



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PERCEÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO SOBRE A ESCOLA:
CONHECER PARA MELHORAR A QUALIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

por

Isolina Jorge

Faculdade de Educação e Psicologia

(abril de 2021)



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PERCEÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO SOBRE A ESCOLA
CONHECER PARA MELHORAR A QUALIDADE DA AÇÃO EDUCATIVA**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Por: Isolina Jorge

Sob orientação de: Professora Doutora Ilídia Cabral

Faculdade de Educação e Psicologia

(abril de 2021)

“E assim foram passando os dias, o pescador aguardando novos sinais dos desígnios divinos. Vezes sem conta, ficava na tarde molhada enquanto o rio se sentava à sua frente. O sol abaixava e ele fazia a última visita de controlo à gaiola onde o animal engordava. Pouco a pouco, foi notando uma sombra de tristeza pousada no pássaro sagrado. Percebeu que o bicho sofria por estar só.”

Mia Couto, *Vozes Anoitecidas*

“Dizer a palavra não é um ato verdadeiro se isso não está ao mesmo tempo associado ao direito de autoexpressão e de expressão do mundo, de criar e recriar, de decidir e escolher e, finalmente, participar do processo histórico da sociedade. Na cultura do silêncio as massas são ‘mudas’, isto é, elas são proibidas de criativamente tomar parte na transformação da sociedade e, portanto, proibidas de ser”.

Paulo Freire, *Ação Cultural para a Liberdade*

Resumo

O propósito deste estudo é dar voz às percepções que os alunos do ensino básico têm sobre a Escola, oferecendo espaço para uma reflexão sobre o modo como as vertentes relacionadas com as aprendizagens sociais, o currículo, a relação pedagógica e a avaliação podem afetar o desenvolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

Colocando o enfoque, do nosso estudo, no que os alunos pensam e sentem sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização, visamos redimensionar o “*olhar de fora*” da escola a partir do “*sentir por dentro*”, obtendo, deste modo, uma “*visão*” de quem a vivencia diariamente, das suas engrenagens centrais, da construção da dinâmica da instituição e para quem ela pode marcar um percurso de uma vida.

Assim sendo, com esta investigação procurou-se: 1) Conhecer o significado que os jovens em geral atribuem às suas vivências escolares, no âmbito da diversidade cultural; 2) Identificar problemas reais dos alunos na escola; 3) Conhecer de que forma essas percepções que os alunos têm sobre a escola afetam o aproveitamento escolar; 4) Conhecer diferentes propostas dos alunos no que se refere a atividades e dinâmicas que estes considerem importantes para melhorar o processo de aprendizagem;

Esta pesquisa situa-se num paradigma fenomenológico-interpretativo, tendo-se aplicado instrumentos de cariz quantitativo (questionário) e qualitativo (narrativas) nesta última a técnica de tratamento de dados foi a análise de conteúdo. **Tendo em consideração que as investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, pretende-se assim entrar no mundo pessoal dos discentes.** Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo, em que se ambiciona **retratar a visão e as experiências escolares dos discentes que tão pouco são tidas em conta**, aquando da produção/aplicação de instrumentos de organização e avaliação da Escola.

Para os alunos que participaram neste estudo a escola é um palco de atos marcantes, onde simultaneamente possam ser atores e autores dos seus papéis. Os resultados obtidos e analisados neste estudo permitem-nos concluir que os alunos apresentam uma visão

tendencialmente positiva nas suas relações interpessoais essencialmente com os pares e com a maior parte dos professores, consubstanciando-se a escola como um lugar de sociabilização, onde se estabelecem laços afetivos que ficam “para a vida”. Concomitantemente têm igualmente uma opinião muito otimista da sua visão da Escola em que a designam como um espaço onde gostam de estar e que lhes desperta sentimentos como Felicidade. Evidenciaram ter capacidade de decisão e que sabem o que querem da escola. Mostraram igualmente vontade de que a sua voz fosse ouvida através do modo massivo como participaram neste estudo.

Escutar a voz dos alunos é adquirirmos aprendizagens para a vida, é proporcionar espaço para a construção de uma Escola como um espaço de Cidadania comprometida em formar cidadãos donos de uma voz ativa, participativa e interventiva que contribua para uma Sociedade mais Democrática.

Palavras chave: gramática escolar; relações pedagógicas; perceções dos alunos; sentidos da escola; voz dos alunos, organização escolar.

Abstract

The purpose of this study is to give voice to the perceptions those in the basic education level have about School, whilst providing room for a reflection about the way the relations towards social learnings, curriculum, pedagogic relations and evaluation can assist the student's development in it's learning career.

Focusing this study in what students believe and feel about school, about the learning process, we aim do give the schools "outside look" another perspective, starting with "believe from inside", obtaining some "insight" from those who truly live all the gears, construction and dynamics the institutions have in place so they can provide a way of life and chart a course for the future of the children.

This research aimed to: 1) Understand what the school ultimately signifies to those who learn in it, live in it, within the scope of cultural diversity; 2) Identify real problems straight from the children; 3) Recognize how the children's perceptions about school compromise their ultimate enjoyment; 4) Acknowledge student's propositions regarding activities they recognize to be important towards their learning-process;

This analysis faces a phenomenological-interpretive paradigm, being applied to instruments of qualitative nature (narratives) and quantitative (questionnaire), the latter applied content analysis for data treatment. Considering that qualitative investigations privilege problem comprehension starting from the perspective of the subjects in question, it's intended to enter the student's personal world. The study bases itself from exploration, description and interpretation that strives to represent the vision and the experiences that the students live, so ultimately unheard-of, when accounting the instruments used for a global evaluation towards the school.

For the students that participated in this study, the school is but a stage for major events, where they can be both the authors and the actors of their own roles. What was obtained and analysed in this study allows us to conclude that students present a positive tendency towards their interpersonal relations with pairs and with most of the teachers, consubstantiation the school as a place of socialization, where established bonds remain

“for life”. Concomitantly, they equally share a very optimistic opinion about school in which they designate it as a space that awakens well being, comfort and joy. They evidenced the ability to decide what is best for the school. They equally showed a wish for their voice and opinions to be heard like in the way it was heard for this work.

To listen to their voice is to acquire a lifelong lesson, it's to propose a space in which the school behaves like a citizenship, compromised to create new citizens, owners of their own free will and free speech, participative and interventive, that contributes towards a more Democratic Society.

Keywords: grammar, pedagogic relationships, student's perspective, school meanings, students voice, school organisations.

Resumen

El propósito de este estudio es dar voz a las percepciones que los alumnos de la enseñanza básica tienen sobre la escuela, ofreciendo espacio para una reflexión sobre cómo los aspectos relacionados con el aprendizaje social, el plan de estudios, la relación pedagógica y la evaluación pueden afectar el desarrollo del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Al centrarnos en nuestro estudio sobre lo que los estudiantes piensan y sienten acerca de la escuela, en su proceso de escolarización, nuestro objetivo es redimensionar la "mirada desde fuera" de la escuela a partir de "sentirla desde dentro", obteniendo así una "visión" de quienes la viven diariamente, de sus engranajes centrales, de la construcción de la dinámica de la institución y para quienes la escuela puede marcar un recorrido de una vida.

Así, con esta investigación, se buscó: 1) conocer el significado que los jóvenes en general atribuyen a sus vivencias escolares en el ámbito de la diversidad cultural; 2) identificar problemas reales de los alumnos en la escuela; 3) saber cómo las percepciones que tienen los alumnos sobre la escuela afectan a su rendimiento escolar; 4) conocer diferentes propuestas, actividades y dinámicas de los alumnos para un mejor desempeño del proceso de aprendizaje.

Esta investigación se sitúa en un paradigma fenomenológico-interpretativo, habiéndose aplicado instrumentos de carácter cualitativo (narrativas) y cuantitativo (cuestionario). En esta última técnica tratamiento de datos se utilizó el análisis de contenido. Teniendo en cuenta que las investigaciones cualitativas privilegian, esencialmente, la comprensión de los problemas desde la perspectiva de los sujetos de la investigación, se pretende así entrar en el mundo personal de los alumnos. Se trata, por tanto, de un trabajo exploratorio, descriptivo e interpretativo, en el que se pretende retratar la visión y las experiencias escolares de los alumnos que tan poco se tienen en cuenta a la hora de la producción/aplicación de instrumentos de organización y evaluación de la escuela.

Para los alumnos que participaron en este estudio la escuela es un escenario de actos impactantes, donde simultáneamente puedan ser actores y autores de sus papeles. Los resultados obtenidos y analizados en este estudio nos permiten concluir que los alumnos presentan una visión tendencialmente positiva en sus relaciones interpersonales

esencialmente con los compañeros y con la mayoría de los profesores, consustanciándose la escuela como un lugar de sociabilización, donde se establecen lazos afectivos que quedan "para toda la vida." Al mismo tiempo, tienen también una opinión muy optimista de su visión de la Escuela a la que designan como un espacio donde les gusta estar y que les despierta sentimientos de "Felicidad." Han demostrado tener capacidad de decisión y que saben lo que quieren de la escuela. También mostraron su voluntad de que su voz se escuchara a través de la forma masiva en que participaron en este estudio.

Escuchar la voz de los alumnos es adquirir aprendizajes para la vida, es proporcionar espacio para la construcción de una escuela como un espacio de "Ciudadanía" comprometido en la formación de ciudadanos dueños de una voz activa y participativa que contribuye en la construcción de una Sociedad más democrática.

Palabras clave: gramática escolar; relaciones pedagógicas; percepciones de los alumnos; sentidos de la escuela; voz de los alumnos, organización escolar.

Dedicatória

Aos meus filhos, Bruno e Pedro.

Agradecimentos

À professora Ilídia a quem agradeço a paciência, a partilha, os ensinamentos para a vida. Por ter sido a estrela polar desta viajante muitas vezes perdida na noite escura. Por ser a timoneira deste batel que chegou ao seu porto de abrigo pelo cuidado que teve em atravessar os mares mais desassossegados, por ter sempre ensinado à marinheira a arte de bolinar, por nunca a deixar só.

Aos meus filhos que são os meus sorrisos mais alegres, as realidades dos meus sonhos, os esteios da minha vida.

Aos meus pais, as raízes da minha existência, que me deram os valores que são a seiva da minha alma.

Ao meu irmão que nos seus silêncios é a voz que me impulsiona para a frente.

Ao Jorge, companheiro na estrada da minha vida há quase 30 anos, obrigada pelas pequenas palavras, pelos pequenos gestos, que se tornaram em grandes conquistas.

Aos alunos, as árvores desta floresta que aqui plantei e que são a primavera e o outono da minha vida profissional.

Aos encarregados de educação, dos alunos que participaram no estudo, por terem acreditado em mim e terem permitido que os seus filhos me tivessem emprestado as suas vozes.

Ao Ilídio Oliveira, a quem sou grata por ter feito parte desta etapa tão importante da minha vida. Trabalhar, assim, ao lado de um colega tão companheiro e generoso é um privilégio.

Ao Diretor do Agrupamento, por ter cedido o terreno para que esta cultura crescesse, florescesse e desse frutos. Deixo aqui o meu agradecimento pela confiança depositada, pela liberdade concedida e por ser um modelo, de trabalho, inspirador.

A todos os que me acompanharam ao longo desta etapa da minha caminhada, pessoal e profissional o meu mais sincero bem-haja.

Índice

Introdução	1
PARTE I	8
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO.....	8
1. Visão Geral da Escola	10
1.1. De uma Escola de Elites a uma Escola de Massas.....	10
1.2. Escola e Educação	13
1.3. Raízes históricas das comunidades de aprendizagem.....	17
2. A escola como organização Educativa	20
2.1. Conceito de organização	21
2.2. Estrutura organizacional.....	23
2.3. Estrutura cultural	27
2.4. Organização Escolar	31
2.5. Escola como organização reflexiva.....	33
2.6. Cultura Escolar	37
2.7. Gramática Escolar	39
2.7.1. Alterar práticas	44
2.8. Avaliação.....	45
2.9. Lideranças	48
2.9.1. Liderança de topo.....	55
2.9.3. Gestores Intermédios (Diretores de Turma).....	57
3. Prática de Sala de Aula.....	58
3. Ser professor	59
3.1. Caracterização da profissionalidade docente	60
3.2. O desenvolvimento profissional dos professores.....	64
3.3. Desempenho profissional	65
4. O Aluno	70
4.1. O ofício do aluno.....	71
4.2. Os Alunos e a Voz	73

4.3. Movimento Vozes dos Alunos	76
4.4. A voz dos alunos, um caminho em construção	80
4.5. A voz do aluno e os ambientes de aprendizagem	82
4.6. As vozes dos alunos e a sala de aula	85
4.7. Participação dos alunos na escola.....	87
4.8. A voz dos Alunos e a Liderança	92
Ideias finais	95
PARTE II	98
ENQUADRAMENTO.....	98
METODOLÓGICO	98
1. Metodologias	98
1. Identificação e delimitação do objeto de estudo	98
1.1. Apresentação do estudo	100
1.2. Opções e procedimentos metodológicos	103
1.3. Descrição detalhada do projeto.....	104
1.4. Identificação do Campo de Estudo e Respetiva Justificação	105
2. Metodologia.....	107
2.1. Narrativa	109
2.2. Diário de Bordo	111
2.3. Inquérito por questionário.....	113
3. Estudo e Instrumentos de recolha de Dados	114
3.1. Contexto do estudo	114
3.2. Instrumentos de recolha de dados	116
3.3. Técnicas de análise de dados	117
3.4. Participantes	118
3.4.1 Caracterização e codificação dos participantes no estudo	120
PARTE III	122
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	122
1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados.....	123

1.1. Amostra	124
2. Apresentação de resultados	125
<i>C - Imagem que os alunos têm das lideranças</i>	<i>164</i>
Conclusão	244
<i>Referências bibliográficas:</i>	259
ANEXOS	274

Índice de Figuras

FIGURA 1: DECOMPOSIÇÃO DOS CONCEITOS DE LIDERANÇA ESCOLAR (KRÜGER E SCHEREENS, 2012).	52
FIGURA 2: GRUPOS DE LIDERANÇA ESTABELECIDOS NA COMUNIDADE.....	57
FIGURA 3: IN A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO – DA PALAVRA À PRÁXIS.	81
FIGURA 4: AMBIENTES DE APRENDIZAGEM.	84
FIGURA 5: PYRAMID OS STUDENTS VOICE, IN MITRA 2006, P. 7).	87
FIGURA 6: ESCADA DE PARTICIPAÇÃO DE HART.....	89
FIGURA 7: ENTENDIMENTOS SOBRE O PROPÓSITO DA ESCOLA.	134
FIGURA 8: RAZÕES QUE CONDUZEM OS ALUNOS À ESCOLA.	140
FIGURA 9: LIDERANÇAS.	172
FIGURA 10: SENTIMENTOS ENUNCIADOS PELOS PARTICIPANTES.	181
FIGURA 11: VONTADES DE ESCUTA.	185
FIGURA 12: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES	191
FIGURA 13: DINÂMICAS DE ENSINO.	204
FIGURA 14: SENTIMENTOS POSITIVOS ASSOCIADOS AOS PROFESSORES.	222
FIGURA 15: SENTIMENTOS NEGATIVOS ASSOCIADOS AOS PROFESSORES.	225
FIGURA 16: SENTIMENTOS NEGATIVOS ASSOCIADOS AOS FUNCIONÁRIOS.....	229
FIGURA 17: OUTRAS MARCAS.	232
FIGURA 18: AÇÕES E CONSEQUÊNCIAS.	233

Índice de Quadros

QUADRO 1: PARADIGMAS DE ESCOLA (ADAPTADO DE ALARCÃO, 2000, P. 76)	34
QUADRO 2: PERFIL DO PROFESSOR TRADICIONAL E DO FUTURO, ADAPTADO DE EÇA (1998).	66
QUADRO 3: TÉCNICAS QUALITATIVAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO (COLÁS, 1992: 255).	105
QUADRO 4: CARACTERIZAÇÃO E CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA NARRATIVA.	121
QUADRO 5 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DE DADOS.	125
QUADRO 6: GRELHA CATEGORIAL DE ANÁLISE DAS NARRATIVAS.	127
QUADRO 7: CATEGORIA A - VISÃO GERAL QUE OS ALUNOS TÊM DA ESCOLA.....	284
QUADRO 8: IMAGEM QUE OS ALUNOS TÊM DAS LIDERANÇAS E DA SUA INFLUÊNCIA NO MODO COMO VIVEM E SENTEM A ESCOLA.	290
QUADRO 9: CATEGORIA D – MODO COMO OS ALUNOS ENCARAM A SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR	291
QUADRO 10: CATEGORIA E – MODO COMO OS ALUNOS ENCARAM A SUA PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR.	297
QUADRO 11: CATEGORIA F – PERCEÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS DINÂMICAS DE ENSINO, APRENDIZAGENS E AVALIAÇÃO EM CURSO NA ESCOLA.	303
QUADRO 12: CATEGORIA G – OUTRAS MARCAS DA ESCOLA.....	307
QUADRO 13: MELHORAR A APRENDIZAGEM	355
QUADRO 14: TEMPOS LETIVOS	359
QUADRO 15: O QUE MAIS TE AGRADA.	360
QUADRO 16: O QUE MUDAVAS.....	361

QUADRO 17: SITUAÇÕES EM QUE DAVAS A TUA OPINIÃO	363
QUADRO 18: RELAÇÕES INTERRELACIONAIS.....	365
QUADRO 19: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À ESCOLA	372
QUADRO 20: OUTRAS MARCAS.....	376

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: PROPÓSITO DA ESCOLA (GERAL).....	128
GRÁFICO 2: PROPÓSITO DA ESCOLA, POR GÉNERO.	129
GRÁFICO 3: PROPÓSITO DA ESCOLA, POR CICLO.	130
GRÁFICO 4: PROPÓSITO DA ESCOLA, POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.....	131
GRÁFICO 5: RAZÕES QUE CONDUZEM OS ALUNOS À ESCOLA (GERAL).	135
GRÁFICO 6: RAZÕES QUE CONDUZEM OS ALUNOS À ESCOLA, POR GÉNERO.....	136
GRÁFICO 7: RAZÕES QUE CONDUZEM OS ALUNOS À ESCOLA, POR CICLO.....	137
GRÁFICO 8: RAZÕES QUE CONDUZEM OS ALUNOS À ESCOLA, POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	138
GRÁFICO 9: PERCEÇÃO SOBRE OS EQUIPAMENTOS (GERAL).....	142
GRÁFICO 10: PERCEÇÃO SOBRE OS EQUIPAMENTOS, POR GÉNERO.	143
GRÁFICO 11: PERCEÇÃO SOBRE OS EQUIPAMENTOS, POR CICLO.	144
GRÁFICO 12: PERCEÇÃO SOBRE OS EQUIPAMENTOS, POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.....	145
GRÁFICO 13: A ESCOLA E OS ESPAÇOS (VISÃO GERAL).	146
GRÁFICO 14: A ESCOLA E OS ESPAÇOS (PERSPETIVA POR GÉNERO).....	147
GRÁFICO 15: A ESCOLA E OS ESPAÇOS (PERSPETIVA POR CICLO).	147
GRÁFICO 16: A ESCOLA E OS ESPAÇOS PERSPETIVADOS, POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	148
GRÁFICO 17: TEMPO QUE PASSAM NA ESCOLA, PERSPETIVA GERAL.	152
GRÁFICO 18: TEMPO QUE PASSAM NA ESCOLA, PERSPETIVA POR GÉNERO.	153
GRÁFICO 19: TEMPO QUE PASSAM NA ESCOLA, PERSPETIVA POR CICLO.	153

GRÁFICO 20: TEMPO QUE PASSAM NA ESCOLA, PERSPETIVA POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	154
GRÁFICO 21: PERCEÇÃO SOBRE AS DISCIPLINAS, VISÃO GERAL.....	158
GRÁFICO 22: PERCEÇÃO SOBRE AS DISCIPLINAS, VISÃO POR GÉNERO.....	159
GRÁFICO 23: PERCEÇÃO SOBRE AS DISCIPLINAS, VISÃO POR CICLO.....	159
GRÁFICO 24: PERCEÇÃO SOBRE AS DISCIPLINAS, VISÃO POR GRAU DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	160
GRÁFICO 25: DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DA ESCOLA (PERSPETIVA GERAL).....	162
GRÁFICO 26: PERCEÇÃO SOBRE A DIREÇÃO, VISÃO GERAL.....	164
GRÁFICO 27: PERCEÇÃO SOBRE A DIREÇÃO, VISÃO POR GÉNERO.....	165
GRÁFICO 28: PERCEÇÃO SOBRE A DIREÇÃO, VISÃO POR CICLO.....	166
GRÁFICO 29: PERCEÇÃO SOBRE A DIREÇÃO, VISÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	167
GRÁFICO 30: O DIRETOR DE TURMA, PERCEÇÃO GERAL.....	168
GRÁFICO 31: O DIRETOR DE TURMA, PERCEÇÃO POR GÉNERO.....	168
GRÁFICO 32: O DIRETOR DE TURMA, PERCEÇÃO POR CICLO.....	169
GRÁFICO 33: O DIRETOR DE TURMA, PERCEÇÃO POR GRAU DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	170
GRÁFICO 34: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À ESCOLA, PERCEÇÕES GERAIS.	173
GRÁFICO 35: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À ESCOLA, PERCEÇÕES POR GÉNERO.....	174
GRÁFICO 36: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À ESCOLA, PERCEÇÕES POR CICLO.....	175
GRÁFICO 37: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À ESCOLA, PERCEÇÕES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÉMICA.	175
GRÁFICO 38: A ESCOLA É UM ESPAÇO QUE MOTIVA, VISÃO GERAL.	176
GRÁFICO 39: A ESCOLA É UM ESPAÇO QUE MOTIVA, VISÃO POR GÉNERO.....	177

