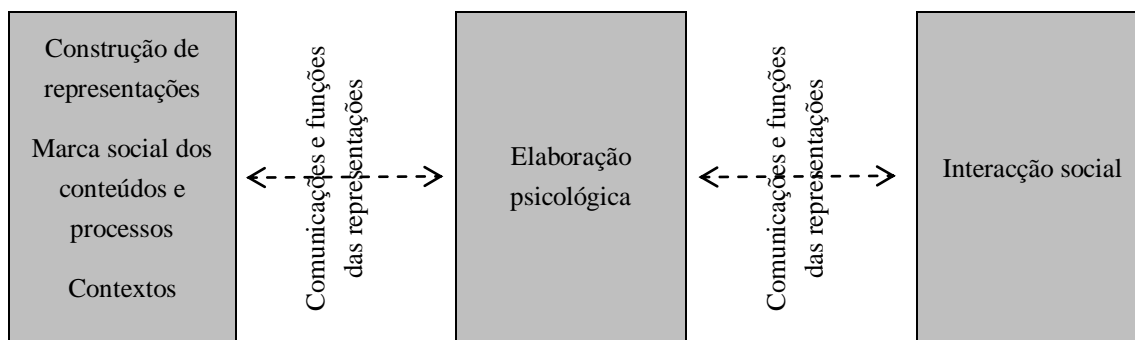
*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra

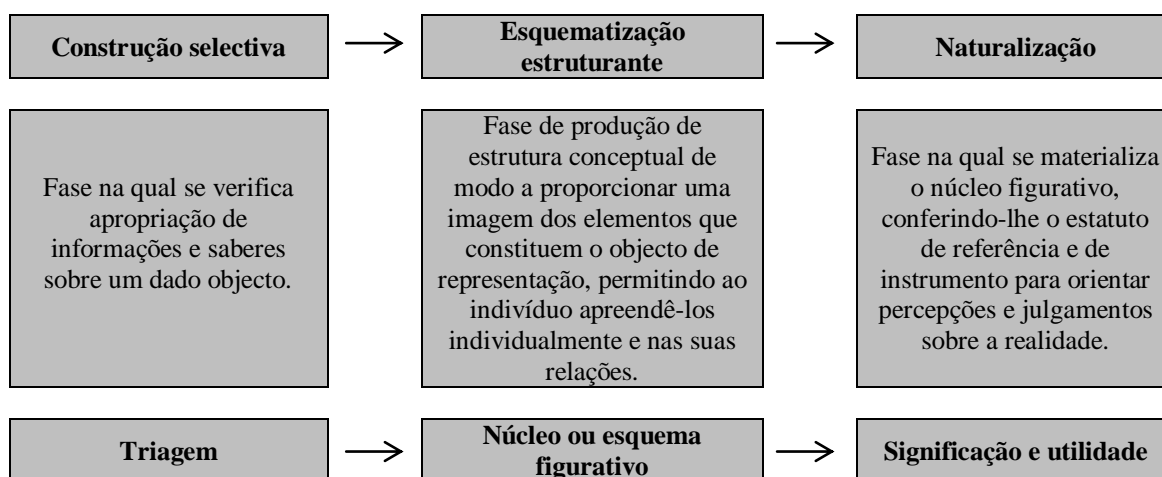


Neste sentido, reconhece-se a existência de uma reciprocidade entre a textura do social e as conjecturas que produz. Estas, por sua vez, permitirão compreender as configurações das construções sociais, numa dialéctica entre proposições e atitudes, forjada colectivamente. Alves-Mazzotti (2008:25) destaca a função das representações segundo Moscovici: «elas contribuem “exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”». Percebe-se então que as representações sobre a escola podem condicionar a forma como esta é vivenciada, assim como regular a estruturação dos mecanismos de comunicação que nela e a partir dela se podem criar. A relevância das representações sobre a instituição escola são tanto mais importantes quanto mais se reconhecer o seu papel na socialização daqueles que se pretende formar enquanto cidadãos e actores sociais, e se admitir a correspondência entre a situação social e o funcionamento do sistema cognitivo (Moscovici cit. por Alves-Mazzotti, 2008:26). Esta ligação estreita facilita a compreensão da importância das dinâmicas de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do sistema cognitivo, precursor de processos eficientes de integração e inserção social.

Apesar do quotidiano ser povoado por representações, estas não são facilmente perceptíveis uma vez que exigem uma interpretação reflexiva entre interações sociais, processos simbólicos e condutas, essenciais à sua operacionalização. Reconhece-se como um conceito fluído que assume uma posição heurística híbrida, uma vez que se funda em conhecimentos da área da psicologia e sociologia, num sentido psicossocial, como já se sublinhou antes. Recorrendo ao conceito de representação utilizado por Jodelet, destaca-se deste a afirmação de que é uma forma de «“pensamento social”» (cit. por Alves-Mazzotti, 2008:27). À partida pode pensar-se que o pensamento é algo pessoal, mas segundo Denise Jodelet as representações traduzem uma dinâmica de construção social, demonstrando que existem pensamentos estruturados socialmente, com repercussões na organização de conteúdos, operações mentais e da própria lógica:



Os pensamentos individuais e sociais dependem da objectivação, ou seja, da construção formal de um conhecimento, seguindo uma lógica processual cuja dinâmica se procurou sintetizar nos dois esquemas anteriores. Um e outro, são o resultado da interacção social e das comunicações que lhes permitem atribuir funções às representações. Face às informações e conhecimentos detidos, os indivíduos realizam uma triagem, seleccionando-os de acordo com condicionamentos culturais e normativos, criando uma imagem a partir da qual se estruturam as representações que irão operacionalizar referências através da atribuição de significados e a associação de utilidades. Segundo Jodelet as representações são objectivadas através de um processo composto por três fases:



O estudo das representações sociais centra-se na interpretação dos mecanismos através dos quais se formam e funcionam os sistemas de referências que os indivíduos utilizam para rotular pessoas e grupos, assim como para interpretar os acontecimentos do quotidiano (Alda Alves-Mazzotti, 2008:18). Vários autores destacam o papel das

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

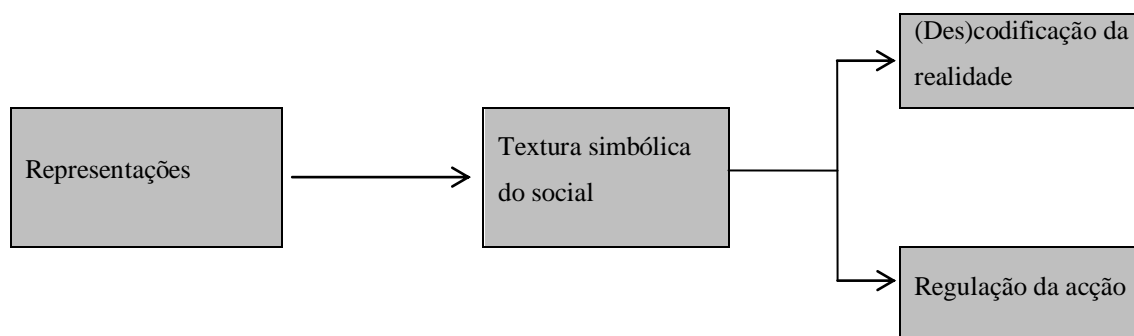
Nuno Manuel Serra



representações na orientação de comportamentos e práticas sociais, entre os quais Alves-Mazzotti (ibidem) sublinha a sua função essencial na análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. A mesma autora sintetiza os resultados de alguns estudos sobre a relação entre comportamentos e expectativas de ensino e aprendizagem, de onde se pode perceber a importância da compreensão de processos simbólicos que se (des)envolvem na interacção educativa (idem:20):

- os professores têm tendência a associar o fracasso escolar a condições sociais e psicológicas do aluno e da sua família, «eximindo-se de responsabilidade» sobre este;
- o baixo nível socioeconómico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre este;
- os professores manifestam a tendência a interagir de forma diferenciada com os alunos sobre os quais constituíram reduzidas e elevadas expectativas;
- das diferenças da interacção referida antes resultam normalmente em menores oportunidades para aprender e na diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se desenvolveram baixas expectativas;
- os alunos com baixo rendimento escolar têm tendência para perspectivar o fracasso como resultado de causas internas, tais como a falta de aptidão e esforço, traduzindo uma auto-responsabilização;
- o insucesso escolar continuado pode originar desamparo adquirido.

Como sustenta a autora, a pesquisa educacional só poderá ter um impacto significativo sobre a prática educativa se esta recorrer a «“um olhar psicossocial”», capaz de garantir o preenchimento do actor social com um «mundo interior» e devolvendo-o na sua individualidade ao mundo social (Moscovici cit. por Alves-Mazzotti, 2008:20). Neste sentido podem entender-se as representações sociais como constructos sistémicos que têm como objectivo abordar a complexidade dos objectos e dos fenómenos sociais, facilitando a comunicação e orientando as condutas. Desta forma, as representações representam mecanismos de suporte à textura simbólica do social, facilitando a aproximação pela protecção na (des)codificação da realidade e na regulação da acção.



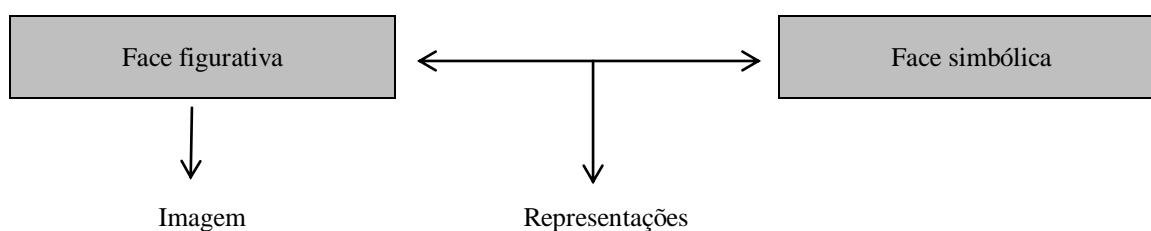
No estudo de caso que serve de suporte a esta dissertação, percebe-se claramente a afirmação de um espaço relacional de onde emergem representações sobre a escola que lhe permitem a sua afirmação enquanto vector de integração e inserção social, as aprendizagens que assegura e as expectativas de sucesso que proporciona. As diversas representações sobre a escola apreendidas junto da comunidade discente permitem concluir que estas dão sentido às suas experiências no mundo social, uma vez que se percebem objectivos e alguma orientação para o percurso biográfico individual, por exemplo, através da manifestação do desejo de aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho na área de formação.

Como sublinha Jodelet, as representações forjadas por um determinado contexto social dão sentido à definição e operacionalização de sistemas de códigos, assim como à interpretação que se podem fazer destes, delineando valores e aspirações (cit. por Alves-Mazzotti, 2008:21). Será assim a forma como os alunos vêem a escola, os cursos profissionais e os seus significados, claramente diferente da perspectiva sobre instituições frequentadas antes, a responsável pela revalorização do papel desta instituição e a constituição de expectativas positivas sobre o futuro. Contudo, resgatando a definição psicossocial de representação de Moscovici, percebe-se o seu carácter dialéctico na reciprocidade que necessariamente tem que se estabelecer entre o indivíduo e o social (idem:22). Assim, a revalorização da escola e das propostas educativas enquanto construção social é, simultaneamente, a afirmação e reafirmação do actor. Esta parece ser a chave do sucesso do ensino profissional, evidentemente preocupado com as representações sociais construídas a partir de si. As representações sociais sobre o ensino profissional evoluíram através do número crescente de alunos matriculados, confirmando a ideia de Moscovici segundo a qual nestas não existe uma



separação entre o «universo externo e o universo interno do sujeito» (ibidem). As respostas dos alunos revelam que o ingresso no ensino profissional lhes permite reconstruir a(s) realidade(s), a sua e as dos outros sociais, reconstituindo os elementos do contexto em que os seus comportamentos se produzem e reproduzem.

Como sustenta Alves-Mazzotti (2008:23), as imagens são estáticas e daí que aquelas que se constroem hoje sobre a educação sejam preponderantemente homogêneas e retratem a sua falência numa perspectiva macrosociológica, escondendo toda uma dinâmica e significados possíveis de apreender a partir de uma abordagem microsociológica. As representações procuram aquilo que as imagens não retratam ou podem dissimular: as relações e interações sociais. Perante a imobilidade da imagem e o alcance heurístico das representações sobre a realidade, estas são constituídas por duas faces: «figurativa» e «simbólica» (ibidem).



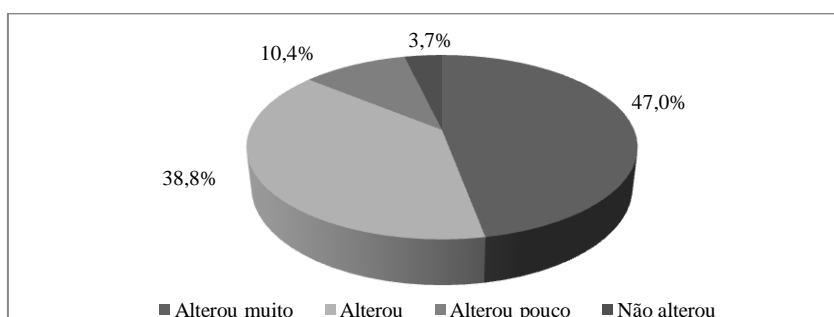
Para além da imagem da educação, é manifestamente importante que se tenha em consideração a produção simultânea da percepção e do conceito, de forma que esta se torne alcançável na sua totalidade, enquanto figura mas também como projecção simbólica de significados polissémicos. Esta argumentação pode ser entendida no âmbito da perspectiva de Moscovici, quando este considera que as representações são teorias colectivas sobre o real, isto é, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, com implicações reguladas por valores e conceitos. Assim percebe-se que estas se baseiam na produção mútua entre percepção e conceito: a actividade representativa tem como principais funções desenhar uma figura e conferir-lhe um sentido, sendo integrado no universo do indivíduo (Alves-Mazzotti, 2008:24).



11. A (re)significação da escola. O cariz dialéctico das representações sociais

Quando questionados sobre se *a entrada no ensino profissional alterou a perspectiva anterior sobre a escola*, os alunos revelaram respostas que traduzem os vínculos que conseguiram estabelecer em relação a um objecto, a um universo, partindo da dialéctica com um conjunto de referências a objecto(s) e a universo(s) detidos antes. É de destacar o facto de 47% dos inquiridos afirmarem que a entrada no ensino profissional *alterou muito* a sua perspectiva sobre a escola, assim como o de que 38,8% considerarem que esta se *alterou*. Se a estes dois grupos de inquiridos que perfazem 85,8%, se acrescentarem os 10,4% que afirmam que esta perspectiva se *alterou pouco*, regista-se a percentagem de 96,2% de inquiridos que consideram ter havido uma reformulação da sua opinião sobre a escola enquanto instituição, claramente num sentido bastante positivo, se relacionarmos as respostas a esta questão com as que foram dadas noutras questões.

G9 – Entrada no ensino profissional e a alteração da perspectiva anterior sobre a escola



Pode então perceber-se que os vínculos que se estabelecem em torno de um objecto reflectem uma escolha, orientada por experiências e valores dos indivíduos. Serão então as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do ensino profissional, com a evidente objectivação de práticas, responsáveis pelo seu cariz valorativo e valorização, assim como pelos indicadores de processos de vinculação. Como sublinha Alda Alves-Mazzotti (2008:30): «Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adoptam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhe são



exigidos.». A forma como os alunos e até os pais/encarregados de educação classificam a instituição e um subsistema de ensino-aprendizagem particular, com base e m representações, está impregnada de expectativas que, neste caso particular, funcionam também como pressões que enquadram as acções dos indivíduos. Olhando para o quadro que apresenta as médias de idades das diferentes turmas/cursos que compõem o conjunto de Cursos Profissionais Nível III da Escola Profissional de Nisa, consegue-se perceber que estas revelam na sua totalidade desvios em relação à idade que os alunos teriam neste nível de ensino, sem reprovações anteriores.

Q2 – Média de idades dos alunos dos diferentes Cursos da Etaproni

AS1	AS2	AS3	AST	TT1	TT2A	TT2B	TT3	TTT	TM1	TM2	TM3	TMT	T
17,4	19,2	20,8	19,1	17,3	18,2	17,2	18,6	17,8	16,8	18,2	18,1	17,7	18,2

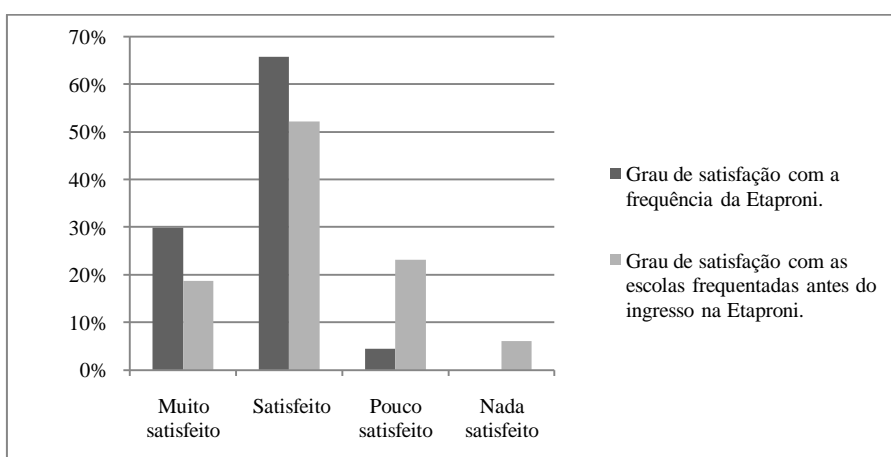
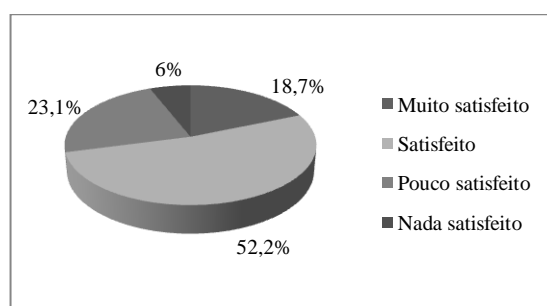
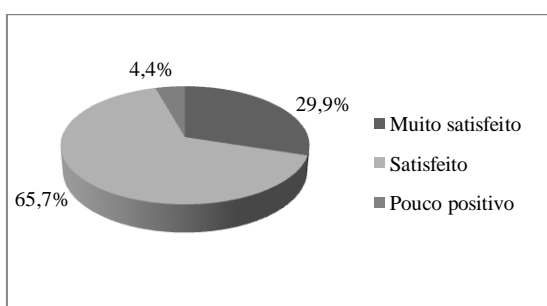
Estes indicadores reflectem um contexto marcado por alguma tensão do ponto de vista social, uma vez que a opção pelo ingresso pode não o ser na realidade. Este pode ser entendido como a última alternativa para recuperar o tempo perdido e conseguir uma reconciliação com a escola, entendida como crucial para alcançar um futuro melhor. Neste sentido, complementando os dados obtidos através do inquérito com aqueles que foram apreendidos com a observação participante, é possível perceber que existe um conjunto de constrangimentos psicossociais para que os esforços de inserção na escola sejam alvo de um maior investimento. Apesar de serem perceptíveis vários indicadores de que a escola consegue dar resposta, estimular e superar expectativas, criando formas eficientes de comunicação, não podem ser desvalorizados os significados de factores como os dos desempenhos anteriores.

Assim, como se verá de forma mais detalhada, apenas $\frac{1}{4}$ dos alunos se matricula nos Cursos da Escola sem insucessos anteriores, logo, as médias de idades revelam-se superiores àquelas que seriam possíveis de encontrar junto de grupos com percursos educativos sem percalços. Pode entender-se que este é um factor importante para configurar o imaginário sobre a escola e o ensino profissional, transformando-se num guia para a leitura e compreensão da sua realidade. Estas e os seus contextos, enquanto objecto social, aparecem associados a um grupo de indivíduos que partilham com outros



interlocutores, nomeadamente os pais/encarregados de educação e professores, intenções e objectivos. Estas focam as suas estratégias no sentido da recuperação, forjando uma espécie de identidade grupal e sentimento de pertença nos indivíduos. Percebe-se então que o acesso a outras experiências de formação decorrentes da integração e inserção noutra tipo de contexto institucional e formativo, permitem a retenção de um outro sistema de valores, assim como a ressignificação da escola.

G10, G11 e G12 – Satisfação com a frequência da Etaproni e com as escolas frequentadas antes

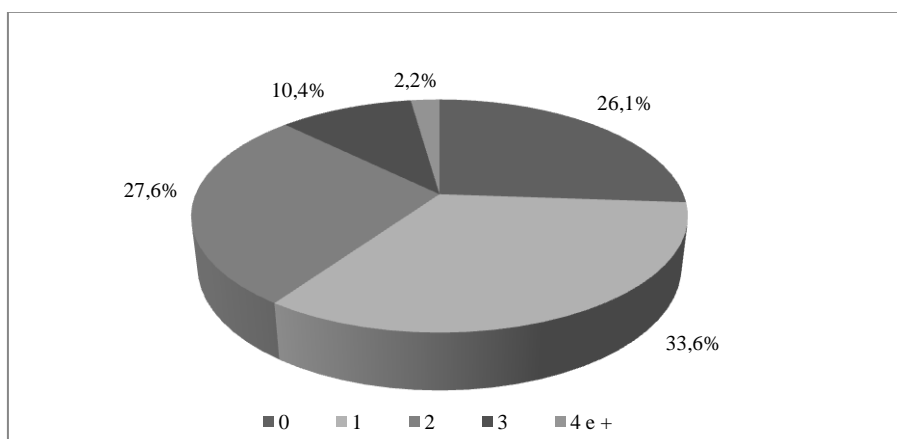


Os gráficos anteriores traduzem uma mudança significativa na satisfação sentida em relação à escola. A percentagem de inquiridos que se manifesta *Muito satisfeito* com a frequência da Etaproni (29,9%) é semelhante àquela que se diz *Nada satisfeito* e *Pouco satisfeito* (29,1%) com as escolas frequentadas antes. A alteração na satisfação com as instituições e com as suas dinâmicas educativas revela um processo de desidentificação e identificação, onde são produzidos conhecimentos e emoções que são objecto de julgamento avaliativo. Através das respostas à questão 22 do inquérito, *Indica o número*



de reprovações anteriores à entrada na *Etaproni*, é possível perceber que a maior parte dos alunos já experienciou o insucesso, uma vez que 71,6% dos inquiridos afirmaram já ter reprovado, sublinhando-se o dado de que 38,0% já o tinham feito entre duas a três vezes. Apenas aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos inquiridos, 26,1%, indica nunca ter reprovado. Sublinha-se do gráfico seguinte o facto de 10,4% dos inquiridos afirmarem que já reprovaram três vezes. Estamos assim perante um grupo discente marcado pela vivência de experiências de ausência de aproveitamento, que uma vez integrado num outro subsistema de ensino revela a introdução de novos elementos para uma nova triagem, novo esquema figurativo e uma outra naturalização.

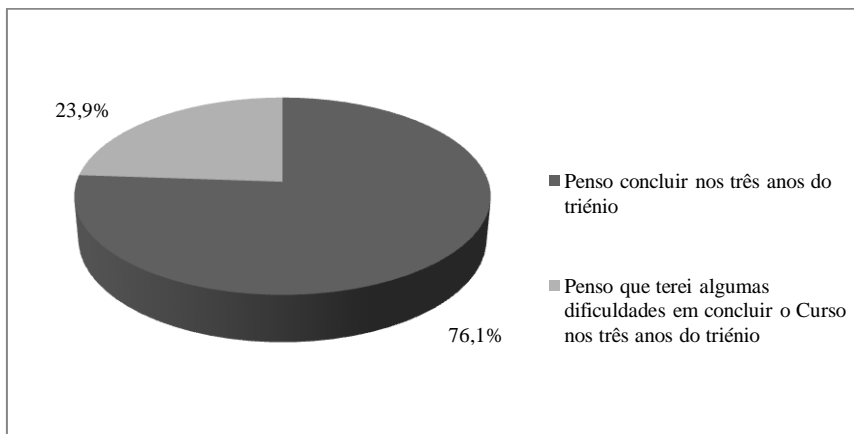
G13 – Número de reprovações anteriores à entrada na *Etaproni*



Neste sentido, pode perspectivar-se o ensino profissional como uma resposta ao insucesso escolar, podendo ser responsável pelo aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se esta alternativa não existisse (Marques cit. por Madeira, 2006:125)). Em relação à questão 23, *Tens expectativa de conclusão do Curso nos três anos lectivos a que corresponde a sua estrutura curricular?*, as respostas revelam a expectativa de mudança face a percursos biográficos anteriores. A representatividade daqueles que admitem o insucesso anterior (71,6%) é bastante próxima daquela que traduz os que pensam concluir o Curso nos três anos do triénio, equivalentes ao 10.º, 11.º e 12.º anos (76,1%).



G14 – Expectativa de conclusão do Curso nos três anos lectivos a que corresponde a sua estrutura curricular



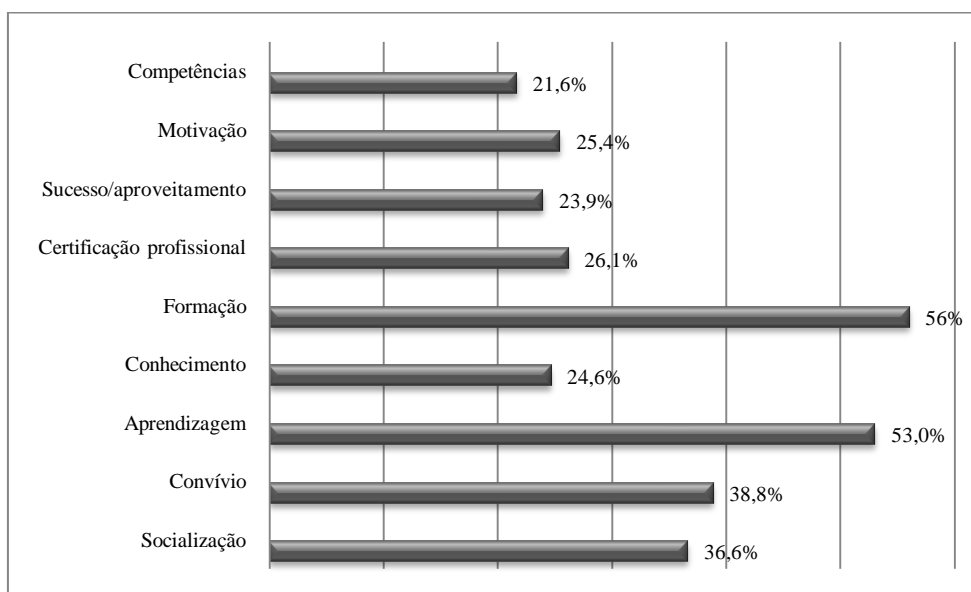
Há um indicador da expectativa de inversão de percursos educativos erráticos, marcados pelo insucesso e repetição de níveis do organograma do sistema educativo. Da certeza do fracasso passado há a evolução para a esperança do sucesso futuro, construída através das representações estruturadas no presente. Percebe-se através deste dado, que os inquiridos reflectem a inserção noutra contexto, com outras condições, onde diferentes mecanismos interferem na elaboração psicológica que constitui a representação, e como esta interfere na interacção social. É de destacar o dado de que 23,9% dos alunos inquiridos reconhecerem a dificuldade em conseguir concluir o Curso nos seus três anos, o que permite identificar internamente o possível enfraquecimento do estereótipo do facilitismo, que muitos dos alunos reconhecem como frequentemente associado ao ensino profissional no exterior. Contudo, é de sublinhar o facto de mais de $\frac{3}{4}$ dos inquiridos, 76,1%, pensar concluir o Curso nos três anos. Esta afirmação traduz a apropriação de informações e saberes por parte dos indivíduos, que se assumem como vectores de inserção social, ou seja, um trabalho de reintegração e reinserção na escola. As expectativas de sucesso representam uma força significativa para o alcançar, mesmo contra a força das experiências negativas anteriores.



12. A escola como objecto de representação sem fronteiras. A vinculação exógena e endógena

Em relação aos processos de vinculação, os dados recolhidos através do inquérito, permitiram apreender alguns dados curiosos que parecem contradizer outros presentes frequentemente em trabalhos científicos, onde é destacado o potencial convivial e expressivo da escola desenvolvido entre os grupos de pares. Indicador disto é o conjunto das respostas à questão 10, onde de entre uma lista de 24 conceitos, se pedia que os inquiridos seleccionassem os quatro que mais associam à Etaproni: apenas 36,6% seleccionaram a *Socialização*, e, 38,8% o *Convívio*.

G15 – Conceitos associados à Etaproni



Do gráfico anterior, onde se identificam os conceitos mais associados à Etaproni por parte dos inquiridos, percebe-se claramente que a componente da interacção simples associada ao *Convívio* e à *Socialização* é ultrapassada por outros como o de *Formação* e *Aprendizagem*. Este dado compreende-se com o facto de os horários semanais serem bastante preenchidos, havendo a possibilidade muito esporádica dos “feriados” ou “furos”, com uma focalização no processo de aprendizagem sociocultural, científica e técnica, de onde se produzem frequentes actividades internas e externas ao redor das quais se (des)envolvem os diferentes actores da comunidade educativa.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra

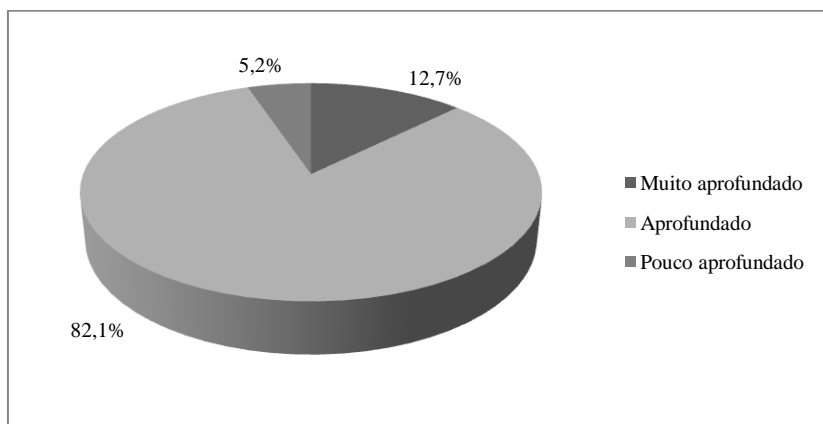


A pesquisa documental permite perceber junto de dossiers de Formação em Contexto de Trabalho, designação dada aos períodos de estágio no ensino profissional, que a comunidade educativa se constrói muito para além dos seus limites físicos, estendendo-se por algo que pode ser apelidado de diáspora educativa, de onde recebe fluxos importantíssimos de experiências enriquecedoras e aferidoras de capacidades e competências. O Plano de Actividades da Escola, segmentado pelos Cursos de Animador Sociocultural, Técnico de Multimédia e Técnico de Termalismo, para além dos períodos de Formação em Contexto de Trabalho, revelam uma série de actividades frequentes que colocam os alunos em contacto directo com múltiplos contextos socializadores, o que dilui o papel da escola como instituição socializadora. Considerando-se esta dinâmica, o *Convívio* baseia-se em vários pontos de ancoragem, o que remete para a sua internalização em processos de *Aprendizagem e Formação*. Poder-se-á afirmar que no ensino profissional há o reconhecimento de representações no sentido de uma aprendizagem em convívio e de uma formação em socialização. Os inquiridos revelam o desenvolvimento de representações, objectivadas e ancoradas, de que será o convívio com múltiplos vectores educativos que potenciará as aprendizagens, assim como será a constituição de um vasto leque de experiências os responsáveis pela sua socialização e motivação.