GRÁFICO 40: A ESCOLA É UM ESPAÇO QUE MOTIVA, VISÃO GERAL.	177
GRÁFICO 41: A ESCOLA É UM ESPAÇO QUE TE MOTIVA, VISÃO POR GRAU DE PROFICIÊNCIA ACADÊMICA.	178
GRÁFICO 42: SITUAÇÕES EM QUE OS ALUNOS DÃO A SUA OPINIÃO.	182
GRÁFICO 43: IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES NA APRENDIZAGEM, VISÃO GERAL.	186
GRÁFICO 44: IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES NA APRENDIZAGEM, VISÃO POR GÊNERO.	186
GRÁFICO 45: IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES NA APRENDIZAGEM, VISÃO POR CICLO.	187
GRÁFICO 46: IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES NA APRENDIZAGEM, VISÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÊMICA.	188
GRÁFICO 47: PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO GERAL.	192
GRÁFICO 48: PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO POR GÊNERO.	193
GRÁFICO 49: PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO POR CICLO.	193
GRÁFICO 50: PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÊMICA.	194
GRÁFICO 51: O QUE TER EM CONSIDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO GERAL.	195
GRÁFICO 52: O QUE TER EM CONSIDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO POR GÊNERO.	196
GRÁFICO 53: O QUE TER EM CONSIDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO POR CICLO.	196
GRÁFICO 54: O QUE TER EM CONSIDERAÇÃO NA AVALIAÇÃO, PERCEÇÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÊMICA.	197
GRÁFICO 55: COMO PENSAS QUE APRENDES MELHOR.	198
GRÁFICO 56: COMO APRENDO MELHOR.	202
GRÁFICO 57: PERCEÇÃO DO RELACIONAMENTO COM OS PARES.	206

GRÁFICO 58: VIOLÊNCIA ESCOLAR.	209
GRÁFICO 59: TIPO DE VIOLÊNCIA EXERCIDA.	209
GRÁFICO 60: PERCEÇÃO DA RELAÇÃO COM OS PROFESSORES.	212
GRÁFICO 61: CARACTERÍSTICAS DESAGRADÁVEIS NUM PROFESSOR.	212
GRÁFICO 62: CARACTERÍSTICAS VALORIZADAS NUM PROFESSOR.....	213
GRÁFICO 63: PERCEÇÕES SOBRE O PROFESSOR, PERCEÇÃO GERAL.	213
GRÁFICO 64: PERCEÇÕES SOBRE O PROFESSOR, VISÃO POR GÊNERO.	214
GRÁFICO 65: PERCEÇÕES SOBRE UM PROFESSOR, VISÃO POR CICLO.	215
GRÁFICO 66: PERCEÇÕES SOBRE UM PROFESSOR, VISÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA ACADÊMICA.....	216
GRÁFICO 67: SENTIMENTOS ASSOCIADOS AOS FUNCIONÁRIOS.	226
GRÁFICO 68: PERCEÇÕES SOBRE OS FUNCIONÁRIOS.	226

Índice de Tabelas

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS QUESTIONÁRIOS (N = 318)	124
TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DAS NARRATIVAS (N = 336)	125
TABELA 3: A ESCOLA É... ..	334
TABELA 4: VAIS PARA A ESCOLA PORQUE... ..	334
TABELA 5: OS MATERIAIS EQUIPAMENTOS... ..	334
TABELA 6: A ESCOLA... ..	334
TABELA 7: O TEMPO QUE PASSAS NA ESCOLA DEIXA-TE HORAS LIVRES PARA	335
TABELA 8: CONSIDERAS QUE O QUE APRENDES EM CADA DISCIPLINA	335
TABELA 9: CONHECES OS SEGUINTE DOCUMENTOS DA ESCOLA?... ..	335
TABELA 10: A DIREÇÃO E O DIRETOR DE TURMA	335
TABELA 11: O QUE SENTES EM RELAÇÃO À ESCOLA... ..	336
TABELA 12: A ESCOLA É UM ESPAÇO ONDE	336
TABELA 13: SITUAÇÕES EM QUE APRESENTAS A TUA OPINIÃO.....	336
TABELA 14: CONSIDERAS AS SEGUINTE ATIVIDADES IMPORTANTES PARA A TUA APRENDIZAGEM?... ..	337
TABELA 15: NA TUA OPINIÃO PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO?... ..	337
TABELA 16: A AVALIAÇÃO DEVE SER EFETUADA COM BASE	337
TABELA 17: APRENDES MELHOR, QUANDO... ..	337
TABELA 18: RELACIONAMENTO COM OS TEUS PROFESSORES	338
TABELA 19: CARACTERÍSTICAS DESAGRADÁVEIS NUM PROFESSOR	338

TABELA 20: CARACTERÍSTICAS QUE MAIS APRECIAS NUM PROFESSOR	338
TABELA 21: RELACIONAMENTO COM COLEGAS.....	338
TABELA 22: VÍTIMA DE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	338
TABELA 23: RELACIONAMENTO COM FUNCIONÁRIOS	339
TABELA 24: O PESSOAL NÃO DOCENTE:	339
TABELA 25: CONSIDERAS QUE A MAIORIA DOS PROFESSORES:	339
TABELA 26: COMPARAÇÃO POR GÊNERO.	340
TABELA 27: COMPARAÇÃO POR CICLO.	342
TABELA 28: COMPARAÇÃO POR ALUNOS COM RETENÇÕES.....	344
TABELA 29: COMPARAÇÃO POR ALUNOS COM NEGATIVAS.	347
TABELA 30: TABELA – COMPARAÇÃO POR PROFICIÊNCIA MÉDIA	349
TABELA 31: COMPARAÇÃO POR: QUADRO DE HONRA/EXCELÊNCIA.....	352

Introdução

Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: Intérpretes de sonhos. (Rubem Alves)

Exórdio desta caminhada: *“Se um aluno não consegue aprender da maneira que lhe é ensinada é melhor ensinar da maneira que ele consegue aprender”*. (Marian Welchman, 1995)

A escola dos nossos dias é um lugar no qual se atravessam diversas formas de ser, de sentir, contextos diferentes e muitas vezes opostos entre si, dimensões sociais e lógicas de ação que fazem do trabalho do professor um trabalho de elevada complexidade. Perante este quadro tão diverso, é fundamental, a existência de tempos de pensamento crítico entre docentes e chamar a esta reflexão outras entidades envolvidas na aprendizagem do aluno, de forma que, em conjunto, se possa equacionar caminhos para uma ação mais gratificante e eficaz. É igualmente de tão ou mais de suma importância dar Voz aos alunos para que o ensino e a aprendizagem caminhem conjuntamente, pois ensinar só pode ser entendido como *fazer aprender* pois, *“ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém”* Roldão, 1998, p. 4

O combate ao insucesso escolar e o reajustamento da Escola à realidade e às necessidades dos nossos alunos, fazem parte dos maiores desafios que a Escola, dos dias de hoje, enfrenta. Assim sendo, a Escola atual, que se deseja de sucesso, tem de estar recetiva à implementação de modalidades de apoio diversificadas, **(ousaríamos até dizer recetiva a novos modos de escolarização que confira novos sentidos ao ser a ao estar na escola)** de modo a responder à crescente heterogeneidade das vivências dos nossos alunos, bem como aos diferenciados contextos sócio/económicos e culturais em que os alunos estão inseridos. Os alunos vivem novos momentos onde as exigências da sociedade, dos pais, a competitividade, a obrigatoriedade de frequentarem a escola, a falta de oferta vocacional/formativa, de diferenciação do currículo, exigem por parte dos agentes

educativos, uma prática de diálogo crítico, colaborativo, reflexivo e flexível e uma alteração na forma como a Escola está estruturada.

A escola precisa redimensionar o seu pensar, o seu sentir, para que não se constitua como um espaço de contrariedade para quem é obrigado a lá permanecer e de desalento para os que pretendem ensinar a quem não quer aprender. **A aprendizagem precisa ser construída pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo, estar baseada numa concepção de aluno e de conhecimento, que entenda o aluno como um ser ativo e construtor de seu conhecimento.** Assim compreende-se como explicita Freire (2002), que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele ocorra. Seria estimulante que as salas de aula deixassem de ser pequenas clareiras escuras e fechadas, e passassem a ser campos abertos onde cada aluno pudesse vislumbrar o seu caminho, construir a sua trajetória, escolher o percurso que fosse de encontro aos seus interesses e valências.

Em conversa com docentes, é senso comum a ideia de que os alunos não querem aprender; não há nada que se possa fazer; nada os motiva; não têm hábitos nem métodos de trabalho; faltam-lhes requisitos; os pais não querem saber; A minha experiência pessoal enquanto docente leva-me a afirmar que há uma tendência para a externalização das causas do insucesso dos alunos.

Não será altura de nos questionarmos?! O que é a Escola para os alunos? Como a vivem? A percebem? A sentem? O que tem ela para lhes dar que lhes seja útil? Motiva-os?...

Os alunos são olhados como uma plateia entediada, mas será que nós, atores desta saga, que é ensinar, sabemos ou queremos conquistar o interesse dessa plateia? Será que não é mais fácil colocarmos o ónus da “culpa”, da responsabilidade, do outro lado do palco, porque assim não somos obrigados a repensar as nossas práticas, não somos obrigados a refletir e a nos responsabilizar?

Talvez esta premissa de atores e plateia esteja obsoleta e seja chegado o momento de nos pautarmos por uma ação que nos permita sermos simultaneamente realizadores e protagonistas.

Pennac (2009), testemunha, na primeira pessoa, a dor, o sofrimento e a angústia que acompanha alunos que são rotulados como maus alunos, que trazem consigo retenções repetidas, que não conseguem aprender; têm baixa autoestima, estão na escola porque são obrigados, sentem-se incapazes de empreender um processo de aprendizagem, alunos “condenados” ao insucesso, alunos *cábulas* no dizer do mesmo autor. A aprendizagem precisa ser prazerosa, ir de encontro às inteligências do aluno, fundamentar-se nas suas vivências. O aluno precisa experienciar o sucesso. É preciso que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem encontrem novas formas de promover essa mesma aprendizagem.

A passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, assente em modelos tradicionais de organização e transmissão do conhecimento, acarretou consigo graves problemas de insucesso educativo. No fundo, assistiu-se a uma massificação do ensino de elites, ensinando-se a muitos como se fossem um só.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso, elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. (Alves, 2004). Para que a Escola seja um ambiente onde se instiga a curiosidade, o gosto pela descoberta e o interesse dos alunos é necessário, segundo Alves e Cabral, 2017 “A implementação de processos sustentados de mudança/ inovação onde se afigura relevante a apropriação de uma nova gramática nomeadamente em torno dos conceitos: aluno, ensino, aprendizagem cooperativa, escola, espaços de aprendizagem, ferramentas digitais, entre outros. Desejar a mudança, criando mecanismos internos de motivação para se iniciar um processo de transformação dos modelos teóricos e práticos arraigados. (..) Alves & Cabral, 2017, p. 68.

O sucesso educativo é essencialmente um problema de alunos, é por isso necessário colocá-los no centro desta discussão, ouvir as suas vozes, talvez seja este o ingrediente secreto para uma escola que se quer de e para todos. No dizer de Cabral & Alves 2017, p. 169. O acesso massificado à educação foi acompanhado de uma correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono escolar, precisamente porque a Escola não mudou estruturalmente.

Roldão, 2000, aponta o modelo “*collaborative school improvement*”, que salienta a ligação entre a aprendizagem dos alunos, a prática da sala de aula e a organização da escola como

elos indissociáveis. A reflexão é o eixo da ação profissional do prático reflexivo, cujo conceito central tem por base, a reflexão sobre, na e pela escola, sendo esta a via para a reconceptualização desta instituição perante o novo contexto da ação em que atua.

Ensinar é estimular a produção de sinapses, tornar possíveis estímulos intelectuais que acionem o cérebro e favoreçam a aprendizagem. Para aprender precisamos de estímulo em todas as áreas: memória, atenção, concentração, abstração, percepção, linguagem, criatividade, planeamento, raciocínio lógico, para que aconteça a plasticidade neural (Neurociência). O professor é fundamental nesse processo, já que é o responsável por criar situações que possibilitem a aprendizagem dos alunos inseridos naquele contexto.

O professor que subestima a capacidade de aprendizagem do aluno não permite que ele avance no processo de desenvolvimento. De facto, o acesso massificado à educação, a que assistimos na segunda metade do século XX, deu-se sem que tenha havido alterações de fundo ao nível do modelo escolar Cabral & Alves, 2017, p. 159, o *“modelo escolar vigente, com a sua específica gramática, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem,”* Cabral, 2014, p. 35. *“O ‘ensino de massas’ transformou-se, afinal, na ‘massificação do ensino’, ou seja, a intenção de criar um ensino universal sucedido, promotor do desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um,”* (ibidem, p. 38) acabou por redundar na continuidade/expansão do modelo pré-existente. A massificação do ensino não pode ser sinónimo de um ensino de massas. A escola de massas valoriza mais a aquisição de competências do que a aquisição de saberes, é uma escola castradora que legitima as desigualdades, penalizando as franjas, servindo o mediano. A Escola de Massas é uma Escola de espelhos onde as janelas ficaram por construir.

A *“educação em massa”*, da qual tanto hoje falamos, opõe o ensino de um pequeno número de herdeiros à cultura exigida pela escola para todos. De facto, o sistema educacional pode acomodar um número cada vez maior de estudantes, como ocorre, desde a primeira metade do século XX, mas precisa de se adaptar às diferentes exigências que uma nova Sociedade impõe (Bourdieu, 1966).

O processo educacional dos tempos atuais tem revelado um estreitamento da comunicação entre docentes e discentes. E por mais que essa mobilização deva ser vista com certa

cautela, o facto é que esse movimento tem proporcionado uma evolução positiva no que se refere ao desenvolvimento académico, uma vez que a melhoria na comunicação chega até a extrapolar o ambiente da própria sala de aula.

Sala de aula que é um lugar para ouvir, muito mais do que falar. Quem fala muito, não tem tempo de pensar, nem de ouvir. Tenhamos coragem de ousar, de escutar e criar formas novas de conduzir os alunos à aprendizagem, o importante, é que, todos os dias os alunos aprendam mais. Dar a “voz” aos estudantes no que toca à aprendizagem, ensino e papel da escola na educação dos jovens reveste-se assim da maior importância.

Uma das práticas docentes que promovem a autonomia do sujeito é o ato de escutar. Freire 2002, p. 44 já ressaltava a importância atitudinal do professor ao afirmar que o escutar vai além da capacidade auditiva de cada sujeito:

escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias.

A realidade mostra que grande parte dos alunos gosta, quer aprender e gosta de aprender. No entanto, parece paradoxal, ninguém gosta de “*ser ensinado*”, especialmente quando os seus conhecimentos são desvalorizados e os ensinamentos surgem como uma imposição. Os jovens acreditam na importância da escola.

De acordo com o relatório da UNESCO (2003) a respeito da confiança que os jovens depositam nas instituições sociais, a escola aparece entre as mais confiáveis, têm representações positivas sobre a escola, particularmente o que diz respeito à convivência e amizade desfrutadas neste espaço. É preciso, pois, ouvir aqueles que habitam a cultura do silêncio, que estão ausentes, de ouvir a voz do sofrimento, de ouvir as pessoas excluídas e desprezadas, de encontrar o olhar daqueles que parecem ser invisíveis.

Considerando o aluno como sendo a alma das escolas, este trabalho incide sobre a percepção que os alunos do segundo e terceiro ciclo têm sobre a Escola enquanto Organização, as suas Lideranças e as suas relações com os atores e dinâmicas escolares. Pretendemos

compreender de que modo estas variantes influenciam o seu modo de sentir e pensar a escola.

O interesse em estudar estas questões, sobre as percepções e experiências dos alunos, inscreve-se numa esfera de ordem pessoal e profissional. Enquanto professora, há mais de trinta anos, sempre mantive uma ligação com os alunos que ultrapassava a barreira do “institucional”, procurando uma ligação de proximidade, querendo ir ao encontro da pessoa por detrás de cada aluno. Sempre acreditei que era conhecendo os alunos nas suas vivências, nos seus saberes que despoletávamos nos nossos discípulos a vontade do conhecimento, o desejo de suplantar o mestre. Sempre acreditei que a relação professor-aluno é uma relação de reciprocidade, de enriquecimento mútuo, de troca de saberes.

Neste contexto, surgiu a vontade de ir mais além, de estudar essas escutas, de dar *voz* aos sentimentos dos nossos alunos. Centrando a nossa prática pedagógica no aluno, ao desenvolver um estudo sobre esta temática pretendo aprimorar a minha atuação pedagógica e científica, a qual se reflete nos alunos e lhes está sempre associada.

A problematização dos aspetos teóricos relacionados com a voz dos alunos conduziu à questão central deste estudo: Como é que a Escola é percebida pelos alunos e de que modo estas percepções afetam/condicionam o processo educativo?

Assim, e tendo em conta a natureza dinâmica e complexa dos fenómenos que pretendemos perscrutar, a escolha da trajetória metodológica, a utilizar, teve como preocupação fundamental reunir as percepções dos intervenientes diretamente implicados no nosso estudo, à medida que percorrem os espaços que ocupam quotidianamente. Nesse sentido, elegeu-se uma técnica de pesquisa empírica de cariz mais qualitativo (a narrativa) e outra, de cariz quantitativo (o inquérito por questionário), pretendendo-se triangular os dados recolhidos com ambas para uma melhor compreensão da realidade. Com este tipo de investigação pretendeu-se “...compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” Mertens, 1998, p. 11.

O presente estudo é composto pela introdução, três partes centrais e uma conclusão.

Na Parte I, procede-se ao enquadramento teórico e conceptual, apresentando-se uma visão geral da escola e fazendo referência à escola enquanto organização educativa, às práticas de sala de aula e ao ofício de aluno.

Na Parte II, faz-se o enquadramento metodológico, identificando-se e delimitando-se o objeto do estudo e explicitando-se as opções e procedimentos metodológicos.

A Parte III, é relativa à apresentação e discussão de resultados, retomando-se, para tal, as lentes teóricas apresentadas na parte I.

Por último apresentamos as conclusões que resultaram desta investigação, fazendo-se uma síntese dos resultados mais significativos obtidos. Reflete-se, ainda, sobre os resultados obtidos e sobre o modo como podemos mobilizar os conhecimentos adquiridos na melhoria das nossas práticas.

Este trabalho inclui um conjunto de anexos, onde apresentamos o guião da narrativa, o guião do questionário, a transcrição de uma entrevista, bem como um questionário por universo estudado.

PARTE I

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E TEÓRICO

A Lógica de Einstein!

Conta certa lenda, que estavam duas crianças a patinar num lago congelado.

Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam despreocupadas.

De repente, o gelo quebrou-se e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou.

Um casal que por ali passava “correu” a chamar os bombeiros.

A outra criança, ao ver o seu amigo preso, a congelar, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo, por fim, quebrá-lo e libertar o amigo.

Quando os bombeiros chegaram e viram o que tinha acontecido, perguntaram ao menino:

- Como conseguiste fazer isso?

- Parti o gelo com o patim. – respondeu o menino.

- É impossível que tenhas conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis!

Nesse instante, um ancião que, no local, assistiu a tudo, comentou:

- Eu sei como ele conseguiu.

Perguntaram todos:

- Pode nos dizer como?!

- É simples. - respondeu o velho. Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz.

(Albert Einstein)

Ser Professor

“Os Educadores-sonhadores jamais desistem de suas sementes, mesmo que não germinem no tempo certo...

Mesmo que pareçam frágeis frente às intempéries...

Mesmo que não sejam viçosas e que não exalem o perfume que se espera delas.

O espírito de um mestre nunca se deixa abater pelas dificuldades.

Ao contrário, esses educadores entendem experiências difíceis com desafios a serem vencidos.

Mestres de todos os tempos, jovens e velhos, agradecem os céus por essa missão tão digna e feliz.

Ser professor é um privilégio.

Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encantar com a colheita.

Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes."

(Gabriel Chalita)

1. Visão Geral da Escola

Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um. (Platão)

1.1. De uma Escola de Elites a uma Escola de Massas

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa. (Padre António Vieira, 1718)

À medida que as sociedades se tornavam mais populosas e complexas, com a gradual especialização de tarefas, e ainda com a institucionalização das religiões, surgiram as figuras específicas do mestre ou do pedagogo (escravo que, na Grécia clássica, se ocupava da educação dos filhos das classes abastadas e os acompanhava à escola), responsáveis pela formação dos seus discípulos.

A partir da segunda metade do século XIX, multiplicaram-se as organizações e as atividades de natureza educativa visando as pessoas adultas, dentro dos eixos mencionados, com um particular recrudescimento após o final da II Guerra Mundial. Paralelamente, a formação profissional que, durante séculos se mantivera estreitamente associada às diferentes corporações de artes e ofícios, sob pressão do crescimento económicos e das lutas sociais, passou a fazer parte integrante da agenda política dos países industriais.

A complexidade crescente das sociedades humanas exigiu a criação de um sistema de transmissão de saberes, comportamentos e atitudes entre as diferentes gerações, a que chamamos vulgarmente educação.

No século XX, Edgar Morin, pensou a cultura, na qual integrou a formação profissional e a educação, como o sistema que permitiria manter e transmitir numa sociedade um dado nível de complexidade tecnológica ou metodológica envolvida nos processos produtivos.

O aumento das unidades produtivas exigiu um maior esforço de coordenação e especialização de funções, ultrapassando rapidamente a simples questão do "*saber fazer*", para exigir novos saberes ao nível da direção, elaboração de projetos, coordenação técnica na sua execução, ... A divisão do trabalho era a regra. Se a pequena "*tenda*" ou "*oficina*" medieval exigia uma forte concentração de saberes num mesmo indivíduo, as manufaturas exigiam já no século XVII uma maior especialização, implicando novos sistemas de formação profissional. O aparecimento das primeiras fábricas no século XVIII tornou possível, e em certa medida estimulou, o aparecimento das "*grandes escolas*" para a preparação de engenheiros para a sua direção técnica e elaboração de projetos (Nunes, 2006).