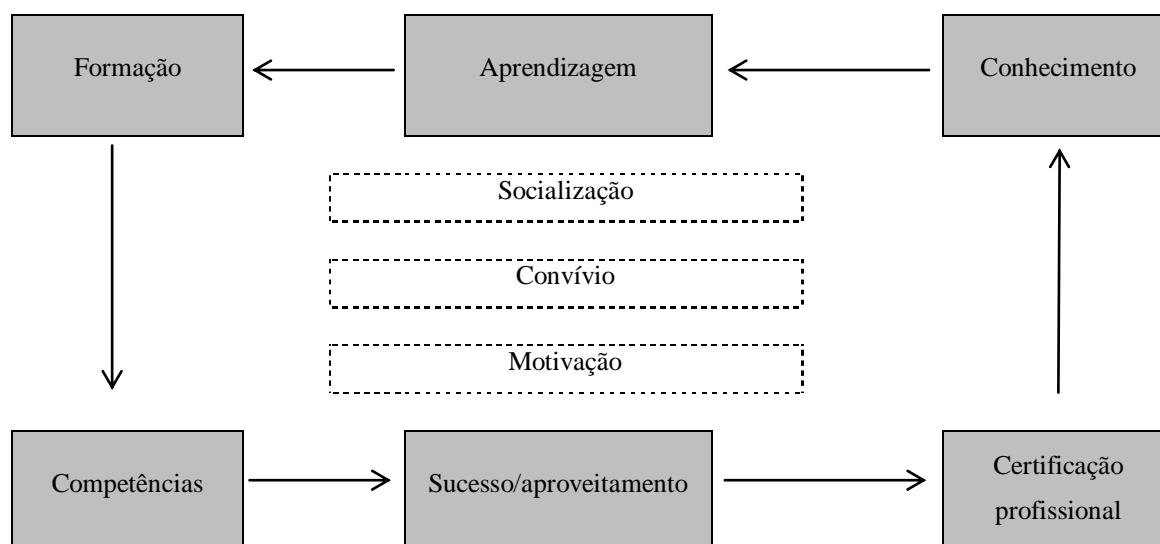
A *Socialização* e o *Convívio* constroem-se *on-going*, no seio do processo de ensino-aprendizagem, e não como algo que lhe é marginal e, curiosamente, como pólo da atracção pela frequência da escola. A confirmar esta representação da escola, está o facto de nenhum inquirido ter seleccionado o conceito de *Obrigaçã*o como um dos que mais associa à Etaproni. A frequência da escola não é encarada como uma *Obrigaçã*o por nenhum dos alunos questionados. A *Obrigaçã*o não faz parte das representações sobre a escola porque aqui não há um afastamento da realidade, ou seja, esta não representa uma construção hermética face a múltiplas facetas do quotidiano que exigem por parte daqueles que se pretende formar com actores sociais. Um outro dado relevante que complementa a informação recolhida através das respostas à questão 10, são aquelas que são dadas em relação à questão 9, quando os inquiridos são interrogados sobre a profundidade do conhecimento sobre a sociedade no ensino profissional desenvolvido na Etaproni.



G16 – Desenvolvimento do conhecimento sobre a sociedade no ensino profissional



Entre as respostas sublinha-se o facto de 12,7% dos inquiridos o classificarem como *Muito aprofundado*, 82,1% o caracterizarem como *Aprofundado* e 5,2% como *Pouco aprofundado*. É de salientar o facto de nenhum aluno ter classificado o conhecimento desenvolvido sobre a sociedade como *Nada aprofundado*. Desta forma, é evidente que é a partir de uma dialéctica constante entre a realidade endógena e exógena à escola, cuja fronteira não passa de uma construção artificial perniciosa, que se consegue também criar uma ligação estreita entre o *eu* individual e o *eu* social dos alunos.



O esquema anterior, onde estão presentes os conceitos mais significativos assinalados pelos alunos, entre uma lista de 24, procura traduzir lógicas de operacionalização em que os indicadores reflectem mecanismos de representação do funcionamento



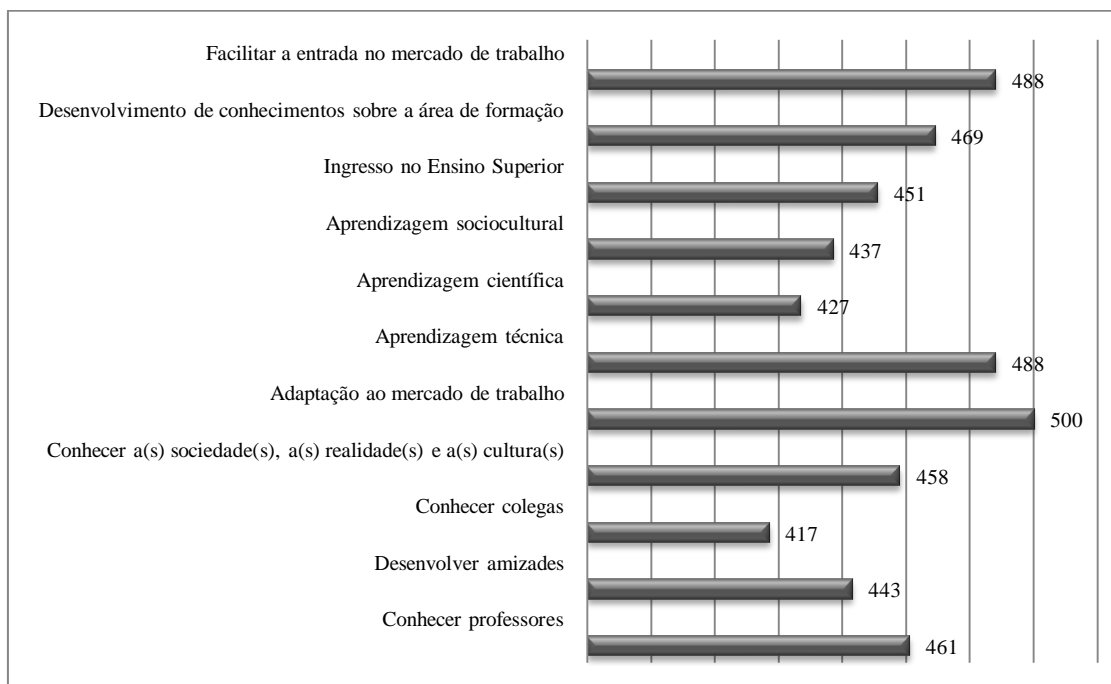
psicossocial e organizacional promovido no subsistema educativo do ensino profissional, perceptível na Escola Tecnológica, Artística e Profissional de Nisa. O conhecimento é trabalhado no sentido de estimular a sua aprendizagem, visando a formação holística do indivíduo compreendendo a aquisição e aplicação de competências, que mobilizam para o sucesso e aproveitamento de onde emerge a valorização do saber-fazer associado a uma certificação profissional. O reconhecimento da importância da certificação profissional, indutora de curiosidade e da procura de conhecimento, sobressai face às representações sobre a certificação escolar, pois é perspectivada como inócua quando desligada de mecanismos capazes de fornecer uma série de predicados passíveis de mobilizar nos diferentes palcos de representação do *eu* na vida quotidiana.

É no contexto deste processo educativo que se promovem formas particulares de *Convívio*, *Socialização* e *Motivação*. O desenvolvimento interdisciplinar de competências socioculturais, científicas e tecnológicas nos alunos, ultrapassa a dependência quase exclusiva da motivação intrínseca para aprender, procurando uma maior mobilização de múltiplos pontos de referência e motivação extrínseca. A socialização motivada é então um processo de processos, que se procura alicerçar na percepção de aproveitamento.

A confirmar a especificidade das representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos, estão também os dados recolhidos através das respostas à questão 8, onde se pedia aos inquiridos que indicassem a importância associada às várias dinâmicas desenvolvidas no contexto da Etaproni. Como se pode perceber do gráfico anterior, a Escola é mais uma vez aqui encarada do ponto de vista instrumental, como um espaço catalisador de competências e capacidades essenciais à perspectiva de sucesso num espaço desconhecido, o mercado de trabalho, depois da presença feita de ausências num espaço conhecido muitas vezes pela repulsão, num processo denominado por escolaridade obrigatória. As dinâmicas mais valorizadas na Escola Profissional de Nisa estão ligadas com uma procura evidente de objectividade, ou seja, das amarras que podem garantir a ancoragem num porto seguro.



G17 – Importância associada às várias dinâmicas desenvolvidas no contexto da Etaproni



No conjunto de *scores* obtidos pelas várias dinâmicas enunciadas, destaca-se a *Adaptação ao mercado de trabalho*, o *Facilitar a entrada no mercado de trabalho* e a *Aprendizagem técnica*. Estas são claramente objectivas e permitem aos alunos desenvolver crenças de auto-eficácia que, segundo José Bzuneck, influenciam nas escolhas de trajectos de acção, no esclarecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca de objectivos (2004:117). Percebe-se então o contributo sério da Escola para que os jovens se descubram, consigam definir um caminho e o quê fazer ao longo deste. Veja-se que a seguir às três principais dinâmicas desenvolvidas no contexto da Etaproni, os alunos sublinham também o *Desenvolvimento de conhecimentos sobre a área de formação* e o *Conhecer professores*, o que reflecte o interesse incutido pelo processo de ensino no sentido do desenvolvimento de um determinado percurso formativo, onde os professores aqui conhecidos são assumidos enquanto promotores de crenças de auto-eficácia.

Segundo Jerome S. Bruner (1999:50), na última década as experiências pedagógicas têm contribuído para a afirmação das capacidades cognitivas e intelectuais, como forma de obter recompensa, isto é, indicador de eficácia – quando aquele que está a aprender reconhece o poder cumulativo da aprendizagem. Neste sentido, o mesmo



autor (idem, 54) defende que as práticas educativas devem partir de quatro pressupostos, dos quais sobressai claramente a necessidade de introduzir na educação princípios de reciprocidade, isto é, dialética. Segundo S. Bruner (ibidem):

- no primeiro pressuposto, a educação deve colocar ênfase no desenvolvimento de aptidões, ou seja, naquilo que deve ser ensinado – aptidões para manipular, observar, retratar e realizar algumas operações simbólicas;
- no segundo pressuposto, o currículo deveria significar a reconstrução sistemática de aptidões, criando espaços para novas competências, através da definição daquilo que designa por «sequências auto-recompensadoras» (idem, p. 55). Neste sentido, sustenta a implementação de diferentes estratégias opostas àquelas que o significado etimológico da palavra *curriculum* traduz frequentemente;
- no terceiro pressuposto, o estudo deve assentar no (des)envolvimento de uma «metalinguagem e de “meta-aptidões”» (idem, p. 56), como forças reflexivas, redutoras dos impactos com a mudança sistemática nas sociedades contemporâneas;
- no quarto e último pressuposto, a concepção de um sistema educativo deve assentar na mobilização de recursos crescentemente superiores. Por exemplo, destacam-se os modos de otimizar a aprendizagem sob diversos critérios, desde a transferência à reconstituição de informação (idem, 58).

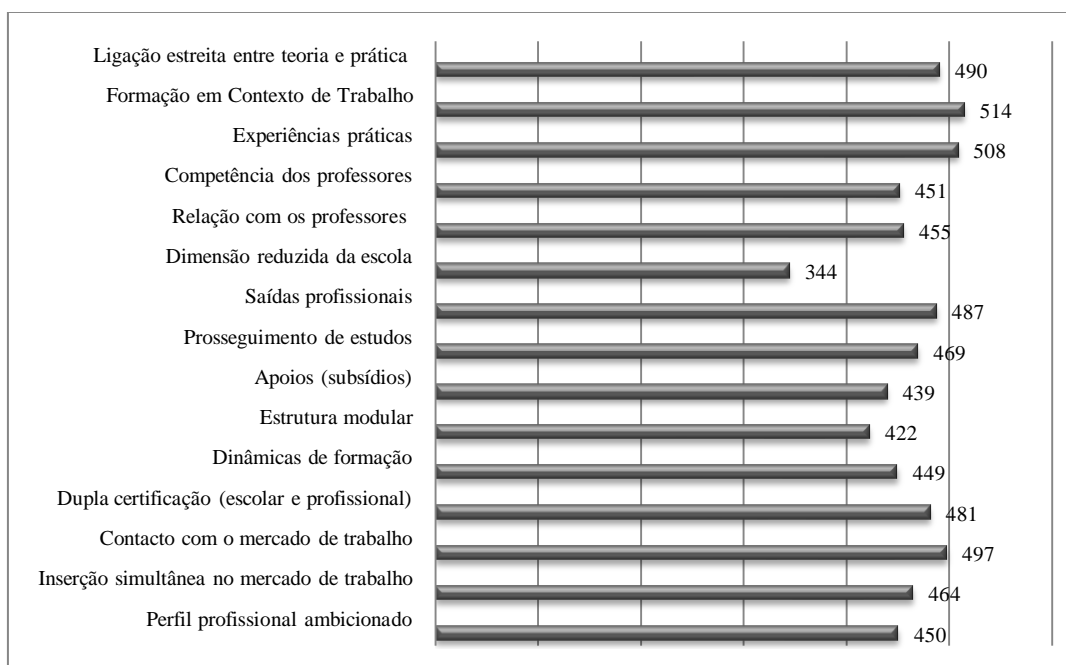
Dos dados obtidos através das várias formas de observação é possível perceber que as representações sobre a escola com o ensino profissional resultam na criação de imagens heterogéneas sobre a educação, segmentadas sob as estratégias da implementação das várias políticas educativas. As representações percebidas permitiram verificar que as práticas implementadas seguem as lógicas dos pressupostos da educação definidos por Bruner, nomeadamente, centram-se: no desenvolvimento e na reconstrução sistemática de aptidões; na estruturação de novas competências; na promoção de estratégias diversificadas e até opostas entre si; no crescimento de forças reflexivas; e na mobilização de recursos. Por exemplo, *Aprendizagem técnica* valorizada, é um indicador de que num determinado contexto académico, o aluno é motivado a envolver-se nas actividades de aprendizagem, se acreditar que com os seus conhecimentos e aptidões poderá adquirir novos conhecimentos, dominar conteúdos e melhorar as suas habilidades (Bzuneck, 2004:117). Esta *Aprendizagem técnica*, mais que a *sociocultural* e *científica*, é reconhecida como geradora de crenças de auto-eficácia, no sentido da



realização de esforços persistentes, mesmo que surjam dificuldades, assim como de uma performance mais positiva.

Perante a rejeição do papel de alunos essencialmente receptivos, dependentes e controlados externamente, percebe-se, nas respostas à generalidade das questões do inquérito, que estes procuram espaços de auto-regulação, como alunos activos que gerem de forma eficaz e flexível no seu processo de aprendizagem. Veja-se como exemplo as respostas à questão 11, onde se solicitava aos inquiridos que indicassem a importância que reconhecem nas várias características do ensino profissional. Aquelas que alcançaram um maior *score*, ou seja, foram destacadas pela positiva, demonstram a importância que os alunos atribuem às experiências de êxito, desenvolvidas num contexto prático ou baseadas na interdependência entre teoria e prática. Estas dinâmicas de formação visam essencialmente apoiar e guiar a predisposição para a actividade flexível, no sentido de educar comportamentos pró-activos para a auto-regulação, como participantes na gestão da sua aprendizagem.

G18 – Importância das várias características do ensino profissional

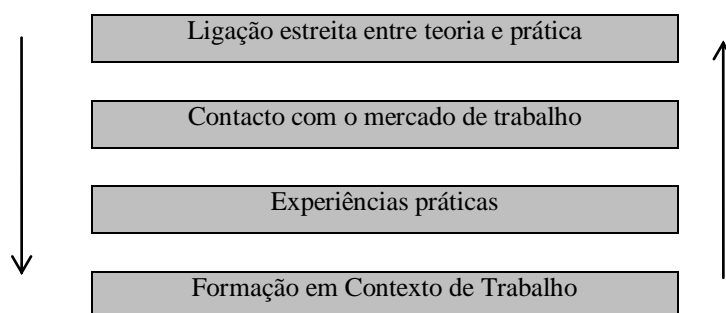


Desta forma, compreende-se facilmente que as quatro especificidades destacadas sejam: a *Formação em Contexto de Trabalho*, as *Experiências práticas*, o *Contacto com o*



mercado de trabalho e a *Ligação estreita entre teoria e prática*. No topo da hierarquia de características valorizadas no ensino profissional encontra-se o período de *Formação em Contexto de Trabalho*, designação para os períodos de estágio no ensino profissional, em que os alunos são colocados através de protocolos em instituições, associações e/ou empresas de Norte a Sul do país, muitas delas com reconhecimento nacional na sua área de intervenção. Nestas experiências é possível aos alunos aferir a aquisição e aplicação de competências associadas ao perfil profissional em construção, ou seja, funcionam como um teste a uma série de actividades teóricas, teórico-práticas e práticas anteriores.

Como sublinha Bzunek, o sucesso continuado em tarefas transmite informação ao aluno de que pode empreender uma nova tarefa, comunicando-lhe também que tem capacidades de prosseguir com êxito (idem, 119). Daí esta espiral funcionar como um caminho a percorrer no sentido de alcançar um confronto, continuamente demonstrado como crucial, baseado no desafio da integração e possível inserção em contextos adversos, na medida em que são desconhecidos, distantes e indutores de possível desprotecção. Se interpretarmos agora as quatro características mais valorizadas, percebe-se precisamente o percurso desenvolvido até se alcançar a representação social da *Formação em Contexto de Trabalho*, através da superação de tarefas/provas crescentemente complexas do ponto de vista da exigência sobre as competências socioculturais, científicas e técnicas:



A *Ligação estreita entre teoria e prática* constitui o resultado de estratégias formativas que visam a operacionalização de conceitos, essencial ao *Contacto com o mercado de trabalho* de onde se apreendem, reproduzem e ensaiam *Experiências práticas* associadas a cada uma das áreas de formação (animação sociocultural, multimédia e



termalismo), para que seja possível garantir o sucesso no empreendimento da *Formação em Contexto de Trabalho*. Neste processo os alunos caminham de práticas colectivas e partilhadas, resguardadas, para outras marcadas pela exposição individual, ainda que sob a égide de uma co-responsabilização entre cada um destes e o orientador do período de Formação em Contexto de Trabalho. Paralelamente ao processo de desenvolvimento de aptidões técnicas, há a evidente criação de importantes espaços de aquisição e aplicação de competências pessoais e sociais. Como sublinha Alina Oliveira (2010:71), «Com a prática, aumenta a eficácia pessoal, o autocontrolo e a independência.». No mesmo sentido, Wertsch (1991) considera que os alunos têm que dar significado ao conhecimento que vão apropriar, o que significa que o conhecimento passou a ser perspectivado como social antes de se tornar pessoal. Sem este processo de significação parece criar-se uma barreira à abordagem ao conhecimento, passando as representações a ter um papel decisivo na apropriação deste, assim como na mobilização e desenvolvimento de competências.

Se tivermos em consideração que 71,6% dos inquiridos afirmaram já ter reprovado, como se verá mais à frente, pode entender-se através da lógica reflectida nesta representação, o trabalhar da resiliência também como competência. Segundo Mário Ceitil (2006), as pessoas possuem características que quando aplicadas na prática se transformam em competências. As várias experiências práticas, seja qual for a sua configuração, assumem uma importância crucial na construção de competências, nomeadamente, a de resiliência, entendida no sentido da definição de Alina Oliveira: «Resiliência é a capacidade de responder, de forma saudável e produtiva, a circunstâncias de adversidade ou trauma, sendo essencial para gerir o stresse da vida quotidiana.» (2010:15). Face ao insucesso e falta de aproveitamento, com o ensino profissional os inquiridos constroem representações positivas sobre a escola e os possíveis impactos sobre os seus percursos biográficos, que ultrapassam as imagens redutoras da educação e, principalmente, deste subsistema educativo. A opção pelo ingresso neste percurso educativo/formativo, assim como o sucesso aqui alcançado, traduzem o desenvolvimento de uma resposta face a situações adversas e traumas, que em conjugação com outros factores contribuem para que os alunos não façam cada vez mais escola fora da escola. Pode então afirmar-se que as práticas de sala de aula, assim

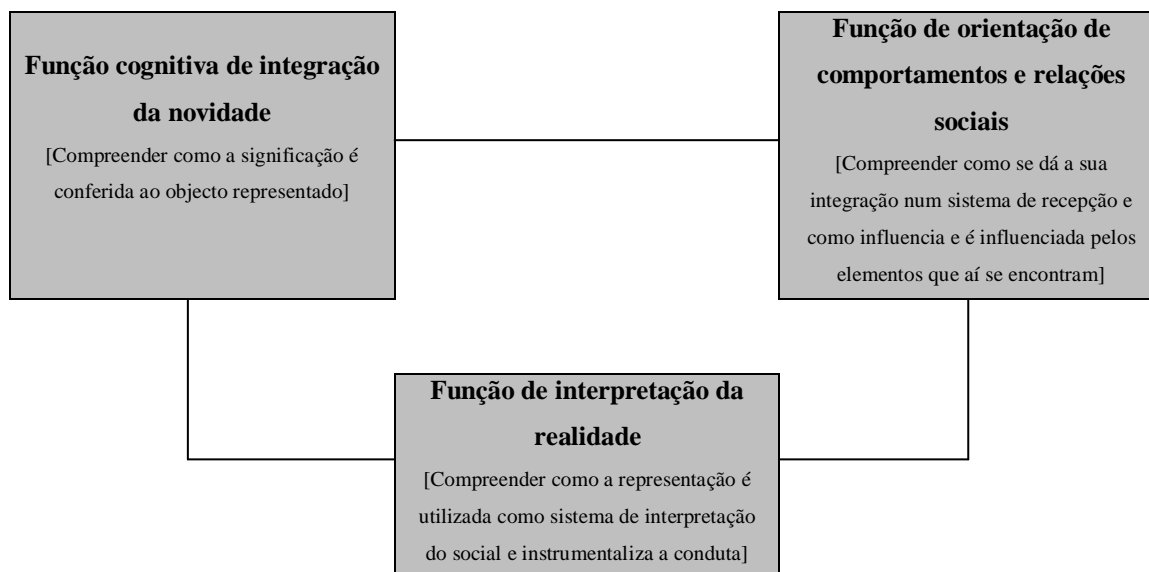


como todas as outras que são realizadas em espaços exteriores diversos transformados em suas extensões, influenciam o sucesso académico dos alunos, assim como as representações sobre a instituição escola. Isto constitui-se como uma força psicossocial contra um insucesso escolar que também resulta em parte «de um currículo único e uniforme, fundado na eleita matriz dos saberes académicos, auto-sustentados na lógica da abstracção e da formalidade» (Azevedo, 1991:147). A fuga a esta formalidade revela problemas naquilo que Vala (1997:12) apelida de «*acessibilidade*» e «*adequação*» na operacionalização da identidade social positiva entre princípios cognitivos e motivacionais, através dos quais os indivíduos conferem a disponibilidade no sistema cognitivo de uma dada categoria e a adaptação ao contexto. Perante a abstracção esta disponibilidade e adaptação não existem.

As características e lógicas de desenvolvimento do ensino profissional, visam precisamente reduzir a abstracção, no sentido de estimular a predisposição e as capacidades para posteriormente a poder enfrentar. Com processos de ensino flexíveis será mais fácil encontrar disponibilidade cognitiva para a apreensão, que por sua vez irá gerar uma dinâmica de criação que supera a simples reprodução, abrindo o mundo dos alunos. Esta abertura significa o desenvolvimento da adaptabilidade, empreendedora de um movimento de descoberta no sentido de que os indivíduos possam encontrar as coisas mais importantes da vida. Desta forma, a educação conseguirá desempenhar um papel duplo (Bertrand e Valois, 1994:254): assegurar uma certa permanência que facilite a aquisição e uma crítica sobre esta, potenciando a transformação na procura daquilo que é significativo.

13. Encontrar as coisas mais importantes da vida. A epistemologia da curiosidade

A reconciliação com a escola é acompanhada por uma (re)construção do *eu*, assentes num trabalho efectuado sobre comportamento concretos. Alina Oliveira afirma então que o desenvolvimento da resiliência exige «trabalhar sobre algo observável, para melhor avaliar as mudanças que se vão produzindo» (idem, 25). Identifica-se aqui uma lógica de reciprocidade entre ancoragem e objectivação de representações sociais, a partir da qual se articulam as suas três funções fundamentais:



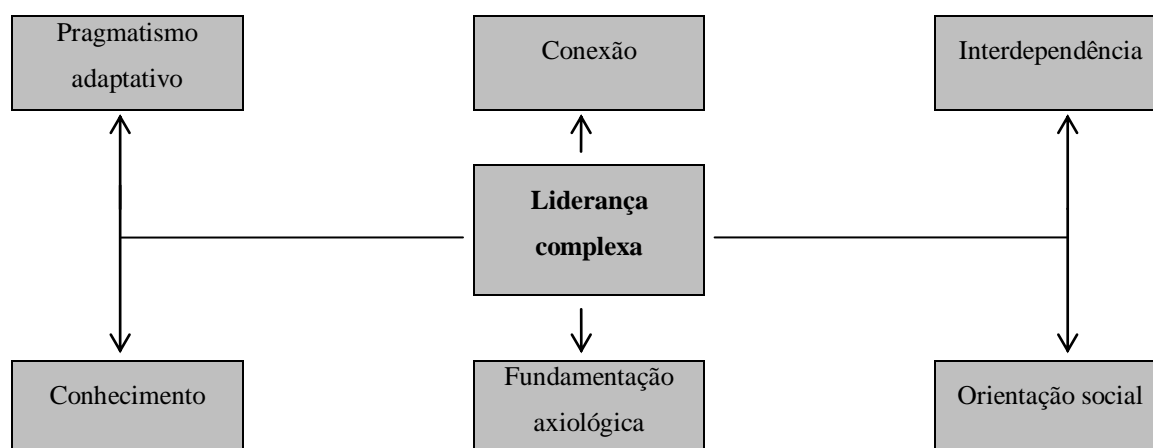
Como sublinha Alves-Mazzotti (2008:34), deste processo é possível compreender a forma como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta interfere no social. Percebe-se que as expectativas ligadas ao *self* são uma criação pessoal e social, com significados adquiridos e atribuídos, onde aquilo que é adquirido potencia a atribuição de qualidades, num processo ascendente da percepção de auto-eficácia para a de auto-conceito, actuando de forma complementar para a motivação.

A aproximação educativa entre a escola e a(s) realidade(s) proporciona o desenvolvimento do conhecimento essencial a uma espécie de selecção, organização e hierarquização racional de elementos num campo estruturado, que configuram a representação social, por exemplo, da escola. Quando nas respostas à questão 11, os inquiridos conseguem hierarquizar as características do ensino profissional, estão a estruturar representações sociais, isto é, configuram os seus conteúdos. Para além dos seus conteúdos, torna-se relevante entendê-las enquanto processos, procurando-se nesta dissertação interpretar a relação que existe entre a estrutura da representação e as suas condições sociais de produção, assim como nas práticas sociais que as induzem e justificam.

Entende-se aqui a escola como um sistema interactivo cujo funcionamento tem que ser compreendido com referência a um ambiente social mais amplo, o que quebra claramente a afirmação de mecanismos de exclusão: aquela que é criada pela instituição



de ensino quando hermeticamente se afasta da(s) realidade(s) e a outra que incute no aluno quando este lhe associa representações de repulsa. A procura de sinónimos para a palavra ensino, permite encontrar um muito curioso e que vem de encontro à argumentação aqui estruturada: encaminhamento. Este depende da construção interactiva da escola, que para além de procurar objectivos colectivos, privilegia também o trabalho sobre a identidade pessoal, ultrapassando a perspectiva limitada de que cada aluno é apenas elemento de um determinado Curso, não o reconhecendo como alguém que está sob a dependência hierárquica fundamentada na directividade do professor. Por exemplo, Maria Sanches (2009) escreve sobre a liderança da escola, interpretando os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade da escola, distinguindo a importância da permeabilidade entre alicerces de liderança enquanto acção complexa sustentável:



O esquema anterior, adaptado de Maria Sanches (ibidem), permite perceber a complexidade da liderança complexa, que exige uma conexão comunicativa entre todos os actores da escola e a liderança participativa. Desta forma, será possível com uma orientação social salvaguardar as especificidades dos diferentes actores sociais. Retomando o exemplo da espiral entre algumas das características reconhecidas como mais importantes no ensino profissional, da *Ligação estreita entre teoria e prática* para a *Formação em Contexto de Trabalho*, identificam-se aqui implicitamente condições e práticas sociais essenciais na produção de representações. Este movimento de formação e (de)envolvimento ascendente, que parte da criação de dinâmicas de interdependência

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



entre a teoria e prática, por exemplo, entre disciplinas e seus conteúdos, das três componentes curriculares dos Cursos (Sociocultural, Científica e Técnica), até à estruturação dos períodos de Formação em Contexto de Trabalho, baseia-se num trabalho partilhado, não-directivo e distinto de uma dependência hierárquica centralizada, no sentido do apoio à formação das identidades. Os alunos de um conjunto manifestam tendências e perfis heterogéneos de aptidões a potenciar, em cada uma das três áreas: animação sociocultural; multimédia; termalismo, que exigem uma série de actividades que permitam de forma sustentada a sua revelação, reconhecimento, mobilização e aproveitamento, para gerar as crenças de auto-eficácia no sentido da consolidação do auto-conceito.

Uma das mais-valias da intervenção do ensino profissional traduz-se precisamente no encontro dialéctico entre as representações sociais dos vários protagonistas do fenómeno educativo, gerador de práticas participadas no sentido do *self-empowerment* e *empowerment*. Se os insucessos anteriores à entrada no ensino profissional forem entendidos como formas de exclusão social, uma vez que a educação desempenha um papel determinante para que os cidadãos se possam integrar e inserir plenamente, o sucesso aqui alcançado pode ser perspectivado como o resultado de formas alternativas de emancipação social.