Assistimos, assim, que desde sua criação a Escola tem um papel fundamental na sociedade, era, nessa fase, seu objetivo doutrinar o processo de desenvolvimento educacional das crianças até a fase adulta, a fim de se criar uma rotina regrada, alienada e submissa aos padrões estabelecidos por entidades privadas. A forte ligação entre estado e escola, e a implementação da escolaridade em massa implicam uma transformação completa da organização escolar, tal como se tinha desenvolvido ao longo dos séculos XIX e XX Hofstetter, 2013, p.167.

Ainda segundo a mesma autora, pesquisas documentam a ascensão da escolar "*de massa*" que ocorreu, mais ou menos simultaneamente, em várias nações durante o século XIX (ver Archer, 1979; Frijhoff, 1983; Müller et al, 1987; Nóvoa, 2006).

O acesso massificado ao ensino deu-se sem que tenha havido alterações de fundo do modelo escolar (Barroso, 2003). A Escola tem, no entanto, efetuado um percurso, embora lento, para se moldar/adaptar aos dias de hoje, para conseguir ser um local onde não se efetue a mera transmissão de conhecimentos, mas constituindo-se como um espaço que propicia condições favoráveis para o aluno apreender, aprender e desenvolver conhecimentos/competências. Onde haja, segundo Freire (1967)" lugar a uma "*Educação que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões.*

À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos.” (ibidem, p. 90)

O que muitos teóricos chamam de "*escola de massas*" é um fenómeno recente. O termo, foi inicialmente usado, principalmente, na tradição anglo-saxônica e a partir daí tem-se espalhado. Foi essencialmente, durante o século XIX que o fenómeno *escolaridade em massa cresceu*, particularmente nos países ocidentais, em conexão com a ascensão a noção de “*nação estados*”. «*Forma da nação*» (Balibar, 1988, cit. por Hofstetter, 2013) parece ter-se chamado '*forma escolar*'. A forma de nação que a maioria dos estados assumiu surgiu simultaneamente com o que Braudel (1967, cit por Hofstetter, 2013) chamou de '*mundo económico*' e Wallerstein (1974-2011, cit por Hofstetter, 2013) definiu como um '*sistema mundial*' e é caracterizada por trocas desiguais e controle de poder entre diferentes regiões do mundo.

A expansão da “*escola de massas*”, “*mass schooling*”, é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social. É impossível pensar o século XXI sem refletir sobre uma nova forma de Sentir e Viver a Escola. A Escola que queremos conhecer e em que acreditamos vê cada árvore, em vez de apenas ver a floresta (Jorge, 2019).

A escola de massas, conforme explicitado conduziu à organização da escola para uma pedagogia transmissiva. Em nome do princípio da universalidade, toda a gramática escolar foi organizada por forma a permitir a transmissão de conhecimento do professor para os alunos, à semelhança do que acontecia no modo individual de ensino entre mestre e discípulo. (Cabral, 2014, p. 102)

O processo educacional dos tempos atuais tem revelado um estreitamento da comunicação entre docentes e discentes, tornando-se cada vez mais evidente a necessidade de derrubar paredes, juntar alunos, terminar com uma cultura de solidão para promover uma cultura de equipa, de corresponsabilização, tornando a escola num espaço aberto, recetivo a todas as diferenças e promotora de uma educação inclusiva, personalizada e eficaz.

A relação entre professor e aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim de cooperação, de interação, de forma a promover o crescimento individual e coletivo. “*É tarefa essencial do professor despertar a alegria de trabalhar e de conhecer*”. Einstein,

1953, p. 16 O aluno deve ser encarado como um sujeito interativo e participativo no seu processo de construção do conhecimento. A Escola tem por isso de considerar o saber cultural e intelectual que o aluno traz consigo e a partir desse ponto construir a sua aprendizagem.

1.2. Escola e Educação

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (Jean Piaget)

Para Piaget (2010), a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico, aprender basicamente através das suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói as suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Os principais objetivos da educação: formação de homens "*criativos, inventivos e descobridores*"; de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia, (ibidem, 2010) tem importância fundamental no desenvolvimento humano e a forma de educar, ou de transmitir conhecimentos por suas imensas variáveis, torna-se o ponto chave para a construção ou para a desconstrução de um ser humano.

Ainda segundo o mesmo autor, o principal objetivo da educação é criar indivíduos que sejam capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir aquilo que outras gerações já fizeram. Isso significa dizer que a educação não pode mais trabalhar para que os educandos apenas memorizem, mas para que estes, além de memorizar, sejam autônomos para inventar, produzir e criar novos conhecimentos, que esses **educandos não conheçam somente o produto do ensino, mas participem do processo de construção.**

As questões relativas ao conceito de escola, à concepção de aluno e de educação/ensino, à essência do ato educativo, ao currículo e ao peso programático, às estratégias e metodologias de trabalho, a formação do caráter e da personalidade e não apenas ao desenvolvimento cognitivo e apreensão informativa, à diagnose ou caracterologia do aluno,

à diferença discente como expressão da identidade genética ou socialmente construída, ao papel do professor, aos métodos ativos, ao envolvimento do aluno no trabalho diário, aos ganhos de cidadania e à responsabilidade individual e social, consubstanciam-se como contributos da escola para a criação de sucesso educativo enquanto organização com funções sociais e esquemas de funcionamento concretos.

Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade, pois abre caminhos para a preparação da cidadania de um povo e a necessidade de diminuir as desigualdades socio raciais históricas existentes na sociedade Severino, 2000, p. 45.

“Só voltarei naturalmente a assentar arraiais em Portugal quando me puder ir dedicar à minha revolução que é, como sabe a revolução pedagógica” (Sérgio, 1914) Sobre a escola do tempo de António Sérgio, que não será muito diferente da de hoje, no Dicionário de Educadores Portugueses dirigido por António da Nóvoa (2003) podemos ler a seguinte citação de António Sérgio:

A escola, até hoje, tem sido um acervo de coisas maléficas, de tratos diabólicos, de prescrições tirânicas: e já é importantíssima reforma a simples anulação das coisas más. Grande programa: não fazer mal! A imobilidade nas aulas, os estudos sem gosto, os rígidos programas, a apreensão passiva, as angústias dos exames, etc., etc., produzem transtornos de muita espécie. Estabeleçamos a comparação: em um dos pratos da balança – os muito contestáveis benefícios que tudo isso pode trazer, no outro -, os danos sabidos que com certeza traz..., Ah, imenso programa: liberdade ao aluno; não fazer mal.

O mesmo autor dizia que *“a educação nos promove a psique do tutelado, causa verdadeira do centralismo”* (1914, p. 160). Para ele seria necessário *“reformarmos por completo a escola, introduzir nela a autonomia escolar (instrução cívica pelo self-government), a educação intelectual pela iniciativa do aluno e o trabalho produtivo em comunidade (ou corporativa)”* (id. Ibidem, p. 162). O mesmo autor defendia que *“cumpre radicar em todos os jovens, pela ação diária, o costume salutar de servir o próximo, de trabalhar sem trégua para o bem comum”* (id. Ibidem, p. 169). **A escola**, por sua vez, é **“um espaço de vida e de vidas”**, insere desejavelmente, através de interações várias, num espaço maior que a circunda e influencia. Encontramos a visão e convicção de que a escola pode revolver e envolver toda a sociedade pela formação de cidadãos que o sejam *“a todas as horas (...)”*

por um esforço quotidiano de autonomia, no palmo de terra em que tem os pés” (id. Ibidem, p. 163).

António Sérgio (1972) liga o ensino ao desenvolvimento psicológico da criança. Este condiciona aquele. Defende a utilização de métodos ativos de ensino, defende a escola do trabalho e a vivência no quotidiano do que se defende teoricamente ou em pensamento - por exemplo defesa da democracia pela prática da democracia. Não quer um ensino desligado da realidade, por isso propõe práticas baseadas na experiência, na iniciativa e atividade decidida pelo próprio aluno. As suas frases são elucidativas, de que a realidade do início do século XX permaneceu inalterável até ao século XXI, vejamos:

- a aplicação dos apoios educativos como prática da diferenciação pedagógica;
- a imobilidade nas aulas,
- os estudos sem gosto,
- os rígidos programas,
- a apreensão passiva,
- as angústias dos exames,
- a avaliação por testes

Para Sérgio *“o primeiro dever de quem quer que eduque, há-de ser o de admitir (...) a individualidade inefável de cada jovem, e em suma as diferenças das nossas almas em quantidade e em qualidade, - digo a diversidade dos seres humanos.* (id. Ibidem, p. 72).

Rui Grácio (1985) criticou as formas de ministrar o ensino com base na memorização, na repetição e no acúmulo de informação. Ele considerava que esse processo reforçava uma *‘cultura quantitativa’*, mais preocupada em distribuir diplomas e apresentar índices estatísticos satisfatórios do que em formar pessoas aptas para atuarem em comunidade. Contrariamente à ideologia dominante no regime salazarista, ele considerava que a escola e o ensino deveriam reforçar as capacidades para o exercício da autonomia e do espírito crítico transformador, ao lado do civismo. Finalmente, entendia que o ensino de qualidade requeria que os professores recebessem uma formação continuada e permanente que abarcasse os níveis pedagógicos (teoria e prática), específicos (artes, cultura, tecnologia, ciências etc.) e cívicos.

Sob este prisma, Marques, 2001, aponta três objetivos que se devem consubstanciar como uma opção pelas escolas modernas:

- a) estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;
- b) desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- c) promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho-

Isto implica, necessariamente, promover atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa.

Nesse seguimento encontramos a perspectiva burocrática da organização escolar que nos dá conta de uma realidade que existe para lá da ação dos professores, defendida por autores como Formosinho e Machado, 2007; Alves, 1999; Canário, 2005; Guerra, 2002; Elmore, 2001; consubstanciada por Weick, 1982; que corrobora a ideia de que a escola se constitui como um sistema composto por elementos vagamente conectados. Os autores apresentam a ideia de escola como sistema debilmente articulado onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada.

A linha de pensamento, da defesa da escola como democracia é seguida por autores como Canário, 2005; Delors, 1998; Morgan, 2009; Rudduck e Flutter, 2004; Formosinho, 1989; Bolívar, 2012; e baseia-se em vetores como decisão colegial, comportamentos informais, consensos partilhados, visão harmoniosa e consensual da organização, sobrevalorização dos indivíduos e suas relações e pedagogia personalizada, valorização das relações humanas e da importância das pessoas nas organizações escolares. Esta forma de organizar a escola traduz-se em princípios e práticas da sociedade democrática: descentralização, participação, transparência e metodologias ativas e participativas.

Todas as teorias, até agora plasmadas, permanecem, quase totalmente, enclausuradas nos espaços em que foram concebidas não conseguindo, até aos dias de hoje, abrir todas as portas, diríamos mesmo partir os grilhões que as aprisiona.

Tudo isto porque se mantém uma escola segmentada e fracionada que determina a criação de programas curriculares constituídos por diversas áreas diferentes e compartimentadas,

cada uma com os seus objetivos, métodos, procedimentos e particularidades próprias, onde há lugar há divisão dos alunos por turmas e por espaços (Alves 1999, 2010). Estas ações escolares, permanecem no sec. XXI, inseridas num ambiente escolar obsoleto que devia de ter como objetivo primordial o de estimular o potencial do aluno, levando em consideração as suas diferenças e especificidades, em prol da aquisição do seu conhecimento, desenvolvimento global e saberes intrínsecos.

Ao longo da literatura, referida, os autores dão-nos a conhecer que os conceitos de ver a escola apresentados por eles se complementam e se traduzem numa escola que está e sempre esteve desajustada, que a Escola não cumpre aquilo que lhe é exigido,

compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente (...). Lima, 2011, p. 15.

1.3. Raízes históricas das comunidades de aprendizagem

O conhecimento preexiste no espírito do homem e a aprendizagem consiste no despertar esses conhecimentos inatos e adormecidos. (Sócrates)

A escolaridade é um processo histórico de longa data. Se as primeiras formas de escolas são indubitavelmente contemporâneas das divisões sociais do trabalho na Europa, em particular entre manual e trabalho intelectual, a partir do século XVI, uma grande variedade de escolas apareceu abraçando instituições sociais específicas: faculdades humanitárias, pequenas escolas de caridade, escolas técnicas e profissionais (Chartier et al, 1976; Petitat, 1982; Fend, 2006). Segundo Hofstetter 2013, pp. 166-167) o que a maioria dos teóricos chama de "*escolaridade em massa*" é um fenómeno mais recente. Foi principalmente durante o século XIX que o fenómeno da escolaridade em massa cresceu, particularmente nos países ocidentais em relação à ascensão dos Estados-nação. A escolaridade é a ferramenta que moldou tanto a nação como o povo, e por isso é dotada de muitas funções. Como resultado de vários confrontos muitas vezes contraditórios Petitat, 1982, p. 229 citado por Hofstetter, a escolaridade é massivamente aplicada, conduzindo a uma ampla gama de

características que os teóricos da escola em massa resumem como a forte ligação entre estado e escola. A implementação da escolaridade em massa implicou uma transformação completa da organização escolar relativamente ao modo como se tinha desenvolvido ao longo dos séculos anteriores.

A escola pública, criada no final do século XVIII e cuja frequência obrigatória se institucionalizou a partir da primeira metade do século XIX, altura em que, ininterruptamente, a escolaridade se tem generalizado, constituindo-se hoje como o espaço institucional, por excelência, de pertença das crianças Sarmiento, 2011, p. 586.

Nas últimas décadas intensificaram-se os debates em torno do papel da escola e, tendo em vista que não obstante a sociedade não se apresentar mais no modelo sólido e estruturado em que o papel da escola foi concebido à época de sua elaboração e construção, manteve/pouco evoluiu, no entanto, a imobilidade, a mesma estrutura e os mesmos preceitos. Este desencontro da escola com a sociedade interfere nas relações que se estabelecem dentro e fora dela.

É preciso lançar olhares mais amplos e profundos sobre as formas de ensinar e aprender, refletindo sobre a necessidade de mudança significativa na relação pedagógica para ultrapassar concepções tradicionais redutivistas, as novas linguagens e posturas, revendo conceitos e metodologias. Muitos teóricos (Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007) apontam caminhos e referenciais, mas o que será que um dos atores principais constituintes deste cenário, os alunos, pensam a esse respeito? Que imagem de escola projetam em seus discursos? Que visão geral da escola têm? Como encaram a sua participação na vida escolar? Que perceções têm os alunos sobre as dinâmicas de ensino, aprendizagem e avaliação em curso na escola? Como veem os alunos os ofícios de professor e aluno?

A escola que temos “*hoje*”, inserida no século XXI, e a escola dita “*do século XXI*” serão, efetivamente, distintas? É necessário que a escola também aprenda. Isto porque tem de saber dar resposta a essas perguntas e, desde logo, apresentar novas questões.

Na sociedade transformadora em que vivemos, não basta conhecer e acumular grandes quantidades de informação pois esta a breve prazo tornar-se-á obsoleta. O sucesso ou o fracasso das pessoas e das instituições é determinado pela capacidade de selecionar, processar e aplicar adequadamente a cada situação a informação transformada em conhecimento mais relevante em cada momento (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2003). Observa-se, assim, que o modelo educativo da sociedade industrial, em que o professor era o depositário do saber que transmitia a uma plateia de alunos passivos, não se enquadra na sociedade atual, no entanto continuamos a assistir à persistência do modelo *‘da forma’* escolar que em termos estruturais se mantém inalterado desde o início da sua instituição Alves, 1991, p. 15. A Escola defronta uma situação nova que a obriga a refletir o seu papel. Urge, neste contexto de mudança, repensar a responsabilidade da escola na sociedade da informação e do conhecimento para que seja possível definir rumos que a Escola deve e pode tomar, no sentido da construção de uma educação que promova o sucesso de e para todos. Para muitos investigadores educativos, um foco no conhecimento mascara na medida em que aqueles com poder, podem definir o que conta como conhecimento. Não há, no entanto, contradição, entre a ideia de democracia e justiça social e a de que as escolas devem promover a aquisição de conhecimento.

À Escola cabe o papel mais importante e difícil de todos; o de promover o progresso da sociedade no sentido da construção de uma sociedade justa e igualitária movida por valores elevados. Freire, (in Gadotti 2007) reforça a necessidade de aproximar a escola da sociedade em que se encontra inserida, a Escola como instituição social depende *“da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população”* (ibidem, p.4) e também da relação que mantém com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população, com toda a comunidade. Freire in Gadotti, 2007, p. 22 *“No nos es posible ... defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan lejos de ella, en el mundo distante”*.

Apesar de vários investigadores, pedagogos e outros pensadores ligados à educação Marques, 2001; Seeley, 1989; Pereira 2008; Piletti, 2004, defenderem a aproximação entre a instituição escolar e a comunidade, o panorama fechado, inflexível, obsoleto e desfasado da realidade que observamos ainda hoje, em determinados contextos educativos, impele muitos dos nossos jovens a virar as costas à escola. O ato de abandono é, assim, e segundo os mesmos autores, influenciado por uma série de fatores onde a Escola, ambientes comunitários e o aluno enquanto pessoa estão interrelacionados. É necessário que a comunidade e a escola se encarem responsabilmente como parceiras de caminhada, pois, ambas são responsáveis pelo que produz, podendo reforçar ou contrariar a influência uma da outra.

As comunidades de aprendizagem são assim, um conjunto de indivíduos que se interligam por “*vontade própria*” no sentido de partilharem ideias, trabalharem juntos, compreenderem-se e influenciarem-se num processo de construção conjunta com o objetivo de promoverem o sucesso educativo a partir da reflexão das suas práticas.

2. A escola como organização Educativa

Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada. (Paulo Freire)

A partir do momento em que as relações entre professores e alunos se tornam mais fluidas, a escola tem que se constituir como um espaço onde os estudantes possam emitir a sua opinião e as suas vozes sejam tidas em conta, Paulo Freire (2003) representa socialmente a aproximação da postura pedagógica de humildade, escuta, respeito, confiança, crítica, interrogação, diálogo na perspetiva da transformação. Estabelece a educação como ato que nos permite a reflexão da natureza para a compreensão do ato como prática, ação para a libertação e o quão importante é saber escutar.

2.1. Conceito de organização

Na década de 80 do século XX, Perrow identificava o crescente domínio das organizações dentro do contexto social, preconizando que, em breve, estas constituiriam toda a sociedade. Mintzberg, 1995, p. 13, constataria essa realidade afirmando “*O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações*”

A escola é uma organização com uma estrutura própria, mais ou menos formal, na qual se organiza e desenvolve todo o sistema de ações entre os diversos intervenientes do processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários e outros). É um espaço de interação orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central quer as definidas a nível de cada escola), que permitem a cada ator ou conjunto de atores um certo grau de autonomia de forma a que possam delinear estratégias de atuação em função dos objetivos organizacionais e de acordo com os projetos pessoais. Assim, é neste contexto de ação que cada um define as suas formas de participar e viver as atividades escolares. A forma como se estrutura e desenvolve toda a ação estratégica dos atores está, de alguma forma, dependente da perceção que cada um tem da organização.

Ao reconhecer que as organizações são sistemas complexos constituídas por uma multiplicidade de elementos, é possível conceber a organização como “*uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação, essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos*» Hall, 1984, p. 23.

Chiavenato (2005) faz referência ao fator *recursos* enquanto elemento vital das organizações. De acordo com o autor, “*as organizações são formadas por uma interação de diferentes recursos*” (ibidem, p. 26 - recursos materiais (instalações físicas, equipamentos, tecnologia, ...), financeiros e humanos, sendo que a valorização de uma

organização se encontra consideravelmente mais condicionada pela qualidade do respetivo capital humano, subsidiada pelos recursos materiais, do que propriamente pelas bases da contabilidade tradicional, enfatizada pelo aspeto financeiro. Esta posição de valorização do capital humano não traduz, contudo, uma vinculação da organização a indivíduos particulares. Traduz, sim, o imperativo da manutenção e crescimento da qualidade do coletivo humano, para além da rotatividade deste. Como refere Schein, 1982, p. 13, “*uma organização (...) existe independentemente de determinadas pessoas em particular*” desde que as atividades que impulsionem “*o grau de eficiência do funcionamento real da organização*” se mantenham ativas.

As organizações são caracterizadas por sistemas abertos, sujeitas a mudanças que ocorrem no meio envolvente onde atuam e por isso sentem a necessidade de responder aos constantes desafios impostos pela contínua evolução da tecnologia, informação e comunicação, adotando novas configurações organizacionais e novos paradigmas de gestão. Neste contexto, segundo Ferreira et al, 2011, p. 31, cada organização:” possui *uma estrutura e um sistema de formalização de procedimentos e formas de atuação, um conjunto de formas de organizar e gerir objetivos organizacionais, as motivações e expectativas individuais, bem como as características contextuais como a dimensão, o poder, a idade e a tecnologia.*”

Ao reconhecer que as organizações são sistemas complexos constituídas por uma multiplicidade de elementos, é possível conceber a organização como “*uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação, essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos*» Hall, 1984, p. 23.

Com efeito, a definição de organização assume diferentes aceções «*em função das perspetivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes*» Costa, 2003, p.

12.

Na verdade, como refere Morgan, 2006, “*as organizações e os problemas podem ser vistos e entendidos de muitas maneiras diferentes*” (ibidem, p. 345, pois “*as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo. Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais*” (ibidem, p. 19. De forma a que as organizações possam ter mais eficácia, os responsáveis pela organização “*precisam aprender a ler as organizações de diferentes perspectivas e a desenvolver estratégias de ações consistentes com as visões que obtêm*” Morgan, 2006. P. 20

2.2. Estrutura organizacional

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani)

Historicamente, a escola sempre esteve associada a uma finalidade social geral, a sua principal função era a mediação entre a sociedade e os alunos, excluindo-se qualquer autonomia ao nível cultural. Seguindo este pensamento, a escola dificilmente poderia ser entendida como organização, entendendo-se o termo, como o modo em que se organiza um sistema, uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos e autónomos.