Um outro dado importante reside no facto de esta emancipação, que traduz um movimento de independência e autonomia, nascer de um ambiente relacional classificado pelos inquiridos como *Positivo* (64,2%) e *Excelente* (32,8%), registando-se que apenas 3% o definem como *Pouco positivo*. Serão a estabilidade e o equilíbrio as bases para os desequilíbrios da mudança, possíveis de associar à descoberta e à capacidade de iniciativa na aprendizagem e no protagonismo assumido em múltiplos espaços. Segundo Oscar Wilde (cit. por Brito *et al.*, 2004:77), «A instrução é um esforço admirável. Mas as coisas mais importantes da vida não se aprendem, encontram-se.». Neste sentido, é evidente que a concentração dos esforços na simples aprendizagem, desprovida dos ingredientes responsáveis pelo estímulo da descoberta, curiosidade e vontade de conhecer, destrói a predisposição para procurar, e, encontrar. A emancipação e afirmação da cidadania deveriam ser os fins que justificariam os meios, para incentivar ao esforço pela procura e, depois, proporcionar a alegria e

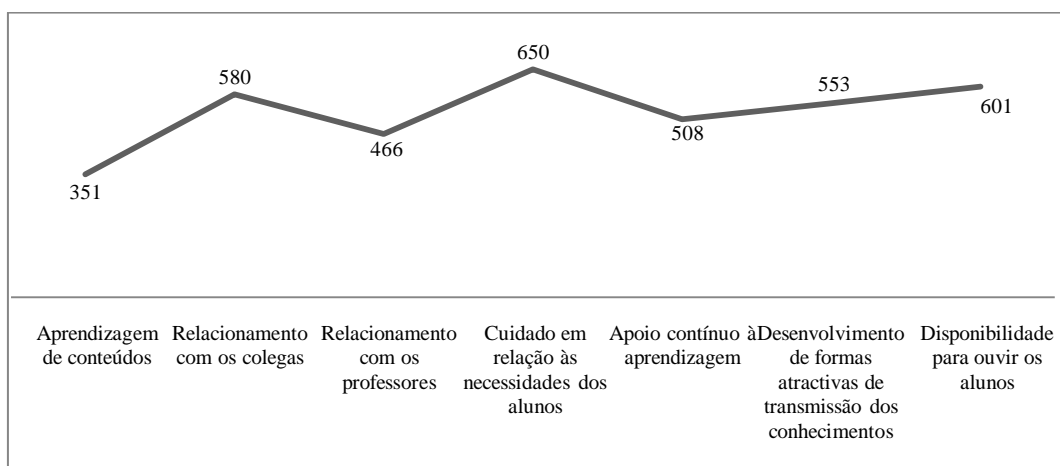


felicidade da concretização de objectivos e do encontrar de soluções no sentido do desenvolvimento de uma epistemologia da curiosidade.

14. Vectores das representações sociais sobre a escola entre o pessoal e social

Nas respostas dadas em relação à questão 3, onde se solicitou aos alunos que classificassem por ordem decrescente de importância um conjunto de componentes da Etaproni que facilitam o aproveitamento e o sucesso, identificam-se claramente indicadores de que há elementos implantados no contexto institucional, preponderantes na motivação para que este seja alcançado. No gráfico seguinte, as componentes com *scores* menores são aqueles que se destacam positivamente: *Aprendizagem de conteúdos*; *Relacionamento com os professores*; e *Apoio contínuo à aprendizagem*. Dos dados pode ainda sublinhar-se o aparecimento em quarto lugar do *Desenvolvimento de formas atractivas de transmissão dos conhecimentos*.

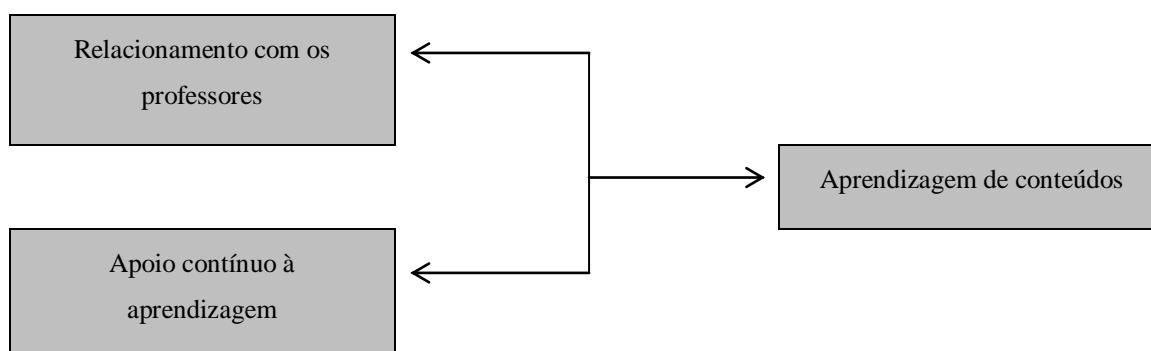
G19 – Componentes da Etaproni que facilitam o aproveitamento e o sucesso



Os inquiridos atribuem então uma grande importância ao que aprendem, o que reflecte muito bem os significados que associam ao que lhes é transmitido e à forma como é feita a transmissão. A utilidade vislumbrada nos conteúdos desenvolvidos motiva o envolvimento e uma maior predisposição para a aprendizagem, daí o destaque da componente *Aprendizagem de conteúdos*. Por outro lado, o *score* da componente



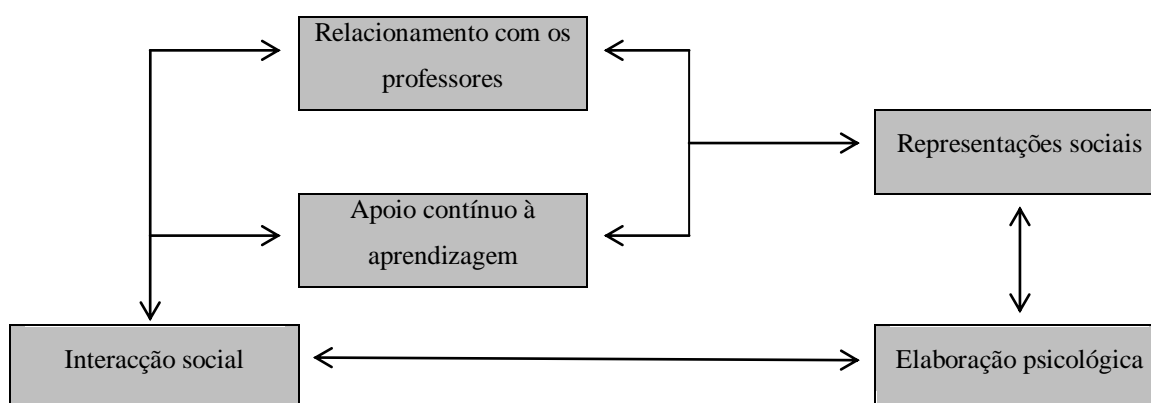
Relacionamento com os professores ilustra bem um eixo fulcral na construção das representações dos alunos sobre o ensino profissional. A proximidade entre os principais interlocutores do processo de ensino-aprendizagem é entendida como facilitadora da abordagem a várias formas de conhecimento e à sua estruturação partilhada, muitas vezes numa lógica de epistemologia da curiosidade. É através desta relação que se projectam modelos de papéis e se criam guias, numa fase do desenvolvimento onde prolifera uma espécie de vacuidade imatura. Além das duas componentes já referidas, sobressai ainda uma outra, a do *Apoio contínuo à aprendizagem*. É este apoio e a relação com os professores os dois suportes à aprendizagem, que por sua vez reforça a necessidade de manutenção da interacção com estes agentes educativos e requer um acompanhamento sistemático na interiorização de conteúdos.



Perante a afirmação da «morte do professor», por exemplo, segundo Lyotard (1989), resultante do confronto desigual com meios crescentemente atraentes, eficientes e interactivos, através dos quais se possibilita o domínio da informação contemplada nos currículos, as respostas dos inquiridos neste estudo de caso revelam que as representações sobre a escola dependem da relação pedagógica estabelecida pelo professor. Esta relação revela uma força significativa quando representa um apoio contínuo à aprendizagem e a facilita no sentido da percepção do desenvolvimento pessoal. Partindo da perspectiva de Jodelet (1984:361) sobre as representações sociais, reconhece-se aqui um elemento fundamental na sua construção em relação à escola: as representações sociais são modalidades de pensamento prático orientado pela comunicação, compreensão e enquadramento do ambiente social e material. A



proximidade relacional e o suporte permanente à aprendizagem traduzem formas de comunicação efectivas, que asseguram um enquadramento equilibrado no ambiente interno e externo à instituição, numa reciprocidade e interdependência compreensiva. Desta forma se produz um condutor de representações, entendidas como pensamento prático, ou seja, como mecanismos sociais que interferem na elaboração psicológica, que por sua vez interfere na interacção social (idem, 362).



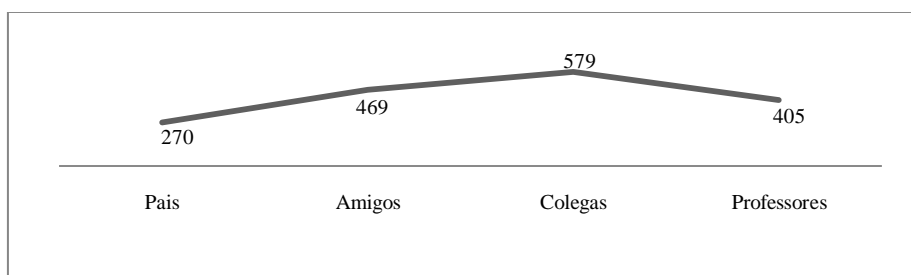
É através da relação inscrita na interacção pedagógica que os alunos se apropriam das informações e dos saberes sobre um dado objecto, a partir das quais constroem e procuram o conhecimento. Os dados recolhidos constituem indicadores de que, apesar de ser legítima a questão colocada por Luiza Cortesão (2000) sobre a possibilidade de extinção do ofício de professor, é perceptível a dinâmica que associa ao professor a tarefa de ensinar o “ofício de investigador” de acordo com a actuação semelhante à de “um treinador de um atleta de alta competição”» (Bourdieu cit. por Cortesão, 2000:10). Neste sentido, apesar de serem perceptíveis processos que apontam para o facto de os alunos fazerem cada vez mais escola fora da escola, torna-se essencial criar mecanismos que lhes permitam a abordagem reflexiva a conteúdos e condicionamentos diversos.

É a robustez de que se reveste a relação pedagógica aqui estabelecida, que permite a esquematização em que uma estrutura imaginante reproduz uma estrutura conceptual, ou seja, uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objecto de representação. Observe-se o gráfico seguinte, onde se sintetizam e sistematizam as respostas à questão 2 do inquérito, de onde se procurou



conhecer a importância do papel das pessoas com os alunos se relacionam habitualmente para prosseguir os estudos.

G20 – Importância do papel das pessoas com quem se relacionam habitualmente para prosseguir os estudos



Destes dados percebe-se a confirmação do poder de uma relação de colaboração entre pais, os alunos e os professores, no sentido que lhe deu Peter Coleman (1998), na publicação intitulada *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Ao estudar esta relação triangular entre os interlocutores privilegiados por parte da escola (professores), os alunos e as suas famílias, aborda a questão do enfraquecimento do nível de participação dos pais nas estruturas funcionais das escolas, sublinhando duas realidades: primeiro, o empenhamento dos alunos nos contextos de aprendizagem está relacionado com as características particulares da sua família; segundo, existe uma correlação entre a participação das famílias e o valor que estas associam aos estabelecimentos de ensino. Tendo em consideração esta reflexão, pode entender-se que os dados do gráfico traduzem o facto de a família e os professores desempenharem um papel fundamental na perspectiva que os alunos constroem sobre a escola, motivando ou não para o prosseguimento de estudos. Entre as origens das crenças da auto-eficácia, Bzuneck sublinha a «*persuasão verbal*», destacando o papel da comunicação através da qual se pode transmitir o reconhecimento de capacidades para realizar determinadas tarefas (2004:21). O papel do professor adquire uma importância fundamental, principalmente se gozar de credibilidade, uma vez que junto com a comprovação destas capacidades, pode produzir informações convincentes.

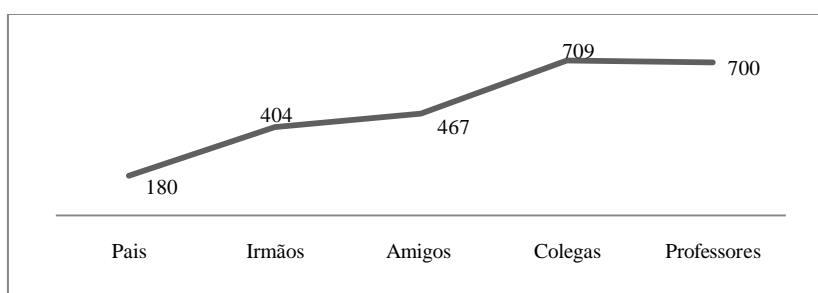
Os *scores* obtidos pelos diferentes grupos de actores sociais reflectem a força da referida relação pedagógica. Os *Pais* foram identificados como aqueles que têm uma



maior influência no prosseguimento de estudos, destacando-se em segundo lugar os *Professores*. Em terceiro lugar surgem os *Amigos*, e em quarto os *Colegas*. Aqui se recolhem dados que reforçam a ideia da importância da ligação estreita entre estas duas instituições, a família e a escola, na motivação e acompanhamento do percurso académico e do prosseguimento de estudos. O reconhecimento do papel dos *Professores* na socialização para a necessidade e importância da continuação dos estudos é relevante uma vez que ilustra uma relação próxima, na sequência do exercício de algumas das funções da família, e permite destacar a sua presença na definição de uma premissa que se revelou e revela crucial nos percursos biográficos dos ex-alunos e alunos. Para além das imagens, as representações sobre a escola revelam o papel fundamental desempenhado pelos *Professores*, mas também um dado curioso que traduz a reduzida importância do papel dos *Colegas* no sentido da motivação para o prosseguimento dos estudos. Os *Colegas*, com quem partilham a maior parte do tempo no seu dia-a-dia, aparecem numa posição desvalorizada, o que traduz a subalternização das sociabilidades grupais face a relações simultaneamente sociais, afectivas, profissionais e técnicas com os professores, de onde percebem a possibilidade de retirar vantagens comparativas.

As respostas à questão 1, na qual se pedia aos inquiridos que classificassem a importância do papel das pessoas com as quais se relacionam dia-a-dia no seu desenvolvimento pessoal, permitem perceber como a escola funciona como uma espécie de campo de ensaio, uma reserva de trocas e construções simbólicas da qual ainda se espera aferir as suas potencialidades como agente socializador no sentido da inserção social.

G21 – Importância do papel das pessoas com quem se relacionam habitualmente para o desenvolvimento pessoal





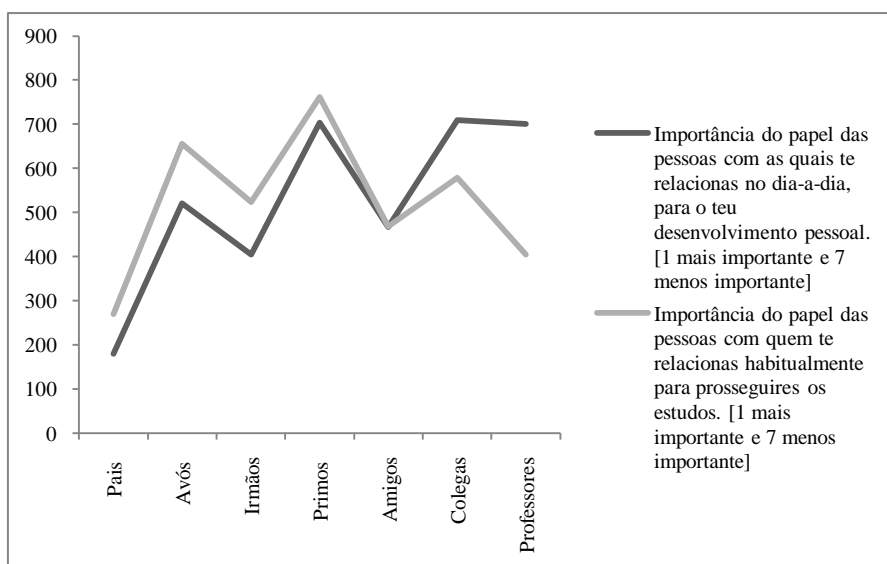
Aqui identifica-se a importância das relações próximas, o que vai de encontro ao pressuposto de Thompson *et al.* (2003) no qual afirmam que os indivíduos são sustentados pelas relações próximas que têm. Neste sentido, a escola e aquilo que se faz dela e com ela depende das relações que são estabelecidas nos seus contextos. No entanto, se o interpretarmos de uma outra perspectiva, podemos concluir que o *eu* enquanto «animal social» (Runciman, 2001), depende consideravelmente do *outro* que lhe é estranho, para se conhecer a si próprio e descobrir quem lhe está próximo e distante. Também aqui o ensino profissional representa um espaço por excelência, tendo em consideração as redes sociais e profissionais que constituiu e em que possibilita ao aluno movimentar-se, potenciando o confronto consigo próprio e com o *outro*. Assim se percebe a relação fundamental que se pode estabelecer entre as interpretações dos dois gráficos anteriores: no prosseguimento de estudos, um percurso resultado de uma decisão preponderantemente individual, com os apoios sociais dos pais e amigos, e socioprofissional dos professores; no desenvolvimento pessoal, um trajecto mais amplo, com o auxílio dos pais, irmãos e amigos.

Do gráfico anterior parece reconhecer-se uma contradição, em relação aos dados analisados naquele em que se interpretava a importância do papel das pessoas com quem os alunos se relacionam habitualmente para prosseguir os estudos. Se neste último os *Pais* e os *Professores* apareciam como os dois grupos principais na influência para o prosseguimento de estudos, uma esfera particular dos seus percursos biográficos, no que retrata a importância para o desenvolvimento pessoal, ou seja, num processo multifacetado e de grande amplitude, estes aparecem nos extremos da significação: os *Pais* são destacados como actores preponderantes, enquanto os *Professores* junto com os *Colegas* são indicados como aqueles que têm menos significado neste processo. Assim, percebe-se que apesar dos percursos anteriores desfocados, marcados pelos insucessos e sobressaltos, há agora uma focalização na escola como saída para a entrada na sociedade, sob uma visão fortemente instrumental. Neste sentido, a escola é entendida como um reduto onde se trabalham as crenças de auto-eficácia, factor crucial que compõe os mecanismos psicológicos da motivação, identificando-se um hiato entre esta e os contextos das relações sociais primárias e solidariedade mecânica: no primeiro espaço relacional (*Pais, Amigos e Professores*) trabalham-se as capacidades e no



segundo (*Pais, Irmãos e Amigos*) é onde se faz o seu reforço e uma espécie de controlo percebido das expectativas de resultados. No segundo grupo destaca-se um certo apagamento da Escola, pois quando se questiona sobre desenvolvimento pessoal, foca-se algo com um cariz mais genérico que a questão específica do prosseguimento de estudos, ultrapassando a noção de auto-eficácia e abordando algo amplo como o auto-conceito e auto-percepção de capacidade.

G22 – Importância do papel das pessoas com quem se relacionam habitualmente para prosseguir os estudos e para o desenvolvimento pessoal



Na realidade, através de observação directa participante é possível perceber que os *Pais*, na maior parte dos casos encarregados de educação, desempenham um papel fundamental na decisão de prosseguimento de estudos e na atitude de proceder a uma avaliação final do desempenho dos seus educandos. Sublinhe-se aqui uma postura essencialmente centrada numa responsabilização de pressão *ex-ante* e aferição *ex-post*, e numa desresponsabilização *on-going* ao processo de ensino-aprendizagem. Neste hiato há uma evidente transferência de responsabilidades da família para a escola, que reflecte a desinstitucionalização da primeira e o enfraquecimento do seu apoio à prossecução dos objectivos da segunda. A importância associada ao papel dos *Professores* na motivação para o prosseguimento de estudos, traduz o processo pelo qual estes conseguem personificar significados que produzem uma representação social, no

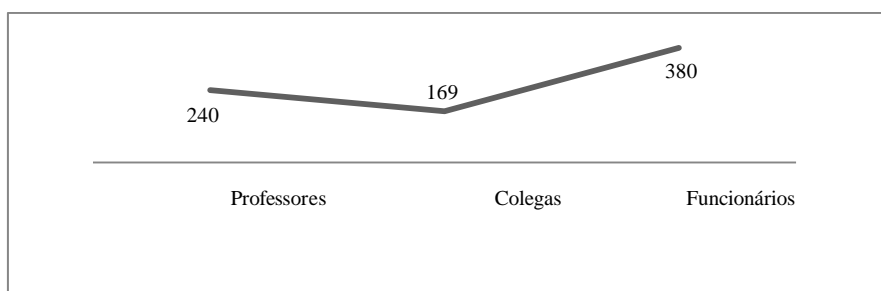


sentido da definição de Moscovici (1978): «é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos». Pode então entender-se que os *Professores* desempenham papéis responsáveis pela construção de conhecimentos que definem comportamentos e a comunicação entre os actores sociais. No mesmo sentido, no gráfico seguinte pode ver-se que os inquiridos indicam o *Conhecer professores* como uma das principais dinâmicas desenvolvidas no âmbito do contexto institucional, como se este conhecimento fosse indutor de outros conhecimentos num sentido polissémico.

Aproximadamente um em cada três inquiridos classifica o contexto relacional da escola como *Excelente*, o que constitui um elemento importante da representação social em estudo pois, como defende Vygostsky (1962, 1978), percebe-se que o meio social desempenha um papel determinante no desenvolvimento do actor social. Neste sentido, os processos cognitivos não podem ser compreendidos como exclusivamente individuais, assumindo-se que a cognição é uma construção sociocultural (Vala, 2002).

Apesar da reduzida importância associada aos *Colegas*, na influência para o prosseguimento de estudos e para o desenvolvimento pessoal entendido em sentido amplo, no conjunto de interlocutores do quotidiano, através da observação participante, do *focus group* e das respostas à questão 13, onde se solicitava que identificassem a importância dos grupos de pessoas com os quais estabelecem relações sociais na escola, percebe-se o reconhecimento do papel do grupo de pares. Entre os três grupos, *Professores*, *Colegas* e *Funcionários*, aquele que atingiu um *score* inferior é composto pelos *Colegas*, transmitindo que foi indicado significativamente mais vezes como o primeiro pólo relacional na escola.

G23 – Importância dos grupos de pessoas com os quais estabelecem relações sociais na Etaproni





Apesar da diferença entre os *scores* obtidos por estes três grupos, a posição dos *Professores* pode ser considerada como bastante relevante enquanto interlocutor e protagonista do fenómeno educativo, tendo sido indicados por diversos alunos como aqueles a quem atribuem mais importância no estabelecimento de relações dentro da escola. Uma análise mais detalhada dos dados dos inquéritos permitiu identificar um número bastante insignificante de alunos que afirmam que as suas principais relações sociais são construídas junto dos funcionários. Se complementarmos esta informação com aquelas que são possíveis de perceber através da observação directa sistemática participante por meio de participação – observação, identificam-se claramente alguns alunos que se excluem e/ou são excluídos do normal convívio com os grupos de pares e até com os professores, refugiando-se na proximidade com alguns funcionários, muitas vezes até em espaços menos centrais e mais despercebidos dos fluxos que dão vida à escola.

15. A escola de relações. O enraizamento social das representações

A escola, tal como a sociedade, representa um meio e um contexto para favorecer o desenvolvimento pessoal (Janosz e Le Blanc, 2007:258). Alguns autores procuraram demonstrar que a escola, pela sua estrutura, organização do currículo ou atmosfera geral, influenciava a experiência escolar dos alunos². Das várias reflexões sobre o tema, Janosz e Le Blanc (*ibidem*) consideram que é possível sustentar a ideia de que a escola contribui consideravelmente para a experiência escolar, influenciando a «qualidade da adaptação e da perseverança escolar». No mesmo sentido, Pedro Abrantes sublinha que «é através das relações sociais que os jovens vivem a escola» (2003:97), e o estudo de caso revela claramente indicadores de que esta afirmação também se aplica aqui, uma vez que são estas que dão sentidos à escola, sendo um dos elementos essenciais das representações que constroem sobre esta. Stephen Stoer e Helena Araújo (1997:91) elaboraram uma reflexão sobre o que designam por «*ethos* da escola», ou seja, a ordem

² Bos, Ruijters & Visscher, 1990; Brookover, Beady, Flodd, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Entwisle, 1990; Gottfredson & Gottfredson, 1986; Hallinan, 1987; Lindstrom, 1992; Purkey & Smith, 1983; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979, cit. por Janosz e Le Blanc, 2007:258.

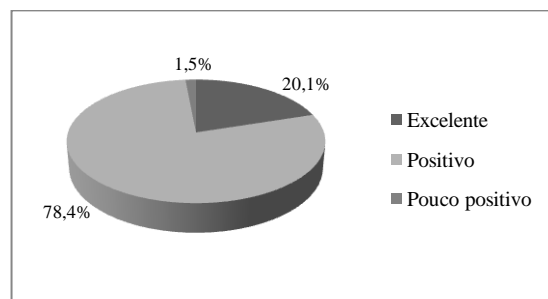
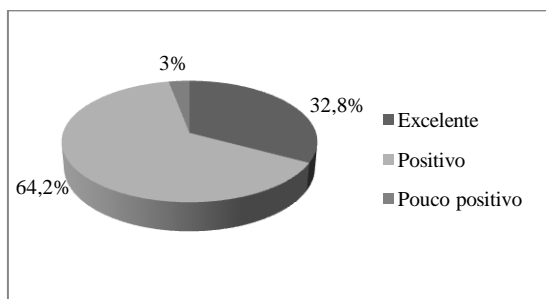


expressiva e identidade da escola. Para estes, o «ethos» é constituído por quatro componentes:

- o carácter ecológico da escola;
- a capacidade comunicativa e o clima relacional que se cria na escola;
- o estímulo de participação dos encarregados de educação na escola; e
- a forma como a escola promove a interligação da «escola com o meio» (idem, 92).

Numa publicação recente intitulada *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, organizada por Maria de Fátima Sanches (2009), vários autores salientam a importância de perspectivar as práticas educativas enquanto práticas sociais, no sentido de sedimentar uma cultura de colaboração e coesão, que assegure a necessária adaptabilidade à mudança inerente a uma «resiliência adaptativa».

G24 e G25 – Classificação do ambiente relacional e de aprendizagem/trabalho na Etaproni

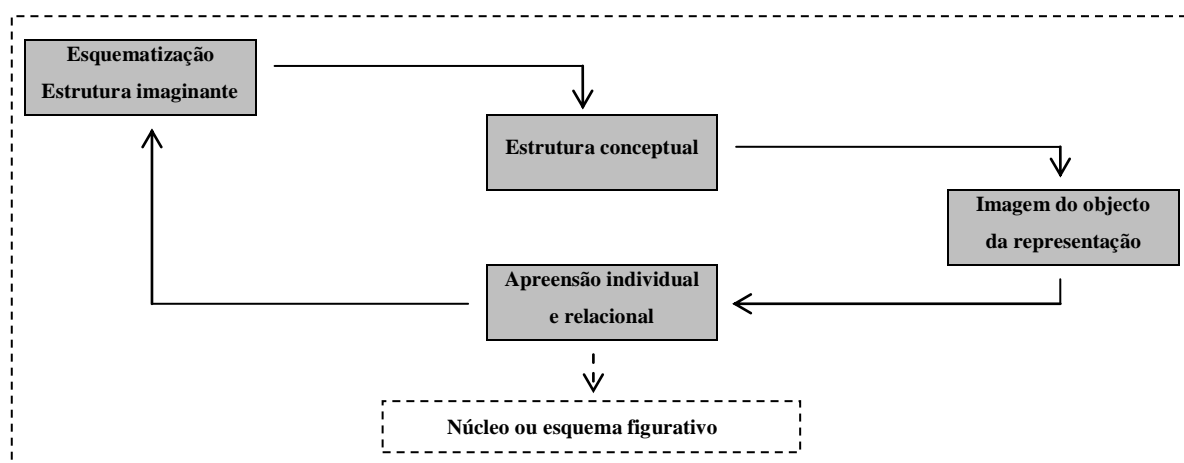


Tendo em consideração os dados presentes nos gráficos anteriores, é possível constatar que estamos perante uma realidade institucional onde os actos disruptivos são insignificantes, sendo o ambiente relacional propício à constituição de um ambiente potenciador do trabalho de aprendizagem. Quanto ao ambiente de aprendizagem, 78,4% dos inquiridos qualificam-no de *Positivo*, 20,1% de *Excelente* e apenas 1,5% de *Pouco positivo*. Quando mais de $\frac{3}{4}$ dos inquiridos afirmam que o ambiente de trabalho é *Positivo* e um em cada cinco considera que este é *Excelente*, pode apreender-se uma representação social da escola baseada na sua coerência, que gera conformidade e uma base sólida para a aprendizagem e motivação para as experiências de protagonismo. Há assim um contexto que funciona como vector da reconfiguração do significado da escola, onde a inteligência dos indivíduos enquanto algo plástico e dinâmico pode ser



desenvolvida tendo em conta o espaço social em que estão inseridos. As representações sociais não se constroem no vazio social, mas formam-se pela influência de vivências, interacções, práticas e meios culturais.

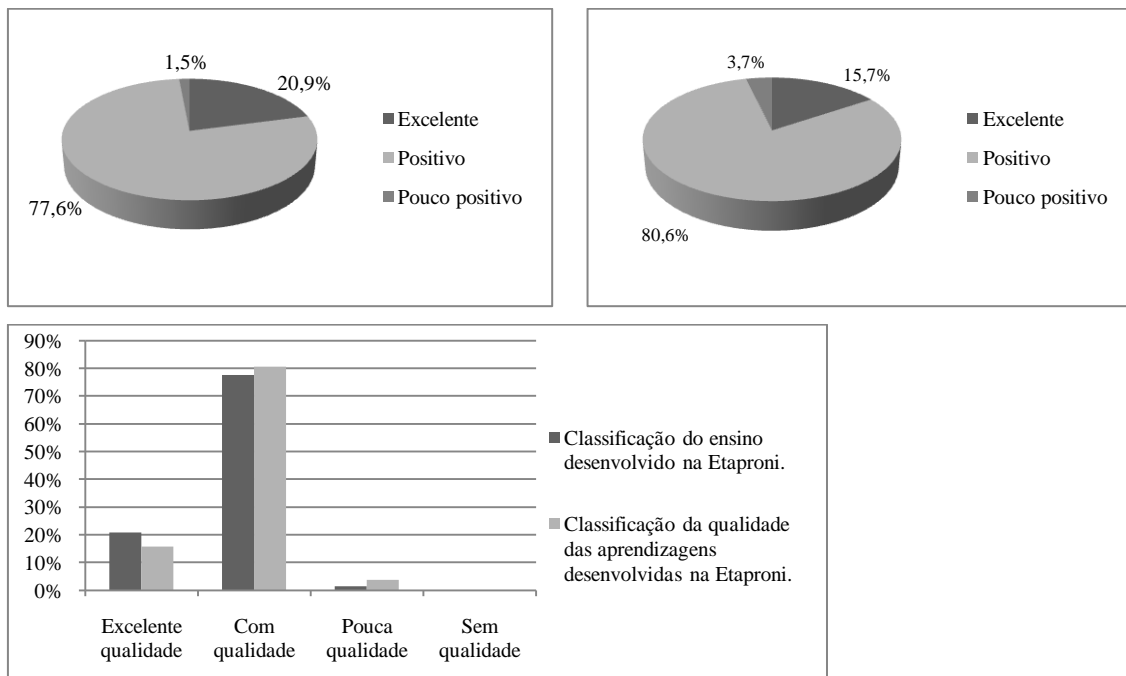
A estabilidade e segurança da interacção entre os principais actores do fenómeno educativo, permitem não só a operacionalização de conceitos essenciais à educação/formação, como também constituir uma imagem equilibrada sobre estes processos, individualmente e nas relações interpessoais. A partir da reflexão de Alves-Mazzotti (2008:28) sobre a estruturação do núcleo figurativo, isto é, do esquema a partir do qual se concretizam e coordenam as referências que permitem satisfazer necessidades, definir valores e interesses, é possível propor o seguinte esquema que traduz o fluxo das fases que a constituem:



O núcleo figurativo ao basear-se na triagem de informações, na composição de um corpo de conceitos que invocam imagens sobre aquelas que são apreendidas por cada um dos indivíduos, considerados individualmente e nos contextos das suas relações, representa um eixo fundamental da intervenção do ensino profissional.