A consolidação das formas de organização escolar que se mantêm na sua generalidade até hoje, datam do último quarto do século XIX. “*A lógica de estruturação curricular centralizada e homogênea pressupõe a manutenção da gramática escolar que lhe tem servido de suporte e recurso a metodologias tendencialmente uniformes em sala de aula, que permitam ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo*” (Cabral, 2014, p.55).

Nóvoa, 2005, p. 51 refere os diferentes elementos e sua evolução, que segundo Tyack & Cuban e reforçada por Cabral, 2014, p. 102, produzem a gramática da escola:

- a) alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogênea e um número de efetivos pouco variável;
- b) professores atuando a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário);
- c) espaços estruturados de ação escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula;
- d) horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do tempo escolar;
- e) saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e da pedagogia.

É nos anos setenta que o despoletar do interesse pelas variáveis organizacionais da educação tem lugar, protagonizado pelos estudiosos das ciências da educação, fruto do “*movimento das escolas eficazes*”¹ e do aparecimento consistente das teorias organização e “*administração escolar*”², e que fazem com que a escola ganhe um novo dinamismo. As investigações instauradas tentaram identificar e descrever de forma exaustiva as características específicas das escolas eficazes. (Revez, 2004). Encontradas essas características, foram definidas, posteriormente, variáveis potenciadoras da eficácia escolar, entre elas:

- a) a existência de um clima de trabalho favorável;
- b) elevadas expectativas de rendimento;
- c) a existência de docentes motivados e satisfeitos e
- d) a identificação de um estilo de liderança como uma das variáveis fundamentais.

Revez, 2004, p. 96

¹ Iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman (1966) que defendia “Schools make no difference” (Trigo e Costa, 2008, p. 564).

² Que vários autores atribuem a uma comunicação de Thomas Greenfield intitulada *Theory About Organization: a new perspective and its implications for schools*, na conferência do Internacional Intervisitation Program, que decorreu em Inglaterra em 1974. (COSTA, 2003b; Trigo e Costa, 2008).

Estamos perante uma sociedade que exige uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio. Pretende-se uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com todos os agentes educativos: a família (principal entidade, responsável pela educação), assistentes operacionais, pessoal docente, bem como com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade.

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específico às necessidades dos seus alunos.

A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia Decreto-Lei n.º 55/2018

A escola tornou-se mais exigente, “*ganhou*” características de uma verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos, aos quais os *lucros* (sucesso escolar) não eram indiferentes, pois a necessidade de mostrar resultados deixou de ser *nula* para passar a ser *um ativo*. A imagem que atualmente associamos à escola é de um organismo cada vez mais hierarquizado, autossuficiente e autogestor, gerindo-se a si próprio como uma empresa. Exemplo disso talvez seja a substituição, na direção escolar, do Conselho Diretivo pela figura do Diretor incorporando, este, a verdadeira imagem do gestor e do responsável pela construção de uma “*cultura de escola*” e de se afirmar enquanto organização individual e cuja identidade se afigura no líder e na sua competência de liderança.

A escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou outros.

A cultura de uma empresa define o comportamento e as relações internas apropriadas, motiva os indivíduos e determina soluções onde existe ambiguidade. Decide o modo como a empresa processa a informação, e as suas relações e os valores internos...” Costa, 1996,

p. 211. “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Costa, 1996, p. 31.

A cultura organizacional é como um *habitat* social, incluindo o lado informal, efêmero e dissimulado, bem como o lado visível e o fácil Westoby, 1988, in Day 2001, p. 126. A cultura tem a ver com as pessoas integradas no contexto organizacional e constitui-se pelo modo como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados, nos processos micropolíticas da vida da escola: é a cultura da sala de aula, do departamento ou da escola. O líder tem que saber gerir as especificidades das microculturas.

A noção de cultura organizacional é admitida enquanto fenómeno configurado pela interação entre o ambiente envolvente onde uma dada organização se posiciona e atua (sendo recetora das condicionantes aí existentes), a individualidade dos seus agentes internos e especificidade dos respetivos processos de atuação e o perfil de liderança assumido.

Costa (2003) salienta que a especificidade de cada organização constitui a sua cultura. Parecerá lógico que cada estabelecimento de ensino tenha uma cultura, um estilo, um grau de exigência, um tipo de especialização que lhe é próprio, construída através de uma reflexão participativa e não como consequência de imposições exteriores. Nesse sentido, os diferentes projetos educativos de escola são assumidos por Nóvoa (1995) enquanto imagens singulares das culturas organizacionais de cada estabelecimento. Segundo o autor, "*falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola*" (ibidem, p. 32).

A importância dos estudos em cultura organizacional no âmbito das organizações escolares é sumariada por Beire, Caldwell & Millikan , 1989 do seguinte modo:

(...) aquilo que parece estar a emergir como fator muito mais poderoso acerca das consideradas melhores escolas é que elas desenvolveram uma cultura, um meio, um ambiente, uma atmosfera, um *cultus corporis* que, numa diversidade de modos, influencia o modo positivo como as crianças aprendem (citado por Costa, 2003, p. 132). A imagem organizacional da escola enquanto cultura traz em si uma visão globalizante da sua multidimensionalidade, integrando estruturas formais, diferentes esquemas simbólicos de valores e intencionalidades, comportamentos e práticas.

A escola é uma organização especial. Será difícil encontrar atividade que não seja

desenvolvida ou a pensar, na interação com o outro interveniente no processo educativo (quer sejam professores, alunos, pais, funcionários ou outros). Por isso, a Escola distingue-se das outras organizações empresariais, pois é nela que, por um lado, se “*cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas; por outro lado, a maior parte dos trabalhadores (alunos) têm como «objeto» o seu próprio desenvolvimento, devendo os profissionais facilitar este trabalho de autoconstrução*”. Hutmacher, 1992, p. 58.

Também Ghillardi & Spallorossa 1989, p. 40, salientam que nas organizações industriais a ação é orientada para fins lucrativos, enquanto que o «*processo de produção*» de uma escola diz respeito e deve ser orientada para pessoas e por tal inquantificável.

2.3. Estrutura cultural

Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (Paulo Freire)

Mais de duas décadas passadas e após a intensa reflexão produzida sobre a matéria, parece ser pacífico considerar a escola como uma organização com aspetos comuns e aspetos distintivos em relação a outras organizações, nomeadamente as de pendor marcadamente económico e empresarial. Nesta linha, Lima, 2003, p. 42 chegou mesmo a afirmar que será “*difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola*”.

Contudo, se, por um lado, tal análise, no campo educativo em geral, nem sempre se apresentou de forma completamente pacífica por outro lado, também se acentua cada vez mais a especificidade da organização escolar, reconhecendo-se o desenvolvimento de diversas perspetivas organizacionais a partir dos contextos escolares. Mais ainda, são os próprios teóricos situados nas áreas empresariais que começaram também a integrar nas suas investigações as organizações escolares Costa, 1996. Lima, 2003, p. 7 sublinha precisamente a importância que a organização educativa vem ganhando enquanto objeto de estudo da sociologia das organizações.

Chiavenato, 2004 refere que a essência das organizações está nas pessoas, sem as pessoas jamais existiriam organizações. As pessoas são a alma das organizações, aquilo que lhes dá força e vida, com o sentido de atingir padrões de desempenho sem precedentes

Assim, cada organização tem a sua própria cultura. Segundo Chiavenato, 2005, p. 38, “*a cultura constitui a maneira pela qual cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente. É uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, consideradas juntas, representam a maneira particular de uma organização funcionar e trabalhar.*”

Ainda no entender de Chiavenato, 2005, p. 38, “*a cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças, que foram estabelecidos por normas, valores atitudes e expectativas e que são compartilhados por todos os membros da organização. A cultura espelha a mentalidade que predomina em uma organização.*”

Embora a cultura de uma organização oculte “*alguns aspetos informais, tais como as percepções, os sentimentos, as atitudes, os valores, as interações informais, as normas grupais, (...)*” Chiavenato, 2004, p. 38 é ela que “*define a missão e provoca o nascimento e estabelecimento dos objetivos da organização.*” (id. ibidem 2004, p. 37)

A cultura pode ser considerada como o conjunto de valores e convicções que sustentam a organização. Consiste na “*filosofia-chave*” da organização que é desenvolvida a longo do tempo. (Cushway & Lodge, 1998)

Bush, 1986, cit. por Falcão, 2000, pp. 28-29, refere que a particularidade organizacional da Escola relativamente a outras organizações situa-se, genericamente, no facto de esta ser

socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; no trabalho da organização, que, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos; no facto dos dirigentes e dos professores terem o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder; e nas diferenças de percepção, avaliação e valorização dos objetivos da organização pelos diferentes atores que interagem no espaço escolar.

Costa, 2003, equaciona outras diferenças nucleares entre a organização escolar e as restantes organizações. O autor chama a atenção para a ambiguidade de funções e comportamentos exercidos pelos membros da organização escolar, os quais muitas vezes

têm de assumir diferentes papéis (professor, tutor, coordenador, ...). A sobrecarga de funções em exercício sem recompensas formais relevantes é característica das organizações escolares, nomeadamente no contexto nacional português. A exigência de tomadas de decisão perante a multiplicidade de pressões e solicitações formais e informais nas organizações educativas traduzem-se na indisponibilidade de tempo para reflexão, o que não se compatibiliza com a criatividade, planificação de práticas. O mesmo autor aponta para a instabilidade dos recursos humanos, nomeadamente do ponto de vista do corpo docente enquanto particularidade das organizações escolares, não nos esquecendo do seu envelhecimento.

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “*unidade pedagógica, organizativa e de gestão*” Barroso, 2005, p. 55, sem esquecer a sua identidade e individualidade.

De facto, à organização/instituição “*escola*” surge inevitavelmente associada a dimensão cultural. Importa, neste contexto, perceber de que forma essa dimensão contribui para o sucesso ou não da organização propriamente dita, como é a escola vista e que efeitos se esperam que produza. O que está em causa nesta abordagem é a “*cultura*” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. De um modo esquemático, podemos dizer que é possível identificar três tipos de abordagens: (Barroso, 2004).

- a) Numa perspetiva funcionalista, a “*cultura escolar*” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.
- b) Numa perspetiva estruturalista, a “*cultura escolar*” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, entre outros.

- c) Finalmente, numa perspetiva interacionista, a “*cultura escolar*” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular.

Se a primeira entende a “*cultura escolar*” como a “***Cultura***” geral, sendo a “*instituição educativa vista como simples transmissora de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente*” (Barroso, 2005, p. 42), a abordagem estruturalista traduz-se nos “*planos de estudos, disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino*” (ibidem, 2005, p. 42). Já as interações e relações são relevantes para a visão interacionista da escola como instituição particular, “*as relações com o espaço, e com os saberes*” (ibidem, 2005, p. 42). Destacando-se assim os três tipos de abordagens fundamentais: funcionalista, estruturalista e interacionista. (ibidem, 2005, p. 42)

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar estão dependentes do seu tipo de cultura: as escolas de excelência são aquelas onde prevalece uma cultura forte entre os todos os indivíduos; os defensores desta perspetiva, tomando a realidade organizacional como construção social, inserem-se sobretudo numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, especificamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento e, finalmente, as tarefas essenciais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser orientada para os aspetos simbólicos, uma vez que a cultura pode ser não só utilizada como também alterada (Costa, 2003).

A cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores. Quando a cultura trabalha contra nós, é praticamente impossível fazer alguma coisa (Deal & Kennedy, in Day, 2001, p.126).

A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticas da vida da escola (Day, 2001, p. 127). Assim,

(...) as culturas dos professores deverão ser perspetivadas não apenas em termos de

conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e práticas (...) apresenta a cultura não apenas como conjuntos de valores, representações e normas, mas também como modos de ação e padrões de interação consistentes e relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado) suas experiências de trabalho. (Lima, 2002, p. 20).

De acordo com o relatório da OCDE sobre as Escolas e a Qualidade, “*as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características*” Costa, 1996, p. 131. Aliás, uma “*boa escola*” faz valer a sua cultura própria, valoriza-a e atua em função dela. Quando se designa “*escolas eficazes*” aponta-se escolas com uma cultura própria e de referência que se manifesta em diferentes vertentes (Nóvoa, 1992).

- a) na autonomia da escola, diretamente relacionada com a construção da sua identidade,
- b) liderança organizacional, na articulação curricular, na otimização do tempo,
- c) na estabilidade profissional, formação do pessoal,
- d) na participação dos pais, no reconhecimento publico, no apoio das autoridades.

Para Sá, 2001, p. 13 à escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados; humanizando o ensino, de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum.

2.4. Organização Escolar

(...) muitos professores andam perdidos pelas escolas: perdidos entre a sua vontade de educar, de emancipar, de libertar e a asfixia de um cumprimento (por vezes cego) de programas enciclopédicos, vazios e inúteis; perdidos entre uma obrigação de presença meramente funcional e a obrigação de um serviço que tem de fazer dos seus alunos autores de futuro; perdidos entre lideranças ora inspiradoras e mobilizadoras, ora tóxicas. Perdidos

num desalento, numa mágoa, num abandono que temos de ajudar a dissipar. (Cabral & Alves, 2017)

No que concerne à organização escolar esta surge formalmente caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais (Alves & Cabral, 2017; Machado & Alves, 2015) e orientações de organização do tempo e espaço escolares decretadas; formas de avaliação dos alunos impostas por documentos ministeriais; uma forte relação de hierarquia entre professores, direções, direções regionais, direções gerais; um horário e um espaço para a turma; uma planificação curricular para a turma; um diretor de turma; organizada por salas onde cabem turmas; professores das turmas; o professor controla o ritmo da turma; compartimentação do conhecimento em disciplina as alterações a esta gramática escolar são conceitos defendidos por Elmore, 2000; Lima, 2003; Alves, 1991; Cabral, 2014; Tyack e Tobin, 1994.

O sistema escolar está obsoleto, desatualizado, autores como Elmore, 2000; Robinson, 2010; Mitra, 2012; Hargreaves, 2003; Nóvoa, 2009; Alves, 2011; seguem esta linha de convicção, reforçada pela ideia defendida por Formosinho, 1997; Perrenoud, 1995; Canário, 2005; de que a falta de sentido das formas de escolarização de massas a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm-se traduzido numa atitude de insatisfação, de mal-estar, em que o problema central da escola é a sua falta de sentido, em relação às exigências e padrões da atual realidade. Este afastamento dificulta a voz do aluno, **a voz da pessoa que mora no aluno** (Canário, 2005; Guerra, 2000; Alves, 1999; Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2000; Mitra, 2004; Fullan, 2007; Teixeira, 2010). A ser ouvida o aluno seria então, um elemento interventivo, a par dos professores e investigadores, no processo de análise e de reflexão sobre a escola, bem como no seu processo de melhoria.

A Organização Escolar, necessita de ter em consideração três dimensões essenciais:

- a) os atores da escolarização;
- b) os sistemas educacionais;

c) a dimensões educacionais.

Será necessário, pois, recorrer a uma abordagem que defina/integre os atores, entenda a escolaridade como um modo de entendimento holístico da multiplicidade/diversidade de vertentes a que ao sistema estão associados.

A Escola enquanto Organização pode, assim, funcionar como um conjunto de conexões díspares que permanece em constante renovação e assume diferentes significados de acordo com o contexto, o universalismo não pode ser inerente á escola que se pretende do futuro, ela não pode ser abordada numa perspetiva global como ainda é muito sustentada por muitas práticas

2.5. Escola como organização reflexiva

A curiosidade é mais importante que o conhecimento. (Albert Einstein)

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e desenvolvimento. E fá-lo através da aprendizagem. (Alarcão, 2002, p. 220)

Segundo Alarcão (2000), evidencia-se na escola moderna a necessidade premente de saber o que queremos dela, de forma a dar resposta aos desafios que enfrenta, fruto da sociedade atual em que se insere.

Neste sentido, é importante que a escola dos nossos dias tenha a capacidade de se pensar a si própria, assumindo o poder e responsabilidade coletiva da organização, através do contributo de todos os atores educativos. Ao fazê-lo, a escola manifesta, então, a sua abertura à mudança paradigmática que a transforme, de uma escola rígida e fechada, na escola marcadamente cultural, enquanto inovadora, participada e aberta à mudança. Para que esta mudança se verifique, a escola terá de se assumir como escola reflexiva cujo pensamento é sistémico, porquanto cria as suas dinâmicas internas que a individualizam e contextualizam. A escola reflexiva é então uma escola dinâmica, pois conta com a participação de todos os seus atores como centros de sugestão/decisão, pois todos são considerados como centros de reflexão sobre as práticas da mesma organização escolar.

Barroso, 1996, p. 170 considera que, na análise atual da escola, “*é valorizado (...) o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua ação*”. Então, a escola reflexiva constitui-se como uma organização em aprendizagem permanente, dado as práticas levarem à reflexão e, conseqüentemente, à mudança dessas mesmas práticas. Logo, a escola reflexiva é uma organização que se desenvolve através da prática e da participação dos seus atores, no sentido da eficiência e da eficácia e tendo em vista o bem comum de toda a comunidade educativa.

A escola emerge, portanto, como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição, assim como para a evolução da sociedade e da humanidade. A escola oferece uma oportunidade de o aluno exercitar um conjunto de competências, capazes de produzir mecanismos necessários para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo do aluno.

Apesar de esta perspectiva se manifestar como uma necessidade da escola atual, autores como Roldão (2000) consideram que a função social da escola está ainda longe de cumprir o seu papel. Na verdade, a escola continua a assumir-se como organização de inspiração taylorista, na qual, por exemplo, o currículo se mantém como um conjunto de aprendizagens. Segundo a referida autora, apesar de a massificação da escola requerer novas respostas através de práticas inovadoras, na realidade, a escola continua a ser uma organização imutável.

Neste sentido, a escola caracteriza-se por uma vertente formalmente explícita e outra informalmente implícita, verificando-se um conflito entre a teoria defensora da formação e a prática caracterizada pela estagnação. A estas duas vertentes, Roldão (2000) apelida, respetivamente, de paradigma emergente (a teoria) e paradigma vigente (a prática), salientando que a mudança de paradigma deve ter como base alguns eixos, de acordo com o quadro.

Quadro 1: Paradigmas de escola (adaptado de Alarcão, 2000, p. 76)

Do Paradigma Vigente...	...Ao Paradigma Emergente
Da escola delegação ministerial...	...à escola comunidade com pensamento próprio.

Da escola que executa...	...à escola que concebe, projeta, age e reflete.
Da escola sem visão de futuro...	...à escola com ambição estratégica.
Da escola que lamenta o insucesso...	...à escola que age sobre os seus processos de atuação e funcionamento, analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua ação curricular.
Da escola que cumpre regras...	...à escola que decide, cria regras e presta contas.
Da escola que não é avaliada...	...à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento.
Da escola que emprega professores...	...à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais.
Da escola. que precisa de formação...	...à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento.
Da escola anónima...	...à escola com rosto.

Segundo Roldão (2000), somente quando a escola proceder à mudança do paradigma vigente para o paradigma emergente, se constituirá como uma verdadeira escola reflexiva. Assim, e no dizer de Alarcão, 2000, p. 13, a escola reflexiva constitui uma “(...) *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo*”.

Uma das características da escola atual é, de acordo com Alarcão (2002), o facto de ser marcada pela imprevisibilidade dos contextos, fruto da complexidade, heterogeneidade e ambiguidade da sociedade, como referimos anteriormente. Perante esta situação, há que ter a capacidade de agir em ação, o que significa que cada escola terá de procurar as suas próprias respostas perante os desafios com que se vai deparando, pois não há “*receitas*” para a solução de problemas, não sendo já aceitável o “*the one best way*”. Neste sentido, é através de uma dinâmica interativa entre a ação e a reflexão que a escola moderna poderá fazer face aos repto da atualidade, assumindo-se, assim, como escola reflexiva.

Segundo Alarcão (2002), escola reflexiva é aquela que, partindo destes pressupostos, baseia os seus alicerces no desenvolvimento e na aprendizagem permanentes dos seus atores. Na verdade, é no binómio reflexão/ação que se encontra o cerne da aprendizagem permanente, aprendizagem essa que se manifesta de forma sistémica, dado que leva ao desenvolvimento permanente da própria organização.

Ainda segundo a autora, a escola reflexiva é aquela cujos profissionais “*constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo da ação que é a sua prática profissional (...)*” (Alarcão, 2002, p. 219), sendo essa ação contextualizada e focalizada de forma coletiva, isto é, como trabalho de equipa. Nesse sentido, numa escola reflexiva, toda e qualquer mudança deve ter em consideração o coletivo, ou seja, os objetivos da organização, no seu percurso de aprendizagem. Defende a autora que é nesta vivência coletiva de partilha e de reflexão sobre as práticas que a escola vai crescendo no sentido da sua própria identidade e, conseqüentemente, da sua autonomia. Esta deverá ser perspectivada como uma autonomia que se vai construindo internamente, através da articulação e interação dos vários atores do contexto escolar, constituindo o que Barroso (1996) denomina de “*autonomia construída*”, em oposição à “*autonomia decretada*”, decidida externamente pela legislação e muito ao estilo “*pronto-a-usar*” (Friedberg, 1994, citado por Barroso, 1996, p. 184).

Como organização aprendente, a escola é caracterizada pela liderança e domínio pessoal, por modelos mentais estruturantes, pela visão partilhada, pela aprendizagem em grupo, e, fundamentalmente, pelo pensamento sistémico. Este pensamento sistémico, que constitui a visão comum de toda a organização, concretiza-se através da articulação entre o centro decisório (liderança) e a operacionalização das mesmas decisões. Assim, a escola aprendente e qualificante é determinada por uma forte e verdadeira liderança e pela existência de “*comunidades sistemicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola.*”

Referindo-se a Shulman (1997), Alarcão (2002) apresenta as seis características da comunidade aprendente: abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem ativa, pensamento e prática reflexivos, colaboração, paixão e comunidade ou cultura comum.

Podemos então concluir que, na construção da escola comunidade educativa, que se quer escola reflexiva, é fundamental, por um lado, o contributo individual para o desenvolvimento coletivo e, por outro lado, o apoio da organização ao desenvolvimento individual no sentido da formação e da qualificação.

2.6. Cultura Escolar

É por isso que se mandam as crianças à escola: não tanto para que aprendam alguma coisa, mas para que se habituem a estar calmas e sentadas e a cumprir escrupulosamente o que se lhes ordena, de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias. (Immanuel Kant)

Numa perspetiva funcionalista, a “*cultura escolar*” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, económico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspetiva estruturalista, a “*cultura escolar*” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Com base em diversos estudos situados nesta área de investigação, Costa (1998) sintetiza a imagem da escola como cultura, defendendo que todas as organizações e, também, as escolas são diferentes umas das outras; cada escola constrói a sua própria cultura que se expressa em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar estão dependentes do seu tipo de cultura: as escolas de excelência são aquelas onde prevalece uma cultura forte entre os todos os indivíduos; os defensores desta perspetiva, tomando a realidade organizacional como construção social, inserem-se sobretudo numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar,

especificamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento e, finalmente, as tarefas essenciais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser orientada para os aspetos simbólicos, uma vez que a cultura pode ser não só utilizada como também alterada (Costa, 1998).

A cultura de uma Escola é aquela em que as normas e os valores preveem o sucesso para todos, sem exceção; onde limites claros são estabelecidos, conhecidos e acordados por todos. Ao desenvolver uma cultura positiva, as Direções garantem ainda que as práticas educativas sejam verdadeiramente inclusivas. Difícil é passar, de forma efetiva, dos Planos e Projetos à prática.

A implementação de políticas públicas tem a sua viabilização diretamente ligada às formas como ela é apropriada e dinamizada em cada cultura organizacional escola, muitas delas continuam completamente subordinadas ao *poder* da tutela, a flexibilização do currículo e o regimes de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, funcionam como a possibilidade de ser trilhado um caminho diferente, mas assente, na maior das vezes, numa cultura escolar que continua padronizada numa transferência de conhecimentos, do professor para o aluno, pouco permeável ao contexto onde se inserem os nossos alunos, aos universos em que cada um estão inscritos, alheada ao saber intrínseco que cada aluno transporta *per si* que não se traduz, no nosso entender num sentido de pertença, por parte do aluno, à organização escolar e sentir orgulho em sentir que pertence “àquela” escola, que os seus pareceres são escutado/considerados. Julgamos que esta surdez á voz daqueles que são os *clientes* (parafraseando Matias Alves) para os quais a escola foi concebida, implica uma desmotivação por parte dos alunos, que é, na nossa perceção, motivo para que os alunos não gostem de estudar, não se empenhem na construção do seu conhecimento.

2.7. Gramática Escolar

Se não se mudar a maneira de pensar, continuar-se-á a reviver as mesmas experiências. (Fletcher)

A metáfora da '*gramática da escolaridade*' foi introduzida pela primeira vez para explicar por que numerosas reformas educacionais nos Estados Unidos falharam. Um século de reforma da escola pública (Tyack & Cuban, 1995) e o trabalho sugere que os princípios que orientam a escolarização - a gramática notória de escolaridade – passam a ser reconhecidos e podem organizar o comportamento dos atores levando-os a serem capazes de pensar, de refletirem sobre as suas práticas. O resultado desse pensamento reflexivo pode resultar num *trabalho* participativo, equilibrado e *equitativo* para a realização diária das tarefas tanto para os professores quanto para os alunos.

As bases da gramática da escola, têm permanecido estáveis ao longo das últimas décadas. Poucas têm sido as mudanças na maneira como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em disciplinas e concedem graus e “*créditos*” como evidências da aprendizagem. (Tyack & Cuban, 1995, p. 85). Ainda segundo os mesmos autores é necessário criar condições para que os alunos aprendam e nessa linha a atuação deve “*passar do ensino para a aprendizagem*” (Cabral, 2014, p. 135). Pouco mudou na maneira como as escolas dividem tempo e espaço, classificam alunos e os aloca às salas de aula, dividem o conhecimento em '*disciplinas*' e atribuem notas e '*créditos*' como evidência do que foi aprendido. (Tyack & Cuban, 1995, p. 85; ver também Tyack & Tobin, 1994, p. 454, Cabral, 2014).

Apesar das inúmeras reformas escolares e em que foram abordados os fundamentos descritos pela gramática da escolaridade e das inúmeras tentativas de alcançar mudanças substanciais baseadas, de acordo com Tyack e Cuban, 1994, em uma visão histórica da escolaridade. Uma melhor escolaridade resultará no futuro, principalmente a partir dos esforços constantes e reflexivos dos profissionais que trabalham nas escolas. mas o domínio das práticas tradicionais sobre professores e alunos continua a ser muito intenso.

A gramática escolar não impossibilita a realização de reformas; em vez disso, ela mostra a necessidade de transformar progressivamente a Escola. A escolaridade é considerada como

uma "*construção cultural*", na qual tudo se mantém unido e forma o que é considerado "uma escola real" (ibidem, p. 478). As escolas formam uma cultura genuína que é relativamente independente, e que não esteja funcionalmente ligada à sociedade (Julia, 1995; Chervel, 1998). "*As escolas como instituições têm estruturas, culturas e história*" a que Tyack & Hofstetter, 2013, p. 169 chamam de "*grammar of schooling*". A mudança da gramática escolar possibilita a abertura de novos horizontes que possibilitem sentir "*o pulsar da sala de aula*" (Cabral, 2014, p. 26)

Reformar as escolas "*é muito mais difícil e gradual do que muitos reformadores suspeitam, particularmente aqueles que acreditam que é possível - mesmo necessário - para mudar tudo de uma vez, de modo interligados são as vertentes da escolaridade*" (Tyack & Tobin, 1994, p. 478).

A "*reorganização*" da gramática escolar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos, é influenciada por diferentes dimensões que influenciam a forma como estas são concebidos, percecionadas, operacionalizadas e avaliadas (Cabral, 2014, p.173).

A gramática escolar (Tyack & Tobin, 1994 cit, por Cabral, 2014, p.16), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução determina, em larga medida, o processo de escolarização e os seus sentidos. Só uma intervenção que altere a sintaxe da organização tem condições de fazer emergir novas possibilidades de sucesso. A rigidez, a compartimentação a uniformização de situações, tempos e espaços de aprendizagem e a inflexibilidade de uma gramática escolar desenvolvida para ensinar a todos como se fossem um só, não se coaduna com diferentes necessidades, interesses, ritmos e estilos de aprendizagem por parte dos alunos, com novas formas de pensar o que se almeja ser e tão proclamado é o Sucesso Escolar. (Cabral, 2014, p. 17)

Alves (2012), salienta, contudo, que a reorganização da gramática escolar com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos não pode ser dissociada de outras (macro e micro) dimensões que influenciam a forma como são concebidos, operacionalizados e avaliados esses projetos (Cabral, 2014, p. 173). As políticas educativas, as diferentes racionalidades que influenciam a organização escolar, **variáveis organizacionais**, como:

- as lideranças,
- a cultura profissional,
- a existência de redes de apoio à ação educativa, e

as **variáveis-chave de sala de aula** – como:

- a relação pedagógica,
- as estratégias de ensino,
- o clima de sala de aula e
- as modalidades de avaliação

são dimensões que coexistem e se interligam nos diferentes contextos escolares, motivo pelo qual devem ser analisadas de forma integrada (Cabral, 2014, p. 474).

Para o aluno, cumprir as regras, para o professor ensinar de acordo com o *modo como sempre fez* é o que parece caracterizar as atividades escolares ou seja, um espaço fechado, compartimentado e separado de todos os outros, onde cada sala funciona coma ilha, um ensino *doméstico*, no dizer de Roldão; um espaço organizado para que os professores e os alunos possam cumprir os seus deveres de acordo com o que consideram que se espera deles, num horário que rígido, disciplinas segmentadas, um currículo fechado (a cumprir), espaços compartimentados, exercícios/testes efetuados, cujo objetivo é quantificar “*saberes*”, atribuir uma *nota e em quem sabe, sabe e os restantes....* E este é um ciclo que se repete....

As *disciplinas, o currículo, os espaços*, devem ser tomadas/percecionadas como oportunidades únicas que possibilitem ajustar a multiplicidade de *saberes* do que cada aluno traz na sua *bagagem*. A aprendizagem dá-se pela vida, pela intuição, afetividade e pela troca que a criança faz na sua vida social e meio escolar, progredindo de acordo com suas condições individuais.

O currículo não pode ser visto como algo que nos é imposto, não pode ser uma maratona em que todos têm que chegar ao fim, O importante não é chegarmos à meta é termos a certeza de que juntos caminhamos para lá chegarmos, como um caminho que se encontra em permanente construção, deve ser alvo de uma análise crítica de modo a que possamos pensar o que vamos fazer com ele, de que modo é que o podemos gerir para que possa

proporcionar as aprendizagens adequadas ao alunos indo de encontro às suas especificidades. O currículo deve ser “comandado” /orientado pelas pessoas e não “comandado” imposto pela prescrição. *“A integração curricular pressupõe uma gestão do currículo que vá para além da tomada de decisão face aos conteúdos a abordar com determinados alunos, em determinado tempo e espaço”*. (Cabral, 2014, p. 426)

As próprias metas curriculares estabelecidas para cada disciplina, em cada ano de escolaridade, colocam maiores entraves à implementação da diferenciação pedagógica desenvolvida numa lógica de ano e não de turma. *“Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais”*. (Roldão, 1999, p. 39)

A uma maior flexibilização da gestão do currículo por parte das escolas correspondeu um reforço dos dispositivos de controlo das aprendizagens e dos resultados escolares, por parte da administração central e regional do Ministério da Educação, principalmente por meio da reintrodução e generalização dos exames e das provas de avaliação externa e interna. Atualmente as medidas de redução das desigualdades, no domínio do currículo, estão, ainda, confiadas em grande parte à iniciativa das escolas e constituem um campo específico da sua autonomia. (Barroso, 2003, p. 76)

“A escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação, que influenciam os processos e os resultados escolares” (Cabral, 2014, p. 151) É um teatro onde antes de apresentação da peça existe um imenso trabalho de bastidores, onde o trabalho final é o resultado de todos os que se apresentam no palco e os que *trabalham na sombra*, mas sem o qual jamais a representação final seria levada a cena. É neste contexto que citamos Guerra, 2002, p. 5, citado por Cabral, 2014, pp. 151-152,

Laura, filha do rei Yvorin, era famosa pela sua perícia no jogo de xadrez. Certo dia, chegou ao castelo um cavaleiro, chamado Huon de Borderos, que foi cordialmente convidado para jantar. Durante a sobremesa o cavaleiro vangloriou-se de ser insuperável no jogo de xadrez. Então, o rei fez-lhe a seguinte proposta: - Esta noite podes jogar com a minha filha. Se ganhares, obterás a sua mão; se perderes, serás decapitado ao amanhecer. O cavaleiro aceitou. E ganhou. Mas ganhou porque Laura o deixou ganhar: enquanto jogava, ela apaixonou-se por ele.

“A consciência da coexistência de diferentes lógicas de ação (umas mais visíveis do que outras) nas organizações escolares leva-nos a adotar uma perspectiva pluridimensional de análise face a este objeto” (id, ibidem). A Gramática Escolar pode não definir o que realmente acontece na sala de aula, mas certamente pode ser a estrutura a partir da qual professores e alunos interagem. Essa estrutura, por sua vez, tem que ser o resultado de mudanças profundas que levam a grandes mudanças no sistema: diferenciação nos modos de ensinar, de forma a conduzir a que cada um aprenda de acordo com os seus saberes, o que conduz a uma transformação de mentes. (Hofstetter, 2013).

A gramática da escolaridade, portanto, não revela a impossibilidade de se realizar reformas, mas sim, mostra a necessidade de transformar progressivamente a escola através dos próprios atores. Reformar a escola é um processo mais difícil e gradual do que muitos reformadores gostariam, A escolaridade é considerada uma construção *“na qual tudo se sustenta juntos e forma o que é considerado ‘uma escola real’”* (Tyack & Tobin, 1994, p. 478). Formas de pensar a escolaridade afirmam que as escolas formam uma cultura genuína que é relativamente independente e que não está funcionalmente conectada à sociedade (Julia, 1995; Chervel, 1998; Cabral, 2014). As escolas como instituições têm estruturas, culturas e história. Tyack, cit. por Hostetter, 2013) chamam a esses padrões de *“gramática da escolaridade”*,

Cabral (2014) refere que é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias, à diferença e à mudança. Em vez da homogeneidade e da rigidez, do transbordamento é necessária uma nova conceção da aprendizagem, desejar a mudança, criando mecanismos internos de motivação para se iniciar um processo de transformação dos modelos teóricos e práticos. Para a implementação de processos sustentados de mudança / inovação afigura-se relevante a apropriação de uma nova gramática nomeadamente em torno dos conceitos: aluno, ensino, aprendizagem cooperativa, escola, espaços de aprendizagem. *“Neste momento já encontramos Escolas comprometidas em organizarem-se em torno de equipas educativas, gerindo os alunos, os tempos e os espaços escolares de forma alternativa e flexível”* (ibidem, p. 109).

2.7.1. Alterar práticas

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (Carlos Drummond de Andrade)

A mudança desinstala-nos, tira-nos da nossa zona de conforto e força-nos a agir de modo diferente. ” *If you wish to remove this line, buy it now*”. Quando o que sempre considerámos ser as nossas “ideias” são postas “em causa”, somos forçados a repensar nossa posição, situação que nos obriga a sair da nossa “zona de conforto”. Muitas vezes, em vez de refletirmos sobre os nossos comportamentos e enfrentarmos a árdua tarefa de mudar paradigmas, permanecemos entorpecidos nos nossos pequenos trilhos, sem nos permitirmos em nos aventurarmos em novas estradas.

Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, têm de ser feitas a par. A escola erigiu historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe, pois, a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (Canário, 2008) citado por Alves, 2010

Kilpatrick (1935), assim como Dewey influenciou o movimento educacional e curricular progressista (norte-americano), na primeira metade do séc. XX, enquanto Dewey foi o grande sistematizador da pedagogia de Projetos. Kilpatrick desenvolveu o Método de Projetos, com base na teoria da experiência, cujos pressupostos partem de problemas reais do quotidiano dos alunos. O projeto como método didático era uma atividade que consistia em os próprios alunos fazerem algo num ambiente natural, **fazendo e aprendendo**.

Nesta linha de pensamento inserem-se os centros de interesse decrolianos que visam desenvolver atividades escolares integradas, sendo os conteúdos estudados de forma associada e com relação entre si. O médico e educador Belga, Decroly, foi um dos precursores dos métodos ativos de aprendizagem, defendia a ideia de que as crianças

apreendem o mundo com base numa visão do todo, a possibilidade de o aluno conduzir a sua própria aprendizagem e, assim, aprenderem a aprenderem. É necessário, pois, procurar referências da realidade da criança para a partir daí explorar os seus “*conhecimentos*”. A criança deve ser educada em “*liberdade*”, para que nela possam desabrochar todas as suas potencialidades. Os centros de interesse, baseiam-se, assim, nos interesses dos alunos em construir o seu “*currículo*”, partindo-se do princípio que às pessoas só interessa aprender o que satisfaça as suas necessidades naturais e primárias. **A educação tem que ser, assim, para a vida e baseada na vida.**

O compromisso em explorar o aluno nas suas múltiplas perspetivas foi impulsionado pelo desejo de construir uma compreensão mais ampla da vida nas salas de aula em particular e nas escolas em geral, no nosso entender existem, ainda, poucos estudos que demonstram as perspetivas dos alunos e apresentam propostas de reconstrução da Escola a partir das suas experiências dos seus pontos de vista. (Decroly, citado por Ferrari, 2008), Matters in Cheminai (2003), refere que todas as “*vozes*” das crianças são uma escuta importante na tomada de decisão nos problemas que lhes são inerentes, no contexto escolar e devem-se constituir como uma contribuição positiva nas decisões que lhes dizem respeito dentro e fora da Escola.

O ponto de partida para a diferenciação pedagógica é sem dúvida o conhecimento que o professor detém de cada um dos seus alunos e das suas necessidades de aprendizagem.

2.8. Avaliação

A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de procurar caminhos para melhorar a aprendizagem. (Hoffmann)

Avaliação é uma palavra que está na ordem do dia em todos os sectores na sociedade moderna. Também o está na educação: a começar na avaliação individual dos alunos e a acabar na avaliação do sistema educativo como um todo, passando pela avaliação dos professores e pela avaliação das escolas. Todos estes tipos de avaliação estão relacionados: não se pode, por exemplo, pensar na avaliação de um sistema educativo nacional sem uma adequada avaliação das escolas, dos professores e dos alunos; não se pode obter uma

avaliação de escolas sem uma avaliação dos professores e dos alunos; e é difícil conceber a avaliação dos professores se não se atender, entre outros fatores, à avaliação que fazem dos seus alunos. Karpicke, 2012

A avaliação dos alunos tem sempre como referência a avaliação externa de que os alunos são alvo no nono, décimo primeiro e décimo segundo e é por essa batuta que os professores se regem independentemente do que o lecionam vir a ser alvo dessa forma avaliativa, é sempre senso comum que há a necessidade de preparar os alunos para esse ato. *O momento que pode definir as suas vidas*, dizem pais e professores. Essa avaliação serve como uma prestação de contas à Sociedade, do nível de desempenho da Escola, um caminho que leva a uma avaliação sumativa destinada a atribuir uma classificação afinal.

O foco na avaliação, em contexto de sala de aula (DiPaola & Hoy, 2015) tem crescido à medida que o movimento *prestação de contas* aumentou, as pesquisas direcionadas para importância de uma avaliação crítica e retrospectiva, em contexto de sala de aula, têm emergido e evidenciado que esta tem um impacto tremendo na vida dos estudantes e no modo como perspetivam o seu sucesso escolar (*id. Ibidem*).

Sabemos que a avaliação é parte integrante da prática pedagógica e que permite uma recolha sistemática de informação essencial para tomar as decisões apropriadas, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno. De acordo com o Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 24.º ponto 1, 2 e 5 a avaliação formativa aparece com um enfoque maior nessa modalidade quando assume que

Avaliação Formativa – assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias; A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio. A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens, fundamentar o apoio às mesmas, em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos pais e encarregados de educação.

A avaliação formativa é a que permite melhorar as estratégias de ensino, de maneira a melhorar o desempenho do aluno, e que é feita no momento (DiPaola & Hoy, 2015, (Black & Wiliam, 1998; Fuchs & Fuchs, 1986; Kingston & Nash, 2011; McMillan, Venable, & Varier, 2013). Isto é, são todas as estratégias que permitem ao professor dar feedback imediato individualizado ao aluno na sua aprendizagem.

É necessário ter em conta que nem todos os alunos aprendem da mesma forma ou têm igualmente desenvolvido o mesmo tipo de inteligência (Gardner, 1983) e privilegiar uma determinada técnica de avaliação é privilegiar aquelas cuja inteligência está mais direcionada para a utilização dessa técnica. No caso da utilização sistemática e quase exclusiva da testagem, trata-se de privilegiar os alunos com um maior desenvolvimento das inteligências linguística e lógico-matemática, em desfavor dos que desenvolveram inteligências de outros tipos (Gardner, 1992), os alunos só tomam consciência da sua situação perante a aprendizagem quando a veem expressa, qualitativa ou quantitativamente sob a forma de classificação. O resultado obtido nos testes escritos ou as classificações obtidas no final de cada período constituem as únicas referências que, quase sempre apenas, conhecem que lhes permitem situarem-se perante a sua própria aprendizagem.

A avaliação a nível escolar deve privilegiar o aluno enquanto identidade próprias, focar-se no indivíduo, a avaliação deve ser ajustada ao aluno.

Teachers within a school may give common, formative assessments and these assessments are used to provide feedback on the nature and degree of individual student learning, as well as to make adjustments to program delivery within the school (Frey & Fisher, 2009 citado por DiPaola & Hoy, 2015, p. 32). In addition, assessment is used to evaluate school programs for their effectiveness and make adjustments to the educational program.

Os alunos são diferentes e as estimulações a que foram sujeitos durante o seu crescimento foram diferentes e mais ou menos frequentes, o que lhes permitiu desenvolverem outras capacidades, criarem outras necessidades visíveis nos comportamentos, que podem constituir um constrangimento na forma como deve ser efetuada **a avaliação**.

Tendo em consideração o relatório da OCDE (2014), o processo de avaliação deve:

- em primeiro lugar ser efetuado em benefício do aluno, isto é, que a parte formativa funcione e ajude a estabelecer estratégias para melhorar a aprendizagem de cada

aluno, individualmente, depois tem a ver, também, com as práticas pedagógicas dentro da sala de aula, com a motivação do aluno para a aprendizagem;

- não ter aquela situação “*tradicional*”, em que o professor vai ao quadro, transmite a todos e depois faz um exame – situação a que gradualmente tem estado em mudança em Portugal; ***é envolver os alunos na sua própria aprendizagem, perguntar-lhes o que querem aprender***;
- é assegurar que o ensino é diferenciado e adaptado às características dos alunos, e isso faz-se através das tais avaliações formativas, que podem ajudar a identificar melhores práticas para os diferentes alunos individualmente; é ter altas expectativas para os alunos, o que implica, por exemplo, não utilizar a repetência como recurso, que até certo ponto pode responsabilizar o aluno;
- é não pôr a exigência toda no aluno – por exemplo, com esta tendência de introdução dos exames, há uma certa mensagem de exigência concentrada nos alunos; é transmitir essa mensagem também aos outros agentes dentro da própria escola;
- é haver avaliação de professores, de diretores de escola, dos decisores de política educativa; é envolver os pais, perguntar-lhes o que pensam da própria escola, como é que ela pode ser melhorada. Enfim, é responsabilizar todos um pouco. É, no fundo, partilhar a experiência e a responsabilidade de ensinar. E tudo isso tem a ver com que o aluno seja uma parte ativa da sua própria aprendizagem.