G26, 27 e G28 – Classificação da qualidade do ensino e das aprendizagens desenvolvidas na Etaproni



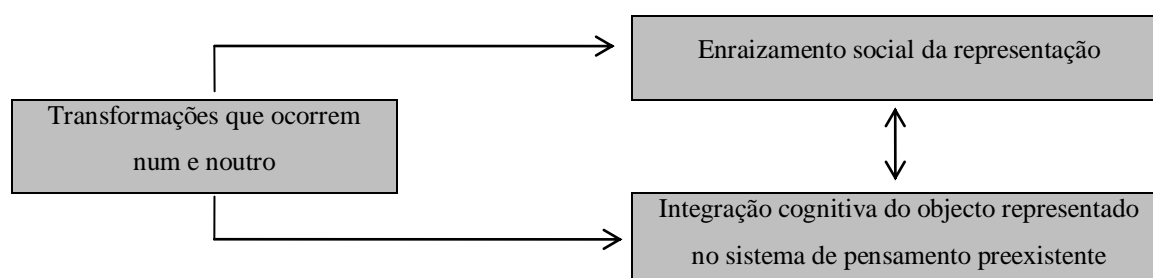
Como se pode depreender dos gráficos, há uma proximidade entre a avaliação feita sobre a qualidade do ensino e aprendizagem, que sugere um trabalho em equipa fortemente partilhado por todos os actores sociais. A classificação do ensino ultrapassa aquela que é obtida pelas aprendizagens, o que vem de encontro ao que já foi referido sobre a atenção aos diferentes ritmos com que esta se faz. Assim, os inquiridos parecem entender que perante a transmissão de conteúdos, há diferentes formas de dinâmicas na sua interiorização e apreensão.

A noção de que existe aprendizagem por parte daqueles que se espera que aprendam é só por si um indicador da estabilidade do núcleo figurativo sobre o papel da escola no ensino profissional, complementada com as virtualidades de uma convivialidade particular de onde emerge uma responsabilização mútua no processo de ensino e aprendizagem. Estes indicadores da estabilidade do esquema figurativo, materializados nas práticas quotidianas da escola, associam-lhe claramente um estatuto de referente e de guia para orientar percepções e apreciações sobre a realidade. Este esquema enquanto pólo de onde emanam referências é sedimentado pelo facto de estas se assumirem enquanto mecanismos de providência, sendo-lhe associadas propriedades



funcionais no sentido cultural, integrativo, protector e estratificante. No sentido cultural uma vez que permitem a produção e reprodução de valores culturais, responsáveis pela estabilidade dos padrões comportamentais que, por exemplo, podem induzir significados sobre o papel da escola, facilitando a interiorização da sua importância, assim como de uma hierarquia simbólica de formações. Ainda no âmbito cultural são construídos e desconstruídos estereótipos e estigmas, que servem como mecanismos de defesa e aproximação face a contextos e dinâmicas sociais por vezes estranhas. A alteração da perspectiva sobre a escola anterior à entrada no ensino profissional, já referida antes, realça uma mudança das representações associadas a esta instituição e a este subsistema, como também significa em muitos casos a inversão de estereótipos conservados ao nível individual, sedimentados socialmente.

Na escola reconhece-se um processo de «objectivação», utilizando a expressão de Moscovici (cit. por Alves-Mazzotti, 2008:29), que traduz a construção formal do conhecimento, mas também um sistema de «ancoragem», através do qual se percebe a sua inserção orgânica num pensamento constituído. O número crescente de alunos matriculados no ensino profissional, serão responsáveis por uma dinâmica de «ancoragem» social que ultrapassa a dimensão da sua «objectivação» pessoal. Este último processo individual, de integração cognitiva do objecto, será responsável pela disseminação social de percepções que se reforçam culturalmente enquanto raízes sociais da representação social sobre o ensino profissional. Assim se percebe o papel do esquema figurativo, que traduz a integração social cognitiva do objecto, demonstrando que é na intervenção social que se produzem o significado e a utilidade conferidas às representações. A interpretação que se pode fazer da estruturação da «ancoragem», segundo Moscovici, permite entender que esta se baseia na triangulação de três dinâmicas (cit. por Alves-Mazzotti, 2008:29):





Da aplicação do inquérito no caso específico de suporte a esta dissertação, sobressaem alguns dados que permitem perceber que numa comunidade educativa mais restrita a interacção focalizada ultrapassa em grande parte os grupos de pares, envolvendo outros protagonistas como os professores e os funcionários. Assim, embora nas respostas à questão 13, em que se solicitava a identificação dos grupos de pessoas com os quais estabelecem relações sociais na Etaproni, tenham sido identificados por ordem de importância: os *Colegas*, os *Professores* e, por último, os *Funcionários*, em outras respostas a questões percebem-se ordens de valorização diferentes de interlocutores no espaço escola. Há assim o reconhecimento de dinâmicas relacionais com vários sentidos no espaço escola, que permitem destacar o(s) seu(s) significado(s) para a formação social do indivíduo. Como sublinha Mireille Cifali (1998), a escola é uma das últimas instituições que promove a interacção do indivíduo em sociedade.

O papel central da escola na sociedade está subjacente ao exercício da sua função transformadora, promovendo a lógica do esquema anterior, isto é, criando conteúdos passíveis de garantir fluxos de informação e conhecimento entre o enraizamento social das representações e a integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento preexistente do actor social. A escala de atitudes presente no instrumento de observação indirecta sistemática aplicado no estudo de caso, revela uma concordância muito mais significativa nas proposições positivas do que a discordância em relação àquelas que são identificadas como negativas, em relação à atitude estruturada sobre o ensino/cursos profissionais. As proposições positivas que se destacam pelo seu grau de concordância em relação à atitude que se pretende medir foram, por ordem decrescente:

- *Os cursos profissionais ultrapassam as qualificações demasiado especializadas, assegurando uma formação geral sólida.*
- *Algo muito importante no ensino profissional é a atitude de atenção e disponibilidade dos professores que ultrapassa os limites físicos e os horários da escola.*
- *O ensino profissional permite que os alunos desenvolvam a sua auto-confiança na aquisição de competências ao longo da formação.*
- *Os professores do ensino profissional são mais atentos, acessíveis e disponíveis comparativamente com os do ensino regular.*

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



— *A satisfação com o ensino profissional está ligada com a aquisição de conhecimentos necessários para o desempenho de uma profissão e com a experiência adquirida.*

Como se pode depreender da identificação das proposições que revelaram uma maior concordância, os dados recolhidos permitem confirmar e reforçar algumas das reflexões desenvolvidas em pontos anteriores, nomeadamente aquelas que foram elaboradas sobre o:

- facto de os cursos profissionais garantirem uma formação que ultrapassa a especialização, respondendo às exigências de competências e capacidades das sociedades pós-modernas;
- papel-chave que os professores desempenham como protagonistas do fenómeno educativo, responsáveis por uma escuta pedagógica e proximidade relacional essencial na afirmação do *ethos* da escola;
- significado da percepção da aquisição e aplicação de conhecimentos, assim como do desenvolvimento de experiências para a satisfação com a escola e processo de ensino-aprendizagem frequentado (e participado);
- cariz motivador do ensino profissional criado pelo trabalho sobre competências socioculturais, científicas e tecnológicas geradoras de auto-confiança e auto-estima;
- foco nas saídas, dirigindo as estratégias de formação num «sistema multirreferencial e integrado» (Pourtois e Desmet, 1999:317) privilegiando o «tríptico “agente-actor-autor”», indicando e construindo direcções sobre percursos.

Entre as proposições positivas em relação à atitude que se pretendia avaliar, sublinha-se também a seguinte: *O ensino profissional pode ser uma resposta para as questões do abandono e do insucesso escola.* O *score* revela uma concordância que é bastante inferior àquela que se encontra associada a outras proposições, o que indica que este tipo de ensino é perspectivado como uma solução para o abandono e insucesso, ou não teria sido a opção seleccionada depois dos percursos erráticos anteriores ao ingresso, embora o ultrapassar das situações problemáticas possa provocar a necessidade de apagar vectores de exclusão. O ensino profissional deixa de significar uma saída, talvez a última e única, para representar uma entrada para um espaço de espaços e caminhos no sentido da sedimentação de uma identidade pessoal e social. A concordância com esta proposição, a mais fraca de toda a escala, mostra que a escola deixa de ser uma



resposta e transforma-se num desafio, depois da estabilização das referências sobre o seu papel enquanto instituição.

Entre as proposições negativas em relação à atitude que se pretendia avaliar, observa-se uma discordância que permite confirmar também algumas das ideias explanadas sobre as representações sobre a escola e o ensino profissional, nomeadamente sobre o facto de estas se estruturarem a partir de uma reflexividade entre a certeza do passado, as expectativas de futuro e as oportunidades do presente. Identificando estas proposições:

- *O ensino profissional pode ser uma alternativa para os que não querem optar pelo ensino superior.*
- *O ensino profissional é a alternativa para quem não tem sucesso nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.*
- *Percebe-se a desvalorização social do ensino profissional.*
- *A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldades de adaptação a um ensino mais académico.*

A discordância em relação a estas proposições não é significativa, havendo no entanto algumas diferenças substanciais entre si que permitem confirmar algumas das reflexões já apresentadas. Por exemplo, em relação à primeira proposição, *O ensino profissional pode ser uma alternativa para os que não querem optar pelo ensino superior*, existe um equilíbrio entre a concordância e discordância. No entanto, tendo em consideração o número de indivíduos com insucessos anteriores, a discordância traduz a superação destes percursos e a formulação de expectativas sustentadas por uma auto-confiança. Na proposição *O ensino profissional é a alternativa para quem não tem sucesso nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário*, é possível encontrar uma discordância evidente, o que sugere que os alunos entendem o subsistema frequentado como um percurso como outro qualquer, rejeitando um pouco a ideia de que optaram por algo alternativo, excluído e marginalizador de quem o frequenta. O sucesso agora alcançado faz com que percebam este subsistema como mais um, de onde até podem sair melhor preparados, como se apreende através de indicadores recolhidos através da observação participante. É curioso que as apreciações em relação a esta proposição resultam de

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



exercícios de comparação, onde muitas vezes os actores se confrontam a si com outros que pertencem aos seus grupos de pares, confrontando capacidades, competências e desempenhos. Este confronto pode ser entendido como um condutor de valorização pessoal e de solidificação das representações sobre o papel da escola. É o insucesso que permite destacar o progresso e o impacto do sucesso. A corroborar a reflexão anterior pode também sublinhar-se a discordância em relação a outra proposição: *Percebe-se a desvalorização social do ensino profissional*. Apesar de não ser marcada, o que reflecte de alguma maneira o reconhecimento e consciência de que estão num subsistema que não é socialmente denominado de regular, a discordância reflecte a ideia de que os alunos têm uma perspectiva optimista de reconhecimento do espaço vivido, assumindo implicitamente o papel de promotores de uma mudança no sentido da valorização desta forma de ensino-aprendizagem.

Na última proposição classificada como negativa, *A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldades de adaptação a um ensino mais académico*, os alunos revelam uma concordância e discordância bastante próximas. Complementando esta informação com outra que é apreendida através da observação participante, é possível afirmar que os inquiridos não reconhecem plenamente problemas de adaptação, projectando no ensino a responsabilidade pela inadaptação para a aprendizagem. As respostas a esta questão vêm de encontro à perspectiva de Caouette (cit. por Janosz e Le Blanc, 2007:255), segundo a qual a inadaptação é da escola quando não responde e adapta às necessidades dos jovens. Os discursos dos jovens destacam muitas vezes este argumento, afirmando a componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho como qualidades e não como mecanismos de compensação e auxílio perante *handicaps*. Esta visão é compreensível uma vez que são as experiências contidas nestes mecanismos apreendidas como as principais responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e alteração

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



das representações sobre a escola. Estamos neste caso, perante um contributo da experiência para a afirmação de um (novo) paradigma educativo³, assente:

- numa concepção de conhecimento que ultrapassa um sistema dogmático de educação;
- numa concepção multirreferencial das relações entre a(s) pessoa(s), a(s) sociedade(s) e a(s) natureza(s);
- em valores e interesses que apontam para a capacidade dos objectos, das ideias ou das pessoas para satisfazer necessidades e concretizar objectivos;
- nas formas de executar, associadas com a produção e as técnicas necessárias ao funcionamento do social, entendido em sentido lato e compreendendo tudo o que lhe está directa e indirectamente ligado;
- no significado global, entendido como o sentido conferido à actividade humana, ou seja, sob um modelo cultural de onde emanam a forma de conhecer, de viver com os outros, de reflectir, de valorizar, de executar e de agir.

Quando Yves Bertrand e Paul Valis (1994) escrevem sobre paradigmas educacionais, sublinham a relação que existe entre sociedade e escola, o que permite vislumbrar e compreender a importância que ambos os espaços têm na construção de representações sociais mútuas. O ensino profissional e as escolas que o têm objectivado, são tributárias de representações sociais em evolução no sentido da sua valorização, evidente através da sua apropriação por um sistema mais amplo. Com o tempo as imagens desta educação diluíram-se perante a inevitabilidade e irreversibilidade dos processos de construção de representações sociais, que fundaram através da resignificação da escola uma sólida ancoragem e objectivação.

³ Yves Bertrand e Paul Valis (1994:27–28) apresentam os cinco componentes «necessários e suficientes» para definir um paradigma sociocultural, no seu exercício de abordagem aos paradigmas educacionais, a partir dos quais pretendem demonstrar os laços indissociáveis entre a escola e a sociedade.



16. Considerações finais

Iniciam-se as considerações finais com uma perspectiva crítica sobre o espaço social alvo de estudo de caso. Neste sentido, sublinhe-se que apesar de se poder considerar que o ingresso no subsistema do ensino profissional representar a entrada num percurso alternativo, as informações dos inquéritos e entrevistas no contexto da observação participante, conseguem transmitir a ideia de que para alguns, um número bastante reduzido, esta ainda não é a alternativa solução perante a saída do percurso regular. Mantêm-se também nesta alternativa os fenómenos de insucesso, abandono, absentismo, desinteresse e recusa dos tempos lectivos, que permitem perceber que esta não o é na realidade, fazendo emergir a necessidade de uma maior oferta de percursos e ofertas formativas: mais alternativas. Por exemplo, apesar da centralidade da componente técnica, tecnológica e prática, sublinha-se os indicadores da afirmação de rotinas e de transmissão/recepção passiva, que sugerem a presença de actores que podem constituir um segmento de procura de outro tipo de processo de ensino-aprendizagem. Procuram, provavelmente, algo ainda mais prático e flexível, uma vez que nas entrevistas é identificado o cumprimento dos programas como uma fraqueza, sendo uma condição para a afirmação da escola como espaço de repulsa. A afirmação de uma gestão burocrática de processos administrativos e pedagógicos, reforça esta perspectiva, uma vez que exige dos actores, alunos e professores, uma administração de processos também pouco flexível, bem presente por exemplo na avaliação modular.