2.9. Lideranças

Leadership is not about making clever decisions and doing bigger deals, least of all for personal gain. It is about energizing other people to make good decisions and do better things. (Fullan, 2008)

Bolívar 2007, p. 256 define liderança como “*uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns*”, ou seja, motivando os outros a procederem de acordo com os objetivos da organização. Neste sentido, Spillane (2001, p. 20) considera que:

Leadership refers to activities tied to the core work of the organization that are designed by organizational members to influence the motivation, knowledge, affect, and practices of other organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, and practices.

Mediante um conjunto de atividades e projetos, a liderança estimula a partilha de informação, a obtenção dos recursos necessários, à clarificação de expectativas, faz com que as pessoas se sintam membros de uma equipa, ajuda a identificar e a resolver problemas. Para que este exercício de liderança produza efeito costuma movimentar-se de preferência num plano moral: convicções e ideais mediante meios simbólicos e de compromisso com a tarefa educativa. No entanto, a Gestão dos Recursos Humanos continua centralizada, a formação de professores deixa a desejar e os resultados mantêm-se, malgrado alguns indicadores positivos, na parte inferior das tabelas internacionais. É necessário mexer com a Liderança, Seco, (2011). Perrenoud, (2003) liderança são "*chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático*".

A liderança tem a capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo (Jardim & Pereira, 2006). A este respeito, Duluc (2001) relembra que, para o exercício da liderança, é essencial gostar de exercer a influência sobre os outros e sobre o meio. Mas para haver uma boa liderança é indispensável que o líder tenha fiéis seguidores. Bento (2008) refere que o mais importante não é conhecer o conceito de liderança, mas o elemento essencial da liderança é ter seguidores. Sem seguidores não há líderes e sem líderes não existe liderança.

Hoje vive-se num contexto de grandes mudanças e de grande incerteza. Por conseguinte, o papel do líder é o de assumir riscos, desenvolver uma cultura própria da organização e definir estratégias adequadas à concretização dos objetivos organizacionais (Firmino, 2009). A eficácia da escola requer uma liderança verdadeira, uma liderança que seja fundamentada nos valores, nas crenças, nas necessidades e desejos dos agentes educativos. Uma escola eficaz exige uma liderança baseada nestes quatro pilares: líderes, seguidores, ideias e ação (Sergiovanni, 2004). Sergiovanni, 2004, p. 84 defende uma liderança de transparência, "*os professores têm o direito de saber quais as intenções de um diretor e o porquê da proposta de certos objetivos e ações. O mesmo se passa com os pais e os alunos*".

Segundo Hargreaves (1998), no desenvolvimento de culturas colaborativas a “*visão*” e a “*definição da missão*” da escola devem ser partilhadas pelas lideranças. É neste sentido que o autor, referindo-se a Fullan, sublinha que, quando as visões educacionais se baseiam na perspetiva prévia e pessoal do líder, elas podem transformar-se não em visões que iluminam, mas em visões que cegam (ibidem, p. 263). Quando as “*visões*” se resumem à “*visão do líder*”, os professores substituem a colaboração pela cooptação, o que reduz as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Não pode haver liderança eficaz nas organizações escolares sem existir um quadro de valores onde as pessoas sejam consideradas como parte interessada na liderança. Liderar é um trabalho de negociação, de trocas, de ceder e de conquistar.

Para Kuczumski (1999), liderança é o resultado de fazer com que as pessoas ajam por meio de um grupo. Isso requer que uma direção seja dada ao esforço do grupo e que o compromisso seja tomado pelos seus próprios membros. A autora considera que liderança é a responsabilidade por um grupo. Se não houver grupo, não há necessidade de líder. Considerando o foco de todos trabalharem em grupos, todos precisam de habilidades de liderança. “*A liderança aprendida é um processo contínuo. A pessoa não se torna repentinamente um líder, nem pára de aprender as habilidades de liderança*” (Kuczumski, 1999, p. 181)

Marzano, 2005, pp.160-164, segundo um estudo muito recentemente publicado em língua portuguesa, como resultado de largos anos de investigação e experiência de trabalho com escolas da América do Norte, destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança os “*comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais*”, enfatizando precisamente a importância do “*fator humano*” e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança. Também entre nós, alguns autores defendem uma perspetiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou as pessoas unidas em torno de valores. Por exemplo, Barroso 1996, p. 70 apresenta a escola como “*construção social*”, valorizando o “*papel dos indivíduos*” e afirmando o “*primado dos valores sobre os factos*”.

Quando, há mais de duas décadas, Costa (2000) passava em revista diferentes concepções de liderança nas organizações, deteve-se no conceito de escola enquanto “*organização*

pedagógica” e na correspondente perspectiva de liderança enquanto “*liderança pedagógica*”, adequada à especificidade das organizações escolares. Neste sentido, evidenciou-se a preocupação com as questões dos “valores” e da “ética” na liderança. “Assim, questões como as da liderança estratégica, da importância do projeto de escola, dos valores e da dimensão ética na liderança, do apelo à liderança transformacional (...) são alguns dos desenvolvimentos necessários desta problemática (...)” (Costa, 2000, p. 30).

Sanches, 2000, p. 55 defende a perspectiva da “*liderança colegial*” nas escolas, desde logo centrando as questões da liderança no “diálogo” e “*colaboração entre as pessoas*” e introduzindo, também, a necessidade de que esse seja um “*diálogo ético, mediado por valores*”.

Outro autor, Vicente, 2004, p. 10, coloca a possibilidade de “*ser o modelo organizativo o principal responsável pela ausência de qualidade nas organizações*” e por isso entende ser de extrema importância saber qual o paradigma organizativo e de administração e gestão das escolas que potenciará o sucesso do processo educativo”.

Nesta perspectiva da gestão voltada para as questões da qualidade, para “*uma escola com garantia de qualidade*”, refere o mesmo autor:

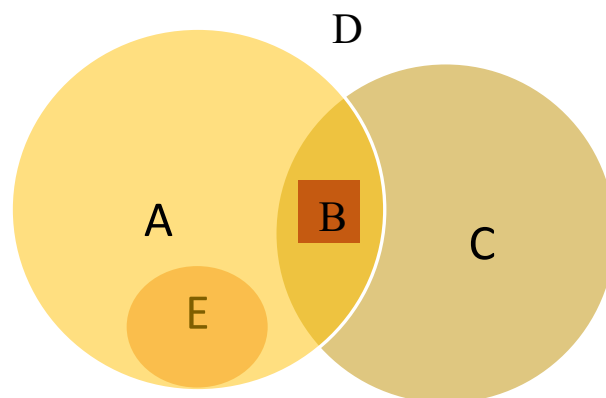
Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança. (Vicente, 2004, p. 143).

Blase & Anderson (1995) identificam três tipos de liderança: normativo-instrumental, facilitadora e emancipadora que, segundo Day (2001), correspondem respetivamente a três culturas de aprendizagem: a aceitação, a cooperação e a colaboração. Também se propõe uma liderança transformadora (Leithwood, citado por Bolívar, 2003, p. 203) como modelo de reestruturação da escola. Deste modo, salienta o autor, como principais características para o exercício da liderança: os propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas); as pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional); a estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores); e a cultura (promoção de uma cultura própria de colaboração).

De acordo com Torres e Palhares (2009), a gestão e governação das escolas tem procurado “*reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e prestação do serviço público de educação*” (Decreto-Lei no 75/2008) sobretudo pela adoção de modelos mais unipessoais e profissionalizados que se orientem no sentido da autonomia das escolas e onde o papel do líder e da liderança se evidenciam. “*A agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na atualidade, a liderança enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares*” (Torres e Palhares, 2009). Ora, significa isto que, escolas com líderes eficazes ou com estilos de liderança fortes estão mais orientadas para a promoção do sucesso escolar e da eficiência organizacional, isto é, da cultura da organização, o *ethos* (a ética que analisa os indivíduos em relação e as suas interações) que se traduz nos costumes, hábitos, rotinas, rituais, valores em torno dos quais se organizam os seus agentes e se constrói a identidade dessa “*cultura particular e diferenciadora*” reforçando a Identidade como um Valor.

Não pode haver liderança eficaz nas organizações escolares sem existir um quadro de valores onde a(s) pessoa(s) sejam consideradas como parte interessada na liderança. Liderar é um trabalho de negociação, de trocas, de ceder e de conquistar (*win-win*). Para além da aptidão técnica e conceptual, a liderança, carece da aptidão em Relações Humanas.

Figura 1: Decomposição dos conceitos de liderança escolar (Krüger e Schereens, 2012).



- O círculo A, representa a liderança transformacional e
- O círculo D a liderança instrucional.
- O círculo C, representa parte da liderança instrucional relacionada com a gestão do

programa de ensino e aprendizagem e

- O círculo B a interseção dos dois tipos de liderança.
- O círculo E representa a liderança distribuída, como uma subdimensão da liderança transformacional.

O modelo transformacional aparece como a expansão do modelo transacional. É um modelo de liderança que está mais vocacionado para a motivação dos indivíduos, levando-os mais facilmente a superar as suas expectativas e a aumentar dos seus desempenhos. O líder, neste modelo de liderança, apresenta qualidades centradas na mudança e inovação, levando os seus colaboradores a atingir a satisfação e a concretizar os seus objetivos pessoais bem como os da organização (Carapeto e Fonseca, 2006, p. 83)

Para Castanheira e Costa, 2007, p. 144, a liderança transformacional apresenta-se como alternativa à liderança transacional baseando-se num sistema de recompensas e castigos aplicados em função do cumprimento ou não dos objetivos propostos.

Por último surge a liderança instrucional onde o poder é dividido com o colaborador, sendo este convidado a participar nas tomadas de decisão, desde que lhe sejam criadas condições para o seu envolvimento, o que leva a um aumento da sua autoestima e desenvolvimento das suas potencialidades. Não existe dependência nem independência, mas sim uma interdependência entre o líder e o liderado (Carapeto e Fonseca, 2006, p. 84).

De acordo com Bolívar (2012), as expressões anteriores de liderança instrucional, transacional, transformacional, convergiram, atualmente, numa liderança para a aprendizagem “*leadership for learning*”.

Bass (1988), citado por Alves (2003), faz a distinção entre liderança transacional e transformacional no contexto escolar:

Para a liderança transacional interessa clarificar o que se espera dos professores e alunos, precisar papeis e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados, utilizando quer o “reforço eventual” (prometendo recompensas em função do esforço realizado e os resultados conseguidos por professores e alunos) quer o “castigo eventual” (penalizando professores e alunos quando não atinjam os níveis pretendidos). Ao contrário, uma liderança transformacional quer que os seus seguidores sejam também líderes. A liderança transformacional motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores. (ibidem, pp. 46-47)

De acordo com alguns autores (Day et al., 2009; MacBeath e Dempster, 2008), este estilo de liderança liga a liderança escolar com a aprendizagem dos alunos. Segundo Bolívar (2012), liderança instrucional e transformacional “*convergiram, atualmente, numa liderança para a aprendizagem*”. Para MacBeath e Swaffield (2009) liderança para a aprendizagem é uma forma diferente de prática educacional que envolve diálogo, um foco na aprendizagem estando atento às condições que a favorecem e uma liderança partilhada. Liderança e aprendizagem são atividades ligadas pelo fator humano com um enquadramento de um propósito moral. Para Robinson, (2011) este estilo de liderança caracteriza-se por definir objetivos claros no sentido da aprendizagem dos alunos, fornece recursos por forma a atingir esses objetivos e trabalha com os professores para os atingir.

Tendo em mente uma nova organização do sistema educativo, foi necessário atribuir uma maior autonomia às escolas quanto à tomada de decisões, mas sem deixar de considerar a comunidade onde elas se inserem. Assim o assevera Salgueiro: “*As escolas, como centros de políticas educativas, têm de construir a sua própria autonomia a partir da comunidade onde se encontram inseridas, dos seus problemas e das suas potencialidades, sempre numa perspectiva de se encontrar a melhor resposta face aos novos desafios.*” (ibidem, 2012, p. 3).

Quando um líder é eleito por uma organização e passa a assumir um cargo de autoridade, exerce uma liderança formal. Para Chiavenato (1999, p. 533). “*A liderança é um processo chave em todas as organizações. O administrador deveria ser um líder para lidar com as pessoas que trabalham com ele. Para ele a liderança é definida como uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana*”

Ainda segundo Chiavenato, 1999, pp. 553-627 : “*A liderança é uma forma de influência. A influência é uma transação interpessoal em que uma pessoa age para modificar ou provocar o comportamento de outra pessoa, de maneira intencional, a liderança é um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais.*”

2.9.1. Liderança de topo

O administrador de uma escola tem a missão de desenvolver condições para que os alunos conquistem o bem mais precioso da vida: a EDUCAÇÃO,. (César Ricardo)

Centrando o estudo nas diversas concepções do conceito de liderança e agora olhando para a liderança na organização escola, Day (2001) refere três tipos de liderança de Blase & Anderson, mais direcionadas para os diretores das escolas tendo por finalidade o desenvolvimento profissional dos professores, intitulados por liderança normativo instrumental, liderança facilitadora e liderança emancipadora.

- a) A normativo-instrumental caracteriza-se pela ação direta do diretor na motivação dos seus professores para o seguirem e o ajudarem a implementar as suas ideias. É uma liderança que tem resultados quando os professores não põem em causa as “*ideias*” do diretor e como consequência limita a reflexão e a autonomia dos seus docentes.
- b) A liderança facilitadora caracteriza-se pela promoção da autonomia individual dos docentes em que são encorajados, são ouvidos, são apoiados, mas individualmente. Existe reflexão pessoal, mas não partilha e colaboração entre todos. As questões de carácter mais abrangentes não são discutidas.
- c) Na liderança emancipadora tenta-se ultrapassar as características da liderança facilitadora promovendo o coletivo. Todos contribuem para o desenvolvimento da escola dando a sua opinião que será refletida por todos os intervenientes do processo educativo da escola. Os diretores emancipam os seus docentes dando lugar à crítica, à aceitação, à cooperação e à colaboração (Day, 2001).

Uma outra perspetiva de liderança em contexto escolar é a liderança democrática e participativa de Smyth (2006, citado em Formosinho & Machado, 2000) em que o líder deve afastar-se das dimensões administrativas, passando a preocupar-se com as dimensões educativas e pedagógicas, dando espaço aos seus liderados para se desenvolverem com espírito crítico e participativo. O líder deixa de “*ser fechado, autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos*” (Formosinho & Machado, 2000, p. 194) e passa a ser um líder aberto que apoia a participação, a intervenção dos professores nos processos educativos, na construção de uma escola que caminha para “*os princípios da igualdade de*

oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade” (Costa, 2000, p. 29). Assim, numa liderança democrática todos devem participar no processo ensino-aprendizagem. Na mesma linha surge a liderança colegial que resulta do trabalho interpares na tomada de decisões num ambiente de trabalho colaborativo, solidário e partilhado respeitador das autonomias individuais e do grupo (Costa, 2000). Nesta liderança, naturalmente surge a *“descentralização interna da liderança”* surgindo várias lideranças intermédias que devem funcionar em complementaridade (Sanches, 2000, p. 49).

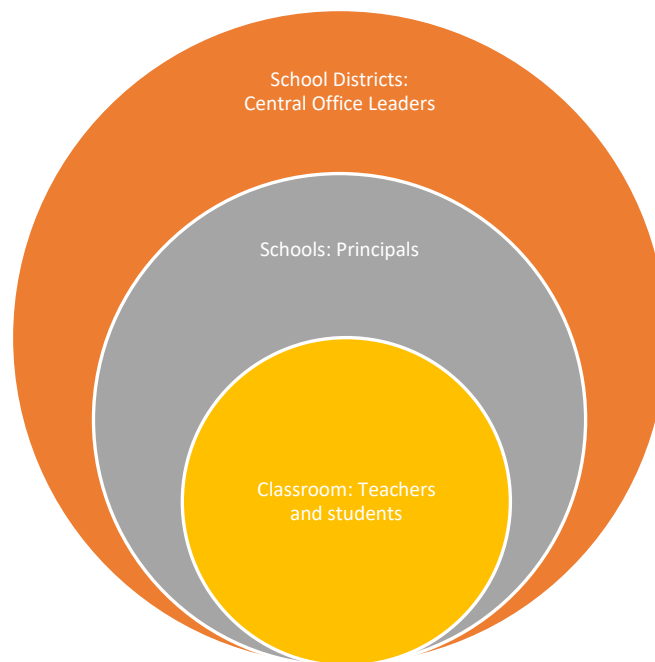
O sucesso de uma Escola não se explica exclusivamente pelo seu líder pela qualidade dos serviços que presta, pela forma como está estruturada, pela inovação e criatividade que coloca na sua atuação, mas sobretudo por seguir a sua dinâmica com o objetivo de responder às necessidades educativas.

Na realidade, é o diretor quem decide o que fazer relativamente à escola e às pessoas que nela trabalham, mas as decisões concretizam-se nas tarefas desempenhadas por cada pessoa. Segundo Lama & Muyzenberg (2008), os gestores devem servir as necessidades da organização no seu todo e de cada trabalhador individualmente. Os diretores procuram inovar, preocupam-se com as pessoas, têm uma visão para a escola. Assim, o diretor tem como funções: revitalizar a escola, criar novas Visões, mobilizar o compromisso com as novas Visões e definir a necessidade da mudança. A liderança é indispensável em todos os tipos de organização humana. Ela é essencial em todas as funções da gestão: o líder precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar (Chiavenato, 2003).

O que um diretor precisa é ser capaz de fazer em relação à avaliação pode ser diferente do conjunto de habilidades exigidas ao poder central. Stein e Nelson (2003 citado por Grant, p. 35) sugerem que os diretores precisam de ter mestria numa área de conteúdo e desenvolver especialização em outras áreas. Este mesmo processo, ainda segundo Grant, pode ser aplicado e desenvolvido pela liderança em relação à avaliação. A liderança de avaliação pode ser definida como os conhecimentos, competências e disposições de avaliação que os líderes precisam ter dentro do seu nível do sistema. Stiggins e Duke (2008, citado por Gant: 35), defendem que a avaliação deve ser efetuada tendo em consideração: o nível de sala de aula, o nível de programa e o nível institucional. Um líder, educativo,

qualquer que seja o estágio em que se encontra deve ter uma visão global de todos eles. “*O Estilo de liderança de topo propiciador da criação de um clima de escola favorável à ação das equipas educativas e à emergência e afirmação das lideranças intermédias, criando-se uma liderança múltipla que permita que a mudança se estabeleça no interior de cada Equipa Educativa*” (Cabra, 2014, p. 107).

Figura 2: Grupos de liderança estabelecidos na comunidade



Fonte: Elaboração própria

A figura 2, de elaboração própria, mostra as comunidades de Liderança estruturadas a partir do seu interior.

2.9.3. Gestores Intermédios (Diretores de Turma)

(...) gestores intermédios surgem como verdadeiros obreiros na promoção do desenvolvimento organizacional” [o] “motor imóvel do desenvolvimento cónico, pessoal e profissional dos discentes. (Salgueiro)

As estruturas de coordenação educativa (coordenadores de departamento curriculares, diretores de turma ou coordenadores de equipa educativa) devem assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspetiva da promoção da qualidade educativa

O diretor de turma deve gerir, em primeira instância, as relações pessoais/profissionais dentro do conselho de turma (Roldão, 1995), nomeadamente:

- Conhecendo os objetivos e natureza das áreas curriculares com que cada docente trabalha;
- Valorizando todas as áreas disciplinares e os seus contributos para a formação integral do aluno;
- Conhecendo bem os professores, os seus métodos de trabalho e as suas preferências quanto às tarefas cooperativas;
- Apelando e dinamizando a responsabilização de todos os docentes no trabalho comum a desenvolver relativamente à turma.

O diretor de turma acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, de maturação, de orientação e de comunicação entre professores, alunos e pais e a relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis, em particular a comunicação.

3. Prática de Sala de Aula

O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter. (John Dewey)

3. Ser professor

Se não fosse imperador desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os Homens do Futuro. (D. Pedro II)

Ser professor tem tanto de maravilhoso e extraordinário como de difícil e perturbador. Fullan & Hargreaves, 2001, p. 42 dizem-nos que os professores exercem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel-chave na formação das gerações futuras. Diríamos nós, que o ser humano é a “*matéria-prima*” destes profissionais, e esta é também, a “*matéria-prima*” mais valiosa para a humanidade, pelo que, se considerarmos que é na fase de formação e crescimento que os professores exercem as suas funções profissionais, podemos compreender ainda melhor a importância e a responsabilidade do professor e das interações que ocorrem entre todos os atores de uma escola. Destes atores realçamos os alunos, motivo primeiro de ser e existir do professor, os pais, os outros professores, o pessoal não docente, psicólogos e comunidade em geral.

É, portanto, uma profissão única. Borges 2007, p. 194 refere que as interações se traduzem “*num conjunto de gestos que se repetem, de funções e de papéis que se revelam nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino aprendizagem, na comunicação, no exercício de autoridade*”, com uma forte dimensão relacional com os outros e interações muito específicas. Teixeira, 1993, p. 443 expressa de um modo particularmente feliz a essência relacional do ser professor: “*O professor é um ser de relação numa profissão de relação*”.

Fullan & Hargreaves, 2001, pp. 52-55 dizem, muito oportunamente, que os professores são mais do que amontoados de conhecimentos e competências. Os professores são pessoas. E não se tornam naquilo que são, simplesmente, por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são.

A escola de hoje exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais ou outros. Mas, o papel do professor, como principal impulsionador e dinamizador, é e será sempre, determinante para o sucesso de qualquer reforma do sistema educativo. (Alves & Cabral, 2017))

Hoje, é muito mais difícil ser professor. É difícil acreditar num discurso cheio de promessas e de boas intenções. É difícil agir em contextos tão desconexos, tão centrífugos, tão enredados em múltiplas contradições. É muito mais difícil convencer os novos públicos escolares de que estudar vale a pena, que estudar compensa, que estudar é uma condição de liberdade e de sobrevivência,

Hoje, os professores vivem reféns de um ideal de escola que já não existe. Reféns de uma dádiva que sempre quiseram inscrever nos seus modos solidários de agir. Reféns de uma (des)ordem profissional que persiste em não ensaiar as condições de sobrevivência. (Alves, 2012).