Ao mesmo tempo, num outro extremo, é destacada a extrema focalização na transição para a vida activa, que pode dificultar o desenvolvimento de uma perspectiva alargada de futuro(s), estreitando as saídas. O número de alunos que terminam os triénios dos diferentes Cursos, entendidos também como saídas, traduz uma diferença, em alguns casos significativa, em relação àquele com os quais iniciaram. Esta poderá retratar também um desvio face à ausência de perspectivas sobre as saídas e desidentificação perante a incapacidade de resposta da escola a questões colocadas por aqueles que a procuram. Estes excluídos e aqueles que se integram e inserem na escola e neste subsistema, para além dos professores, encontram aqui uma ausência de materiais e ferramentas pedagógicas, ou seja, um processo privado de importantes instrumentos de estruturação, orientação e gestão dos processos de ensino-aprendizagem.



Os *handicaps* anteriores não conseguem ocultar o(s) significado(s) das representações sobre a escola profissional, projectando os seus actores para outros espaços, dinamizando processos de integração e inserção social, motivadores do incremento da auto-estima, pela selecção de percursos biográficos que proporciona. Esta é claramente uma alternativa, sobre a qual é fundamental ir *Para além das imagens*, para que se interprete a sua funcionalidade enquanto política social para reduzir a exclusão, cujos vectores se constroem muitas vezes a partir da escola. As representações sobre a escola atestam a importância do seu papel neste sentido.

Ao longo da dissertação sublinhou-se a ideia de que as representações sociais são definidas por um conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes, entre outros) em relação a um objecto, por um sujeito na relação com outro sujeito. Neste sentido, o estudo de caso revela que as representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola nos seus percursos biográficos são compostas por um conteúdo que estabelece um confronto entre informações, imagens e atitudes sobre experiências passadas, presentes e ambicionadas. Enquanto síntese, estas representações demonstram que não têm apenas como função reproduzir um conjunto de referências, mas também criar individual ou colectivamente com alguma autonomia. *Contra o desperdício da experiência*, o ensino profissional vem demonstrado ao longo de duas décadas as potencialidades das suas dinâmicas para a acção pedagógica, no sentido motivar para o processo de ensino-aprendizagem. As experiências práticas, enquanto provas de aferição da aquisição e aplicação de competências, permitem que os indivíduos desenvolvam a convicção na sua auto-eficácia, promotora também de auto-conceito sólido.

O estudo revela a existência de processos pedagógicos em que os protagonistas do fenómeno educativo, alunos e professores, estão imbuídos dos papéis de agentes, actores e autores, desenvolvendo uma espécie de antropologia relacional e da aprendizagem. É o sentido da procura de sentidos que justifica a sinergia educativa da relação pedagógica entre ensino e aprendizagem e vice-versa, como um processo de sustentação mútua. Através deste tipo de relação identifica-se um elemento fundamental na estruturação de representações que assenta no seu carácter construtivo, autónomo e criativo. As lógicas de antropologia relacional na educação permitem perspectivar as



práticas educativas enquanto práticas sociais, sedimentando uma cultura de colaboração e coesão. Esta é um evidente vector da participação social de todos os actores presentes na comunidade educativa, facilitando a sua construção enquanto tal. A eficácia e eficiência desta dependem da apropriação e disseminação dos olhares sobre a escola como espaço social, onde se constrói um *ethos* que claramente funciona como um símbolo criador de significados.

A expectativa sobre a importância do papel da escola no futuro, que traduz o significado que os indivíduos atribuem àquilo que experienciam no presente, demonstra um vector importante da construção de representações sociais sobre esta instituição, estimulando a acção enquanto espaço de ensaio para a emancipação. As representações sobre a escola orientam os comportamentos dos alunos e projectam a sua acção, ou seja, constituem-se sobre um objecto que é revalorizado pelas vivências, nos contextos de um percurso pessoal possível de seleccionar entre várias possibilidades e oportunidades aqui e a partir daqui conquistadas.

A escola, para além do vazio de muitas imagens inócuas na produção objectiva de representações, fornece um sistema pedagógico multirreferencial, com base no desenvolvimento integrado das componentes sociocultural, científica e técnica nos variados percursos formativos disponibilizados, que procuram uma ancoragem claramente deslocalizada. É esta característica de sustentação simultânea em várias referências e a da deslocalização das experiências e fontes de captação de *know-how*, que os inquiridos valorizam no sentido de que lhes permite satisfazer necessidades psicopedagógicas essenciais à definição de uma identidade sólida e flexível, capaz de garantir a adaptabilidade necessária à alteridade crescente das sociedades actuais. Os alunos transmitem representações sociais sobre a escola que revelam que os cursos frequentados ultrapassam a perspectiva que os pode definir pela sua especialização, garantindo uma formação alargada através do trabalho interdisciplinar das disciplinas das suas três componentes. As observações recolhidas através dos vários instrumentos permitem identificar o cariz motivador do ensino profissional, assente no trabalho sobre várias dimensões de formação pessoal e profissional, geradoras de auto-confiança e auto-estima.



Do estudo de caso entende-se uma dinâmica das representações que se baseia no facto de serem constituídas por um carácter imaterial (da imaginação e do pensamento) e material (das propriedades da acção), onde se percebe a interdependência entre a percepção e o conceito e vice-versa. As práticas da escola objectivam-na, ancorando os alunos a um espaço que de material se transforma em algo com um forte perfil simbólico e significante. Das representações dos alunos emerge o desenvolvimento de mecanismos de ensino-aprendizagem sob o foco das saídas, privilegiando a formação do indivíduo como agente, actor e autor, isto é, como alguém que apropria, escolhe e cria. Desta forma entendem-se as representações sobre a escola num sentido reflexivo, ou seja, a ideia de escola contribui de forma significativa para a experiência escolar, com impacto na adaptação e no investimento que os alunos fazem aqui. As relações sociais que ultrapassam os limites do grupo de pares, permitem-lhes viver a escola, sustentando um clima de forte motivação para a aprendizagem e, como consequência, um bom nível de aproveitamento geral. Assim, é identificado um contexto onde se reconfigura o(s) significado(s) da espaço escola, onde a inteligência dos indivíduos enquanto algo plástico e dinâmico pode ser desenvolvida tendo em conta o espaço social em que estão inseridos. As representações sociais formam-se pela influência de vivências, interacções, práticas e meios culturais, sendo a escola um espaço privilegiado para o seu enraizamento. A força destas raízes é reforçada num terreno fértil como a escola, com a associação entre nutrientes como as diversas referências e fluxos de energia, endógenos e exógenos, possíveis de concentrar aqui.

A complexidade do social e das representações construídas por si, transpõem a inércia da imagem, afirmando o seu alcance heurístico sobre a realidade. *Para além das imagens* e representações sobre a educação e a escola, anteriores ao ingresso no ensino profissional, os indivíduos constroem outras com novas figuras e simbolismos. As novas representações transmitem uma reconciliação dos indivíduos com a escola e consigo próprios, reconstruindo o passado e construindo o futuro. Através de narrativas e práticas directas os indivíduos têm a possibilidade de se desenvolverem pessoalmente, para além de adquirirem competências técnicas, apoiados no ensino-aprendizagem através da experiência, associada ao desenvolvimento de competências de vida e de trabalho, assim como em valores reconhecidos como cada vez mais fundamentais, entre

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



outros: a equidade, a perseverança e a resiliência. A frequência do ensino profissional e da escola onde foi desenvolvido o estudo de caso, são reconhecidas como forças no sentido da integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento preexistente que, uma vez disseminada pelas suas virtualidades, pode facilitar o enraizamento social da representação, fortalecendo-as como opções contra a exclusão em muitos percursos biográficos e escolas.



17. Referências Bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003), *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.

Alves-Mazzoti, Alda (2008), «Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação» in *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n.º 1, pp. 18 – 43.

Amaral, Virgílio (1999), «Escola e representações sociais da inteligência» in *Análise Psicológica*, n.º 1, pp. 117 – 120.

Azevedo, Joaquim (s/d), «Ensino-Profissional – Como transformar um sucesso num fracasso?», in *Correio da Educação*, n.º 309, pp. 1 – 2.

Azevedo, Joaquim (1984), *Sobre o Ensino Técnico-Profissional em Portugal. Evolução e problemas actuais*, Porto, Comissão de Coordenação da Região Norte.

Azevedo, Joaquim (1991), *A educação tecnológica nos anos 90*, Porto, Edições ASA.

Azevedo, Joaquim (2003), *Rendimento escolar nos cursos das Escolas Secundárias e das Escolas Profissionais. Resultados de uma amostragem*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Ayuso, Miguel (1999), *Depois do leviatã? Sobre o Estado e o seu destino*, Lisboa, Hugin.

Baklanoff, Eric (1996), «Breve experiência de socialismo em Portugal: o sector das empresas estatais» in *Análise Social*, n.º 138, pp. 925 – 947.

Bardin, Laurence (2007), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

Batista, Isabel (2005), *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*, Porto, Profedições.

Benavente, Ana (1999), *Escola, professores e processos de mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.



Bertrand, Yves e Paul Valois (1994), *Paradigmas educacionais. Escola e sociedades*, Lisboa, Instituto Piaget.

Brito, Isabel Almeida *et al.* (2004), «Colégio de São Tomás. Uma expressão de nova cidadania», in *Nova Cidadania*, n.º 20, pp. 76 – 81.

Bueno, Maria Sylvia (2002), «Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectivada integração regional» in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.ºs 203/204/205, pp. 44 – 50.

Bzuneck, José Aloyseo (2004), «As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno» in E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck – org., *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, Petrópolis, Editora Vozes, pp. 116 – 133.

Caria, Telmo (1992), «Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade de pedagogias» in *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 171 – 184.

Caria, Telmo (2003), «A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras» in Telmo H. Caria – Org., *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 9 – 20.

Casal, Joaquim (1997), «Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precaridad y desestructuración» in José Machado Pais e Lynne Chisholm (org.), *Jovens em mudança. Actas do Congresso Internacional – Growing up between centre and periphery*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 113 – 119.

Ceitel, Mário (2006), *Gestão e desenvolvimento de competências*, Lisboa, Edições Sílabo.

Chiavenato, Idalberto (2005), *Comportamento organizacional. A dinâmica do sucesso das organizações*, Rio de Janeiro, Editora Campus.

Cifali, Mireille (1998), «Eduquer, un metier impossible. Dilemmes actuels» in *Eres*, n.º 34, pp. 9 – 21.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Coleman, Peter (1998), *Parent, student and teacher collaboration: the power of three*, London, Sage.

Cortesão, Luiza – coord. (2007), *Na girândola de significados. Polissemia de Excelências em Escolas Portuguesas do Século XXI*, Porto, Legis Editora/ Livpsic.

Cyrulnik, Boris (2003), *Resiliência. Essa inaudita capacidade de construção humana*, Lisboa, Instituto Piaget.

Durkheim, Émile (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.

Elejabeitia, Carmen (1997), «El desafío de la modernidad» in José Machado Pais e Lynne Chisholm (org.), *Jovens em mudança. Actas do Congresso Internacional – Growing up between centre and periphery*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 65 – 74.

Estanque, Elísio (2003), «Um sociólogo na fábrica: para uma metodologia de envolvimento social» in Telmo H. Caria – Org., *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 61 – 76.

Fernandes, Domingos – coord. (2001), *Transição da Formação Inicial para a Vida Activa. Exame Temático no Âmbito da OCDE*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento no Ensino Secundário.

Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor.

Freixo, Manuel João Vaz (2009), *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*, Lisboa, Instituto Piaget.

Galeano, Eduardo (2002), *De pernas para o ar. A escola do mundo às avessas*, Lisboa, Caminho.

Giddens, Anthony (1995), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.

Giddens, Anthony (2004), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.



Gonçalves, Artur (2008), Diferenças de estilos de vida entre populações jovens de meio rural (Boticas) e de meio urbano (Braga): análise de concepções, de valores e de práticas. <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Guerra, Isabel (2008), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*, Cascais, Principia.

Janosz, Michel e Blanc, Marc Le (2007), «Abandono escolar na adolescência – Factores comuns e trajectórias múltiplas» in Fonseca, A. Castro *et al.* – Eds., *Psicologia da educação. Novos e velhos temas*, Coimbra, Almedina, pp. 246 – 303.

Jardine, Gail McNicol (2007), *Foucault e educação*, Mangualde, Edições Pedagogo.

Jodelet, Denise (1984), «Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie» in Serge Moscovici – Dir., *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 357 – 389.

Jodelet, Denise (1989), «Les représentations sociales : un domaine en expansion» in Denise Jodelet – ed., *Les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.

Ketele, Jean-Marie e Xavier Roegiers (1999), *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*, Lisboa, Instituto Piaget.

Lee, Raymond M. (2003), *Métodos não interferentes em pesquisa social*, Lisboa, Gradiva.

Lelis, Isabel (2001), «La construction sociale de la profession enseignante: un réseau d’histoires» in *Education et francophonie – Revue scientifique virtuelle*, Association Canadienne d’Éducation de Langue Française, Volume XXIX, n.º 1 – *Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000*.

Lyotard, Jean-François (1989), *A condição pós-moderna*, Lisboa, Gradiva.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Madeira, Maria Helena (2006), «Ensino Profissional de Jovens. Um percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida» in *Revista Lusófona de Educação*, n.º 7, pp. 121 – 141.

Marques, Ramiro (2008), *A Cidadania na Escola*, Lisboa, Livros Horizonte.

Martins, Guilherme d'Oliveira (2001), *Audácia de país moderno*, Mem Martins, Ministério da Educação.

Martins, António Maria (2005), «Ensino técnico e profissional: natureza da oferta e da procura» in *Interacções*, n.º 1, pp. 77 – 97.

Moscovici, Serge (1978), *A representação social da psicanálise*, Rio de Janeiro, Zahar.

Moscovici, Serge (2000), *Social representations. Explorations in social psychology*, Oxford, Polity Press.

Moscovici, Serge (2003), *Representações sociais. Investigações em Psicologia Social*, Petrópolis, Editora Vozes.

Pacheco, José Augusto (2000), «Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?» in *Educação & Sociedade*, n.º 73, pp. 139 – 161.

Pourtois, Jean-Pierre e Huguette Desmet (1999), *A educação pós-moderna*, Lisboa, Instituto Piaget.

Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1992), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

Runciman, W. G. (2001), *O animal social*, Lisboa, Temas e Debates.

Sanches, Maria – org. (2009), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto, Porto Editora.

Sanches, Maria (2009), «Liderança da escola: Os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade» in Maria Sanches – org., *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*, Porto, Porto Editora, pp. 95 – 124.

*Para além das imagens da educação e das políticas educativas.
Representações dos alunos do ensino profissional sobre o papel da escola
nos seus percursos biográficos*

Nuno Manuel Serra



Santiago, Rui (1997), *A escola representada pelos alunos, pelos pais e pelos professores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.

Santos, Boaventura Sousa (2000), *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, Porto, Edições Afrontamento.

Simões, António (2007), «O que é a educação» in Fonseca, A. Castro *et al.* – Eds., *Psicologia da educação. Novos e velhos temas*, Coimbra, Almedina, pp. 31 – 52.

Stoer, Stephen R. e Helena Costa Araújo (1997), «Quatro espaços estruturais e a construção de “mapas de sentido” na semiperiferia» in José Machado Pais e Lynne Chisholm (org.), *Jovens em mudança. Actas do Congresso Internacional – Crowing up between centre and periphery*, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 89 – 109.

Thompson, Michael; Catherine O’Neill Grace e Lawrence J. Cohen (2003), *Melhores amigos, piores inimigos. Compreender a vida social das crianças e jovens*, Porto, Ambar.

Vala, Jorge (1997), «Representações sociais e percepções intergrupais» in *Análise Social*, n.º 140, pp. 7 – 29.

Vala, Jorge (2002), «Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano» in J. Vala e M. Monteiro – coords., *Psicologia social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457 – 502.

Vygotsky, L. S. (1962), *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind and society: the development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Wertsch, J. (1991), *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*, London, Harvester Wheatsheaf.