Os novos desafios que hoje se colocam à escola exigem que se passe igualmente em uma cultura de subordinação a uma cultura de autonomia, o que pressupõe o apoderamento dos professores e o aprofundamento dos modos de desenvolvimento das práticas de ensino, onde se incluem as metodologias ativas e experimentais.

Ser professor significa fazer parte de uma interação social, fazer parte de uma comunidade que dialoga, neste sentido o diálogo tem que ser virado para a aprendizagem, temos que promover momentos de escuta de modo a podermos orientar os nossos alunos nas suas aprendizagens.

3.1. Caracterização da profissionalidade docente

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)

Estrela (2001, p. 120) define a profissão docente “*como uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício docente profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho*”.

Pinto, 2001, p. 63 afirma que a identidade se vai formando através da participação em situações de interação com os parceiros e dos reenvios das marcas dessas mesmas interações. Por outro lado Estrela, (2001) distingue “*profissionalidade*” e “*profissionalismo*”, atribuindo os saberes profissionais à “*profissionalidade*” e fazendo

corresponder o “*profissionalismo*” ao serviço que articula os aspetos éticos e deontológicos da profissão, permitindo orientar a *profissionalidade* e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que não o são. O processo histórico de transformação da profissão, ao nível individual, de acesso à profissão e socialização profissional, a autora denomina de “*profissionalização*”.

Neste sentido, pretende-se que os docentes “*dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade*” segundo Sacristáan (1991, p. 81). Este, reportando-se ao conjunto de saberes e saberes-fazer, afirma que “*a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções*” (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente ao alunos, regular as relações, preparar matérias, saber avaliar, organizar espaços e atividades, entre outros) e é caracterizada “*pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação (...) e (...) desenvolve-se no âmbito de situações particulares*” e tem como função “*aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade*” (ibidem).

Ao definir a profissão docente, Sacristáan, 1991, refere-a como um ofício partilhado ao nível de um leque diferente de esquemas práticos preestabelecidos e rotineiros, utilizados pelos professores nas suas salas de aula. Tenta ainda mostrar a necessidade de uma reflexão crítica dos professores sobre a sua prática, conforme mostra Roldão (1999), com o objetivo de cada um, formular e apresentar respostas conscientes a novos problemas que forem surgindo, esquemas estratégicos. É na conceção e aplicação destes esquemas que, segundo esta autora, se define mais claramente a componente intelectual do professor. E é na articulação entre os esquemas práticos e esquemas estratégicos e na forma como é analisada e avaliada por cada professor, que reside a essência da profissão docente. A autora, para concluir, afirma que a qualidade profissional “*reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico*” (Roldão, 1999, p. 116).

Ao definir quais as funções docentes, Estrela, 2001, p. 121 refere que estas, já há muito que ultrapassaram os limites da sala de aula,

assim, o professor terá de ser, entre muitas outras coisas, e sem atender ao seu estágio de desenvolvimento profissional, educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social... [educador] para a paz, para o ambiente, para a construção europeia, para o diálogo intercultural, para a igualdade dos géneros, para a saúde, para a educação sexual.

Para Freire (2002), o papel do professor é de desafiador, capaz de promover a educação como prática de liberdade, tem como função combater um naturalismo histórico que desconhece a historicidade do homem como fazedor de sua própria história. O professor é aquele que possui uma prática progressista que tende a desenvolver junto dos alunos uma capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, conhecer, atuar, reconhecer, estimular a insubmissão, a indocilidade.

Abordar a identidade implica considerar as interações. As mudanças podem interferir nessas interações pois, à medida que ocorrem, as situações são descodificadas e vão construindo a identidade e reconhecimento pessoal. O reconhecimento pessoal implica um lugar no sistema de interações e que a pessoa sinta que é reconhecida. *“A identidade pessoal, embora seja construída nos processos de socialização, não é algo de estático, mas algo que se atualiza em dinâmicas diversificadas.”* (Pinto, 2001, p. 68). No mesmo sentido Fullan & Hargreaves (2001, p. 61) afirmam que os comportamentos dos docentes não se resumem a competências técnicas que precisam de ser dominadas, sendo, antes, condutas baseadas no tipo de pessoa que eles são.

Segundo diversos autores (Musgrave, 1979; Zeichner, 1993), a profissionalidade docente, estrutura-se segundo os seguintes eixos:

- a) O profissional exerce a natureza específica da atividade. Domina o saber requerido para exercer a atividade (conhecimentos teóricos e práticos, competências e capacidades). Exerce com determinada margem de poder e autonomia de decisão sobre a ação.
- b) O nível de reflexividade sobre a ação implica responsabilização: decide, presta contas perante a sociedade, pratica a atividade em processo permanente de análise reflexiva, permitindo modificação (nas decisões, ajustando procedimentos, atualizando saberes).

“*O profissional*”, Roldão (1999), é caracterizado como aquele que exerce uma determinada atividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, para a qual tem de dominar um conjunto de saberes. Esta atividade é exercida com uma determinada margem de poder e autonomia, prestando contas à sociedade relativa a decisões tomadas, e é realizada num quadro de desenvolvimento profissional que implica um processo permanente de análise reflexiva e crítica dos professores sobre a sua prática, com o objetivo de cada um, formular e apresentar respostas conscientes a novos problemas que forem surgindo – esquemas estratégicos. É na conceção e aplicação destes esquemas que, segundo esta autora, se define mais claramente a componente intelectual do professor. E é na articulação entre os esquemas práticos e esquemas estratégicos e na forma como é analisada e avaliada por cada professor, que reside a essência da profissão docente. A autora, para concluir, afirma que a qualidade profissional “*reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de seleccionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico*” (ibidem, p. 116)

Ao definir a profissão docente, Sacristáan (1991), refere-a como um ofício partilhado ao nível de um leque diferente de esquemas práticos – esquemas preestabelecidos e rotineiros – utilizados pelos professores nas suas salas de aula. Uma forma de legitimar o estatuto de profissionalidade, ainda este autor, é entender o “**ensino**” como “*um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no saber-fazer dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva (...) [o que] supõe que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma*” (ibidem, p. 78).

Também Roldão (1998, p. 80), citando Musgrave (1979) e Zeichner (1993), se refere ao professor e à sua profissionalidade, enquanto o profissional que se distingue dos outros profissionais, porque a sua profissionalidade é *sui generis*. Para a autora, a especificidade resulta:

- a) da natureza específica da atividade exercida;
- b) do saber requerido para a exercer;
- c) do poder de decisão sobre a ação e ainda;
- d) do nível de reflexividade sobre a ação que permite modificá-la (ibidem, p. 80).

Neste contexto profissional salienta-se a importância da capacidade reflexiva do professor requerida na arte de ensinar, na medida em que o professor deve

ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” Roldão, (2007, p. 4). para que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação. (ibidem, 2007, p. 6).

Percebemos, através destes autores, que o âmago da profissão docente reside, na sua essência, no exercício da prática, na aplicação da relação de saberes práticos, saberes científicos, saberes estratégicos, associados a um saber ético e a um desenvolvimento profissional aliado à reflexão individual.

3.2. O desenvolvimento profissional dos professores

Professores brilhantes ensinam para uma profissão. Professores fascinantes ensinam para a vida. (Augusto Cury)

Face às exigências colocadas à escola, nos dias de hoje, é necessário que os professores apostem na sua formação, numa permanente e adequada atualização a nível pedagógico, científico, da comunicação e organizacional. Ao professor, mais do que nunca, se impõe um papel multifacetado que pressupõe o domínio de competências cada vez mais diversas e complexas nos vários domínios: pessoal, profissional, comunicacional, social e ético.

Urge que os profissionais da educação tenham plena consciência desta necessidade, pois se ela já se verificava no passado, hoje, no contexto de uma sociedade desenvolvida e tecnológica, a mesma se acentua ainda mais.

Como refere Hargreaves (2003, p. 47):

os professores já não se podem refugiar nas premissas básicas da época profissional: que o ensino é difícil do ponto de vista da gestão, mas simples tecnicamente; que, uma vez certificados para ensinar, se fica a saber para sempre os aspetos básicos do ensino, e que,

daí por diante, o ensino é algo que se procura melhorar, por si próprio, através de tentativas e erros nas salas de aula.

A nova postura, a assumir ao nível da docência e gestão escolar, exige sobremaneira que os professores usem toda a sua competência científica e pedagógica na criação de espaços e situações de aprendizagem diversificados, ricos em recursos e informação diversa, onde o papel do professor passará a ser, acima de tudo, o de orientadores da aprendizagem, sugerindo aos alunos as fontes de informação mais apropriadas, as técnicas de pesquisa e os processos mais adequados de seleção e tratamentos da informação. Como nos diz Ramos, et al (2001, p. 937), *“o professor que sabe tudo, que vai à escola para ensinar quem ‘não sabe nada’ que considera a inteligência como um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimento, é cada vez mais um modelo de passado”*.

A constatação frequente por parte dos professores, do facto de não conseguirem dar respostas adequadas face às mudanças significativas ao nível do contexto social, geram, muitas vezes, no dizer de Lopes, 2001, p. 50, um *“ mal-estar intenso em contexto escolar”* e a análise das fontes de mal-estar docente indica-nos que que o problema que lhe subjaz tem, precisamente, como núcleo a redefinição do papel da escola numa sociedade aberta e plural, marcada por evoluções rápidas, pelo conflito e imprevisibilidade, decorrendo num processo hesitante e cheio de ambiguidades em relação aos objetivos pretendidos.

Todos reconhecemos hoje, de forma inquestionável, que o conhecimento é cada vez mais mutável e que as rápidas transformações da sociedade exigem uma aprendizagem constante. Claro que, tradicionalmente, o professor era o detentor do saber, ele transmitia-o e o aluno aprendia-o. O processo pedagógico estava centrado nele, sendo o responsável pelas aprendizagens dos alunos. Atualmente este processo configura-se de modo bem diferente, estabelecendo-se, em muitos aspetos, relações de aprendizagem recíprocas.

3.3. Desempenho profissional

Faz parte da humanidade de um mestre advertir seus alunos contra ele mesmo. (Friedrich Nietzsche)

Em relação ao perfil geral de desempenho profissional do professor, são várias as dimensões a ter em conta conforme expresso no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto:

- o professor, promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada;
- (...) promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;
- (...) exerce a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere;
- (...) incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das suas necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

De acordo com Eça (1998) o perfil/atividade **do professor Tradicional e o do Futuro são distintas**, conforme se pode constatar no seguinte quadro:

Quadro 2: Perfil do Professor Tradicional e do Futuro, adaptado de Eça (1998).

Professor da Escola tradicional	Professor da Escola do futuro
Passa grande parte do seu tempo a transmitir conhecimentos (<i>the sage on the stage</i>).	O de amanhã será muito mais um facilitador, um orientador que guia a aprendizagem (<i>a guide on the side</i>).
Está mais ou menos preso a um programa e a um manual.	Basear-se-á em interesses, necessidades e aspirações dos alunos e recorrerá a informação atualizada, em cima do acontecimento.
Encontra-se bastante isolado e confinado à sala de aula.	Romperá com esse isolamento, partilhando ideias, estimulando e colaborando com

Ainda segundo esta autora, a nova atitude pedagógica exigirá do professor um desenvolvimento profissional que assentará numa formação que *“passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”*.

Acompanhando esta linha de pensamento, estamos certos que está sobretudo nas mãos dos professores, a efetiva passagem da escola tradicional à escola do futuro, facto que ocorrerá quando estes tomarem consciência plena e assumirem, na prática, o seu novo papel multifacetado e multifuncional como agentes da educação.

Inovar é, sem dúvida, tarefa imperiosa na atuação do professor. Tal como refere Fernandes (2000),

A inovação é hoje entendida como um instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, como é o da sociedade de mudança acelerada em que vivemos, exigindo-se ao professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador. Exige-se agora ao professor que invente a sua prática, que utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos. (ibidem, 2000, p. 79).

Assim sendo, a tarefa de educar torna-se mais exigente e o professor torna-se mais responsável pela orientação que dá às suas práticas. Ao invés do que acontecia no passado, em que o professor era,

o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro de uma nova instância paradigmática, o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes. (...) o educador recupera iniciativa e protagonismo, os quais são fundamentais para enfrentar a complexidade das situações. (Nunes, 2000, p. 12)

A forma como os professores vêm as suas funções depende das experiências de socialização vividas. Pinto, (2001, p. 54) diz-nos que a socialização conduz à construção de representações de acordo com a função que se exerce, pelo que, considerando os professores e as várias socializações, constroem-se diferentes representações da função docente.

A Escola e o professor terão que assumir uma postura crítica e reflexiva das suas práticas, articulando-as com o plano teórico, de forma contextualizada, ultrapassando a dimensão

técnico/didática. A construção da verdadeira autonomia da escola passa, sobretudo, por essa atitude individual e coletiva, de procurar conhecer-se melhor, definindo as suas metas educativas e experimentando as estratégias mais adequadas para as alcançar, sem, contudo, perder de vista as orientações de âmbito nacional. Com efeito, e em pleno acordo com Fernandes, (2000, p. 24):

numa sociedade problemática e incerta como aquela em que vivemos, onde abundam as situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua ação imediata exige. Terá de ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois só esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003) reforça que “*não há criatividade sem risco*”, o risco existe sempre que se experimenta uma nova ideia ou uma prática desconhecida. “*O desenvolvimento profissional implica mais do que a aquisição de conhecimentos e de competências, “é uma trajetória pessoal em direção a uma maior integridade profissional e a um crescimento humano mais intenso”* (Hargreaves, 2003, p. 96).

Segundo Roldão (1998)

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões.

ou da “*gestão de dilemas*”, na expressão de Sacristáan (1994) citado por Roldão, 1998, p. 84. Sacristáan, 1998, p. 214 refere ainda que

Es más fructífero entender la planificación de los profesores como un proceso de resolución de problemas que afrontan desde sus posibilidades reales, en una- situación en la que hay unas demandas y unas condiciones, donde se encuentran con dilemas ante los que es preciso optar con justificaciones éticas y científicas si las hay.

A carreira docente trata-se de um processo bastante complexo e em constante mutação. É reconhecido que a escola atual não responde aos problemas dos seus atores. Tinha sido abordado as angústias que assolam os alunos. Ser professor ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem, os docentes têm outras preocupações e necessitam dar conta de situações que transcendem a sala de aula. A profissão docente foi ganhando forma à medida que ia

nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares. Uma nova profissionalidade docente necessária no desenvolvimento da escola caracteriza-se por níveis mais elevados de autonomia de desempenho. É necessário um trabalho cooperativo e colaborativo, através do compromisso e da participação ativa dos docentes os seres humanos precisam quer da vida ativa, quer da vida contemplativa. Talvez um dos grandes problemas da escola seja perceber como dar o mesmo valor a estas duas partes da vida, (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997 Sacristáan, 1999; Fullan e Hargreaves, 2001; Bolívar, 1993 Estêvão, 2012; Campos, 2000; Nóvoa, 2009; Tedesco, 2000).

Schön (1987) critica o paradigma de formação inicial, dos professores, baseado numa racionalidade técnica que fornece modelos para aplicar a situações práticas, como se fossem “*receitas*” de aplicação e validade universal, não prevendo a imprevisibilidade e dinamismo dos contextos e a necessidade de formar para o desenvolvimento de mecanismos de reflexão que possibilitem a criação de novas soluções, ajustadas às múltiplas situações reais com que os profissionais se deparam. Assim, o autor defende uma epistemologia da prática que permita a gradual emergência daquilo que denomina de *artistry*, um saber-fazer ou competência que supõe o domínio científico e técnico, mas que o ultrapassa. Como nos explica Alarcão:

Esta competência que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação, mesmo que não tenha sido pensado previamente, é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem das ciências e das técnicas que também dominam. Esta competência é em si criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes. (ibidem, 1996, p. 16)

Assim, e de acordo com estes autores, ligado ao desenvolvimento da profissionalidade docente está a capacidade que o professor tem de produzir conhecimentos, estimular a autocrítica do sujeito, problematizar as questões relacionadas ao contexto profissional em que está inserido, refletir sobre as suas práticas e desenvolver um trabalho colaborativo com os seus pares.

Da reflexão que efetuam resulta a forma como se concebem enquanto profissionais, as crenças que mantêm sobre o ensino e a aprendizagem e que se materializam na forma como privilegiam que os seus alunos aprendam, na forma como os *avaliam* e na forma como com

eles interagem. A *avaliação* passa a ter uma finalidade formativa que fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração e apoio escolar, permitindo aos professores e aos alunos obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias, tendo em vista o sucesso educativo numa Escola de e para todos.

Os professores aprendizes do seu próprio ensino são os mais influentes na melhoria do desempenho escolar dos alunos. “*Envolvem e motivam os alunos para a aprendizagem do conteúdo e, fundamentalmente, comunicam-lhes paixão pela aprendizagem*” (Lopes & Silva, 2010, p. 15) O professor necessita de , definitivamente, deixar para trás a função de mero transmissor de conhecimentos para se tornar um orientador, um estimulador que guia os alunos na construção de seus próprios conceitos, valores, atitudes e habilidades e os alunos têm de ser percebidos como a maior ferramenta de transformação de uma sociedade, como porta-vozes de uma sociedade que se quer mais sabedora e curiosa. . O ensino deve conduzi-los a um protagonismo de seu conhecimento, propiciando uma pesquisa com os olhos, e envolvendo-os no meio ambiente. A responsabilização de todos pela escola, na sua manutenção e interlocução elege-os como peças fundamentais no processo emancipatório da educação.

No nosso entender “*ser professor*” é aquele cuja voz fica para sempre audível no coração do seu aluno, dizemos *Seu*, porque entendemos que cada aluno é um ser singular. É esse acreditar, a força motriz de toda a atividade profissional.

4. O Aluno

O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz,
Com medo de acordá-lo.

4.1. O ofício do aluno

The contribution of student voice to the development of cooperative agency and individual identity. (Rudduck 2006)

O “ofício de aluno” é uma expressão utilizada originalmente por autores de língua francesa (Chamborredon & Prevot, 1986; Sirota, 1993; Perrenoud, 1995) para explicar o conjunto de aprendizagens de que os estudantes precisam se apropriar para terem uma vida escolar dita “normal”. Sirota (1993), explica o ofício como a aprendizagem das “*regras do jogo escolar*”, sendo aqueles que conseguem tornar-se “*nativo da organização escolar*” que não possuem histórias de fracasso escolar (1993, p. 89). Para Perrenoud, o ofício de aluno varia de local para local, de escola para escola, de comunidade para comunidade, de “*um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manusear a aula, a conceção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc.*” (1995, pp. 201-202).

Perrenoud (1995) afirma que “*o aluno é uma pessoa que pratica seu ofício à sua maneira. Em compensação qualquer ofício modela, por sua vez, aquele que o exerce, mas a pessoa nunca é redutível ao seu ofício*” (ibidem, p. 202). O autor considera que o ser aluno é um ofício, no entanto que o sujeito não assume o papel de aluno fundindo-se com o seu ser. Fala também que o aluno aprende seu ofício por imitação dos vizinhos, por um “*fazer como os outros*” “*o ofício dos alunos aprende-se no local de trabalho imitado os outros*” (p. 203).

O “ofício de aluno” pode ser definido antes de tudo como a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não é somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência. Assimilar o currículo, não somente o formal, mas também o chamado “currículo oculto” (onde se aprendem as regras não explícitas, mas igualmente necessárias da cena pedagógica) é tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem

institucional nem demandar atenção particular. (Sirota, 1993, citado por Marchi, 2010, p. 191)

Rudduck & Fielding, (2006) refere que *a voz* pode ser entendida como o “*refazer de comunidades*” tanto dentro como fora da escola pois oferece a oportunidade para os jovens descobrirem e afirmarem a perspectiva pessoal e também aprender a cooperar e negociar, é importante que os jovens:

While much public policy focuses upon the skills young people will need to enter and survive in the labour market, less emphasis is accorded to the significance of encouraging them to find the voice and practices of cooperative agency indispensable to flourishing within a democratic civil society. (Education in the Commonwealth 2019, p. 3)

Muitas pessoas acham erradamente que ouvir é um processo passivo que consiste em ficar em silêncio enquanto outra pessoa fala. Podemos até nos considerar bons ouvintes, mas o que fazemos na maior parte das vezes é ouvir seletivamente, fazendo julgamentos sobre o que está sendo dito e pensando em maneiras de terminar a conversa ou direcioná-la de modo mais prazeroso para nós. Hunter (2004) “*O ouvir (...) exige sacrifício, uma doação de nós mesmos para bloquear o mais possível o ruído interno e de fato entrar no mundo da outra pessoa - mesmo que por poucos minutos. O ouvinte ativo tenta ver as coisas como quem fala as vê e sentir as coisas como quem fala as sente. Essa identificação com quem fala se chama empatia e requer muito esforço*”. (Hunter 2004, p 58)

Tão habituados estamos às nossas vivências e às pessoas que diariamente desfilam perante nós que estas acabam por perder a sua relevância enquanto pessoa singular e são consideradas como um todo, onde tudo é natural, tudo é resultado de um percurso que nunca é questionado. A escola apresenta-se distante dos interesses, dos alunos, reduzida a um dia-a-dia *pálido, sem vida*, com professores, no nosso entender, ainda pouco disponíveis para entender o “*ser aluno*”, como um *ofício*. Este, aluno, ainda permanece como paciente, sujeito a controlos rígidos, que, na nossa opinião, gera mais desinteresse e desatenção. A permanência de uma visão de cariz tradicional pelos atores da escola está a solapar e contribui para a aluição de qualquer tentativa de se suavizar os ambientes escolares. A escola, ainda, tende a não reconhecer a “*pessoa*” existente no “*aluno*”, muito menos compreender a diversidade, com a qual essa condição de “*pessoa*” se apresenta (Alves 1999, 2010, 2017).

4.2. Os Alunos e a Voz

Students have much to tell us about how best to reform our schools. (Mitra, 2008)

Abordamos, agora, o conceito de aluno enquanto objeto de interesse científico, no nosso entender, ainda escasso, lhe tem sido atribuído nas últimas décadas, pela cada vez maior visibilidade e presença que passou a ter na escola não só pela sua massificada entrada nessa instituição, mas também por ser um “*novo tipo de aluno*” que se apresenta com novas atitudes, expectativas e motivações menos correspondentes às que o sistema espera dele. A Escola, por sua vez, deixou de ser aquele mundo tranquilo dos alunos privilegiados e bem-sucedidos que, tradicionalmente, aí se encontravam. Na verdade, os “*herdeiros da cultura exigida pela escola*” de que nos fala Bourdieu (1966).

(...) qu'à des élèves ou des étudiants qui sont dans le cas particulier de détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école. Non seulement elle exclut l'interrogation sur les moyens les plus efficaces de transmettre complètement à tous les savoirs et le savoir-faire qu'elle exige de tous et que les différentes classes sociales ne transmettent que très inégalement, mais encore elle tend à dévaloriser comme «primaires» (au double sens de primitives et de vulgaires) et, paradoxalement, comme «scolaires», les actions pédagogiques tournées vers de telles fins. (ibidem, p. 13)

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (...) Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis (...). (Rousseau, 2004, p. 4)

A expressão “*voz dos alunos*”, ouvida mais comumente nos países anglo-saxónicos, significa “*todas aquelas iniciativas que as escolas empreendem e que visam aumentar o protagonismo dos alunos na tomada de decisões sobre o desenho, a gestão e a avaliação de qualquer aspeto da vida escolar*” (Susinos, 2012, p. 26). Outros teóricos, (Hart, 1992; Shier, 2000; Brown, 2001; Fielding, 2001; Fielding e McGregor, 2005). Nestes estudos, colaboram na identificação de “*outras experiências, programas e ações definidas por terem adotado a voz estudantil como um caminho a percorrer, um horizonte capaz de permear toda a ação escolar “como a inclusão educativa, a educação para a cidadania, a*

liderança estudantil, as escolas democráticas, a gestão participativa ou os direitos da infância” (ibidem, p. 27)

O significado da “voz do aluno” nas escolas pode levar a ganhos no desenvolvimento da juventude. A noção de “voz do aluno” ou um papel do aluno na tomada de decisão e na mudança de esforços das escolas, surgiu no novo milênio como uma estratégia potencial para melhorar o sucesso dos esforços de reforma escolar. No entanto, poucos estudos examinaram esse construir teoricamente ou empiricamente O conceito de “voz dos alunos” não é novo na educação, de acordo com Mitra, 2004, p. 1)

In the past few years, the term ‘student voice’ increasingly has been discussed in the school reform literature as a potential avenue for improving both student outcomes and school restructuring”. “The term has gained increasing credence as a construct that describes the many ways in which youth might have the opportunity to actively participate in school decisions that will shape their lives and the lives of their peers. (ibidem, p. 1)

É necessário refletirmos que a “palavra **proferida**” é um desafio lançado por Rousseau há mais de dois séculos! Que implicações dessa “*provocação*” encontramos hoje?! Os alunos não podem continuar a ser vistos como seres sem luz, sem identidade, sem cor, mas como pessoas que têm potencialidades de atingir e criar a sua própria a luz e pintar o seu mundo com as cores que lhe conferem identidade própria. “*A infância não é conhecida (...) Procuram o homem na criancinha, e não curam nunca do que seja a criança antes de chegar a ser um homem. (...) Começai, pois, por estudar melhor os vossos alunos, já que estão certíssimos que os não conheceis.*” Rousseau (1762/s.d., p. 19).

Reconhecemos que dentro do contexto escolar, ‘voz’ pode representar muitas coisas, no dizer de Amado (2007). Por exemplo, pode relacionar-se com questões organizacionais, do dia a dia de funcionamento da escola; contestar injustiças ou a maneira como os conflitos são mediados. Estas são considerações importantes e estão intimamente ligadas às noções de democracia e escolaridade. No entanto para Baroutsis (2016) é na “voz pedagógica” que temos que nos centrar, pois é essa que se refere à presença da voz dos alunos no ensino, nas questões de aprendizagem e currículo. A falta de voz nas escolas foi atribuída a alienação de muitos estudantes à sua educação.

As situações em que as crianças devem ter “fala” é um assunto que causa, ainda, controvérsia, sendo díspares as opiniões no quê? quando? como? essa “voz” deve ser

elevada. No entanto, parece-nos consensual, pela literatura já aqui refletida, que os alunos precisam de se envolver ativamente, nos projetos a que a eles dizem respeito e que esse envolvimento promove a motivação, a competência, que por sua vez diligência o envolvimento em novos projetos. William Golding descreveu no livro “O Deus das Moscas” o tipo de sociedade que os meninos podem criar se deixados sozinhos (numa ilha deserta). Esta é uma lembrança útil para idealistas sobre as crianças, de que o tipo de sociedade que precisamos procurar é uma onde as crianças aprendem a se tornar cidadãos competentes e atenciosos, através do envolvimento com adultos competentes e atenciosos. É em este fluir impessoal que aparece a figura do aluno sem *personalidade* própria, uma figura desprovida da sua identidade sociológica, antropológica ou social Sacristan (2003). A figura do aluno caracteriza-se, em nosso entender, por raramente ser alvo de uma preocupação direcionada para a sua individualidade “*No coração do envolvimento significativo do aluno estão os alunos cujas vozes foram silenciadas há muito tempo.*” Fletcher (2005)

Barthes, (1984), “*Ouvir é um fenómeno fisiológico; escutar é um ato psicológico e o de escutar como ação psicológica, diferenciando-os, portanto, entre si*” Escutar é pôr-se em postura de decodificar o que é obscuro, confuso ou mudo, para fazer aparecer na consciência o que é vivido. A escuta da voz inaugura a relação com o outro.

Nos últimos anos, o termo “*voz do estudante*” tem sido cada vez mais discutido na literatura de reforma da escola como um potencial caminho para melhorar os resultados dos alunos e a reestruturação escolar (Fielding, 2001; Goodwillie, 1993; Levin, 2000). (Carbonaro & Gamoran, 2002; Fielding, 2002; Mitra, 2003; Rudduck & Flutter, 2000). O número de estudos que discutem os efeitos da voz dos alunos é, no entanto, ainda, muito reduzido (Fielding, 2001, Mitra, 2003; Soohoo, 1993 Arnot & Reay, 2001; Oldfather, 1995; Rudduck & Flutter, 2000, citados por Mitra 2004). Incluindo Carbonaro & Gamoran, 2002; Fielding, 2002; Mitra, 2003) Mitra, 2004, p. 651.

4.3. Movimento Vozes dos Alunos

A arte de escutar é como uma luz que dissipa a escuridão da ignorância. (Dalai lama)

(Mitra, 2004), já nos finais dos anos de 1960 e 1970 alguns investigadores educacionais se propuseram a conhecer a sala de aula e a escola através das experiências dos alunos (Cusick, 1973; Meighan, 1977; Woods, 1980). Contudo, aos alunos envolvidos a falarem da sua aprendizagem, não era frequente dar-lhes *o retorno da implicação prática das suas opiniões*, nem era garantida a oportunidade de continuarem a falar das suas experiências enquanto aprendentes (Rudduck & McIntyre, 2007), Flutter e Rudduck, (2004, p. 21) *“offers teachers feedback to help improve aspects of their practice, (...), enables teachers to identify problems impeding pupil’s progress.”*

Mitra (2004) *“In the past few years, the term ‘student voice’ increasingly has been discussed in the school reform literature as a potential avenue for improving both student outcomes and school restructuring”* (Carbonaro & Gamoran, 2002; Fielding, 2002; Mitra, 2003; Rudduck & Flutter, 2000). Mitra, 2004. *“The term has gained increasing credence as a construct that describes the many ways in which youth might have the opportunity to actively participate in school decisions that will shape their lives and the lives of their peers”*

(Fielding, 2001; Goodwillie, 1993; Levin, 2000). Nos anos sessenta e setenta foi criado um movimento para lutar pelo direito dos alunos em participarem em decisões relativas à sala de aula em particular e à escola em geral tal como referem (Cusick, 1972, deCharms, 1976) Mitra (2004).

Nos finais dos anos sessenta e setenta alguns investigadores educacionais dispuseram-se a estudar a sala de aula e a escola com base na experiência dos alunos escutando a sua voz (Cusick, 1973; Meighan, 1977; Woods, 1980 citados por Mitra, 2004). (Carbonaro & Gamoran, 2002; Fielding, 2002; Mitra, 2003; Rudduck e Flutter, 2000). Dar voz aos

estudantes tem sido discutido na literatura essencialmente devido à necessidade de se proceder a uma reforma escolar.

Noções de "*voz de estudante*" surgem em Fielding, 2004; Mitra & Gross, 2009; Rudduck, 2007; Giroux, 1986; Ranson, 2000; Lingard e Mills, 2007; Smyth, McInerney & Fish, 2013; esta ganhou fundamento com o desenvolvimento do argumento de que pode ser um meio para melhorar os resultados dos alunos. (Mitra 2005). Por "*dar voz*" entende-se habitualmente o processo de empoderar, para se fazerem ouvir, as pessoas que de outra forma ficariam em silêncio (Bogdan e Biklen, 2007).

Não obstante o rol de investigadores que a este domínio têm dedicado os seus estudos, no dizer de Mitra 2004, p. 651) ainda são poucos os estudos efetuados neste âmbito. Situando-se ainda os mesmos no contexto teórico. Exemplos práticos são nos reportados em outros contextos, como é o caso da Inglaterra (Rudduck e McIntyre, 2007), onde existem vários projetos de investigação e de implementação nas escolas que assentam na Voz dos alunos, destacando-se a linha de investigação liderada por Rudduck na Universidade de Cambridge.

Também no Canadá se verificou um movimento em prol da "*Voz dos alunos*". Em 1991 Walter e Gordon Duncan Foundation (WDGF) iniciaram um programa de melhoria da escola com ênfase no ensino secundário, particularmente para os alunos em risco.

Na Austrália temos vários exemplos de projetos realizados em escolas do governo, onde a Voz do aluno tem um papel determinante nos diferentes aspetos da escola. Decorre em várias escolas e é um programa nacional de educação premiado que envolve os alunos na aprendizagem, aproveitando as suas paixões e preocupações, permitindo-lhes controlar as suas aprendizagens dentro de um processo estruturado, e também os inserir na comunidade.

Apesar de não termos no nosso país tantos estudos, verificámos a existência de alguns que consideramos merecerem uma atenção especial pelo enfoque concedido à voz dos alunos, e pelo seu carácter não só investigativo, mas também de implementação nas escolas, assim:

- Lima (1998), investigou as diferentes formas de participação dos alunos na gestão das escolas secundárias, também caracterizou a participação destes nos processos

eleitorais concluindo que existe uma “*encenação participativa que não consegue mobilizar nem docentes nem discentes*” As práticas de participação de alunos na gestão das escolas, revelam-se, através de modalidades de participação formal, relativamente passiva, registrando mesmo, no caso dos alunos das escolas básicas e secundárias, formas de não participação (Lima, 1998, p. 5);

- Batista, C. (2016) procurou estudar o que os bons alunos pensam sobre a escola e sobre o seu processo de organização;
- Cabral & Alves (2016) centram-se na caracterização e análise de um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) com base em equipas educativas;
- Gouveia-Pereira (2004) analisou as percepções de justiça na adolescência, investigando as atitudes dos adolescentes face à escola e às autoridades institucionais;
- Pereira (2005) investigou os alunos do “*programa integrado de educação e formação*” (Pief - Programa direcionado a adolescentes que abandonaram a escola e se encontram em situação de trabalho infantil);
- Marçal (2005) realizou um estudo sobre as representações dos alunos do ensino secundário sobre a justiça dos professores e sobre a cidadania em contexto escolar;
- Duarte (2005) estudou as críticas dos jovens à escola e ao sistema educativo;
- Martins, et al (2008) efetuam um estudo que tem por base o ensino técnico-profissional, onde se analisa e problematiza os níveis de satisfação dos alunos bem como a imagem positiva que refletem dos professores;
- Teixeira (2010) dá voz aos alunos do ensino secundário incidindo nas suas percepções e experiências sobre a escola, com o intuito de “*conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no percurso dos alunos, compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajetória escolar e conhecer as suas expectativas, enquadradas nos seus projetos para o futuro*” (Teixeira, 2010, p. 3).
- O Ministério da Educação (2017) anuncia que pela primeira vez num encontro internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) haverá “*estudantes integrados nas delegações a participarem na*

discussão” sobre a visão que têm para a escola do futuro. Pretende-se que o seminário resulte no lançamento de um movimento internacional de auscultação dos alunos, “*construído a partir da experiência portuguesa*”.

Nos finais dos anos sessenta e setenta foi criado um movimento para lutar pelo direito dos alunos em participarem em decisões relativas à sala de aula em particular e à escola em geral tal como referem (Cusick, 1972, deCharms, 1976). O “*aluno como invenção*” de acordo com Sacristáan surge como uma imperiosidade de reinventar a Escola.

Alguns investigadores educacionais dispuseram-se a estudar a sala de aula e a escola com base na experiência dos alunos (Cusick, 1973; Meighan, 1977; Woods, 1980, citados por Mitra, 2004) escutando a sua voz. (Rudduck & McIntyre, 2007). Continuando neste caminho Mitra, (2004) refere que nos últimos anos, o termo “*voz do aluno*” tem sido cada vez mais discutido na literatura, como um caminho para melhorar os resultados dos alunos e da reestruturação da própria escola. (Carbonaro & Gamoran, 2002; Fielding, 2002; Mitra, 2003; Rudduck e Flutter, 2000).

O movimento da “*voz*” dos alunos é enfatizado pela Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das Crianças, de facto, a Convenção das Nações Unidas teve um papel determinante na projeção da voz dos estudantes, uma vez que conferiu cabalmente à criança o direito à participação e à livre expressão. No seu artigo doze confere à criança o direito de “*formular os seus próprios pontos de vista, o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.*” (UNICEF, 1989). Nesta Convenção, são ainda referidos três aspetos que são de particular importância para o tema que aqui tratamos:

- a) a valorização do superior interesse da criança (artigo três),
- b) a importância de ouvir a opinião da criança sobre os assuntos que lhe digam respeito (artigo doze)
- c) e o direito à liberdade de expressão (artigo treze).

Ainda no artigo treze é enfatizado de que esse esse direito deve incluir a liberdade de procurar, receber e transmitir informações e ideias de todos os tipos, oralmente, na forma de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

São ainda referidas as vantagens da auscultação da voz dos alunos, quer para os professores e escolas, quer para os próprios estudantes.

Outros aspetos, neste contexto, revestem-se de particular importância: a valorização do superior interesse da criança (artigo três), o direito à liberdade de expressão (artigo décimo terceiro), o artigo décimo segundo (Rudduck & Flutter, 2007; Fletcher, 2005; Amado, 2007; entre outros), que refere que a criança deve poder pronunciar-se livremente sobre os assuntos relacionados com ela, cabendo à escola fomentar uma educação para a cidadania, onde haja espaços em que a criança se expresse e participe na vida da comunidade escolar. Ideia reforçada por Amado, 2007, p. 134, *“ter em conta a ‘voz do aluno’ para além de ser uma forma de dar cumprimento a um direito, se se tornar num procedimento de rotina, do professor e do investigador, poderá ser um exercício de enormes potencialidades na transformação e renovação da pedagogia”*.

Corroborando a ideia de Amorim e Azevedo (2017) reconhecemos que muito se avançou, no século XX, a respeito dos direitos das crianças e dos jovens. É verdade também, no entanto, que há ainda muito caminho por trilhar, nomeadamente para que se reconheça a importância da sua “voz”. No que a Portugal diz respeito, e no dizer de Amado (2007), este dá conta que os estudos efetuados sobre os alunos se situam, essencialmente, no campo da (in)disciplina, relação com os docentes, nas suas ações, e **não nos seus sentimentos, perceções**. O mesmo autor refere ainda que a opinião dos discentes sobre a(s) reforma(s) do sistema educativo ainda não são tidas em consideração.

4.4. A voz dos alunos, um caminho em construção

Vou seguir o meu caminho, talvez o voo não tarde, já que a maré se faz alta. (Alvarenga)

No contexto escolar dar voz aos estudantes é envolvê-los nas suas próprias decisões é proporcionar condições de credibilidade como uma construção que descreve as várias formas em que os jovens podem ter a oportunidade de participar ativamente nas decisões da escola que condicionam as suas vidas, as vidas das suas famílias e as vidas dos seus pares. (Fielding, 2001; Goodwillie, 1993; Levin 2000, Flutter e Rudduck, 2004).

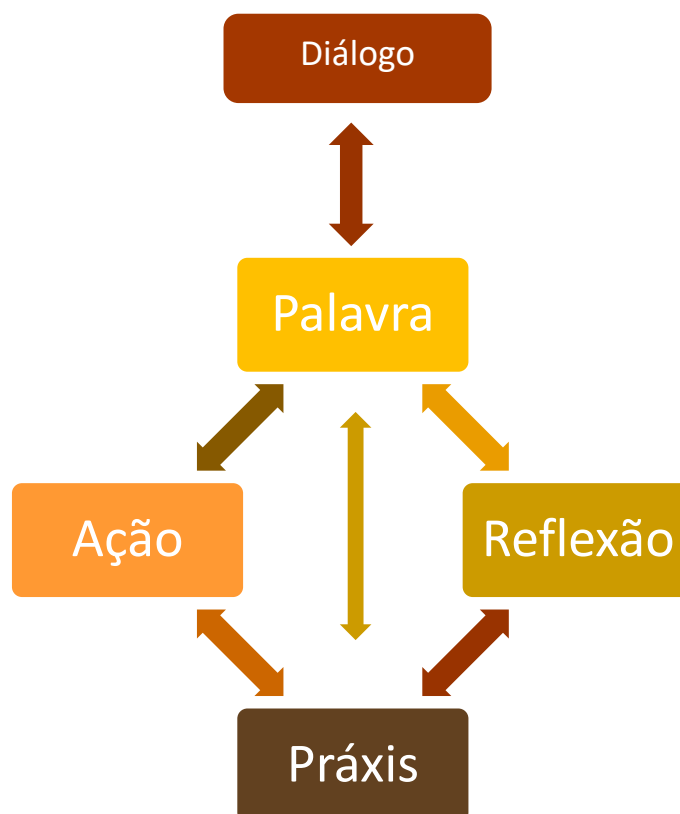
Paulo Freire (1987) afirma que:

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (ibidem, p. 78), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (ibidem, p. 37). “Ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (ibidem, p. 97). “Para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza-se do diálogo. Sendo a palavra um direito de todos, e não um privilégio como muitos defendem e uma ação amorosa, pois: Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. (ibidem, p. 97).

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo, a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (Freire, 1987, p. 44)

No corpo de cada aluno encontram-se adormecidos, os Sentidos, como na história da Bela Adormecida (...). É preciso despertá-los, para que a sua capacidade de sentir prazer e alegria se expanda. (Rubem Alves)

Figura 3: in A Pedagogia do Oprimido – Da Palavra à Práxis.



É tempo de refletirmos sobre o que os alunos pensam, sentem, quais as suas aspirações, os seus desejos, as suas angústias, ouvir as suas histórias, conhecer os seus sonhos.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. (Dayrell, 2007, p. 1125)

Os alunos, de hoje afiguram-se como uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas “*No coração do envolvimento significativo do estudante estão os alunos, cujas vozes estiveram muito tempo silenciadas*” (Fletcher, 2005, p. 4)

Enquanto a voz do aluno permanece, praticamente, silenciosa nas escolas, muitos adolescentes experimentaram alienação crescente como resultado de grandes escolas e tamanho das turmas, segregação por idade e capacidade que pode impedir que os alunos aprendendo com colegas mais experientes e uma visão dos alunos como clientes que é muitas vezes perpetuada durante toda a tomada de decisão na escola e, assim, aumenta a distância entre professores e alunos (Costello, Toles, Spielberger, & Wynn, 2000; Nieto, 1994; Pittman e Wright, 1991; Soohoo, 1993)

4.5. A voz do aluno e os ambientes de aprendizagem

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (Paulo Freire)

Segundo Rudduck (2005) a voz dos alunos é a semente consultiva da participação dos alunos e essa consulta consiste em falar com os alunos sobre o que é importante na escola e deve envolver: conversas sobre o ensino e a aprendizagem; pedidos de conselhos aos alunos sobre novas iniciativas; levá-los a comentarem formas de resolver os problemas que afetam o direito dos professores de ensinar e dos alunos de aprender; comentários avaliativos às políticas educativas e às práticas da escola ou da sala de aula. É o direito de o aluno formular os seus próprios pontos de vista. A sala de aula é um ambiente de comunicação, no qual pessoas com diferentes interesses e afinidades se encontram para aprender umas com as outras.

Se queremos envolver os alunos na mudança, temos que aceitar a legitimação que têm para o efeito de acordo com os direitos que lhe são atribuídos pela constituição da República (Vide Lei Constitucional nº 1/2005 - artigo nº 77) os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei e as suas opiniões serem consideradas:

um dos pilares da sociedade democrática e justa. Pelas mesmas razões, ‘ser escutado’ será o fundamento de uma escola que prima pela democracia e pela justiça nas relações que se verificam no seu interior, muito especialmente entre professores e alunos. (Amado, 2007, p. 123).

O nosso papel como professores, ao estabelecer com os alunos um ambiente na aula que os encoraja a exprimir o seu pensamento e ao mesmo tempo permite que coloquem questões uns aos outros, cria, também para nós, um ambiente de aprendizagem. Não se trata apenas de um ambiente que encoraja pensamentos de ordem superior e actividades reflexivas aos nossos alunos, mas também a nós próprios. (Wood et al., 1996)

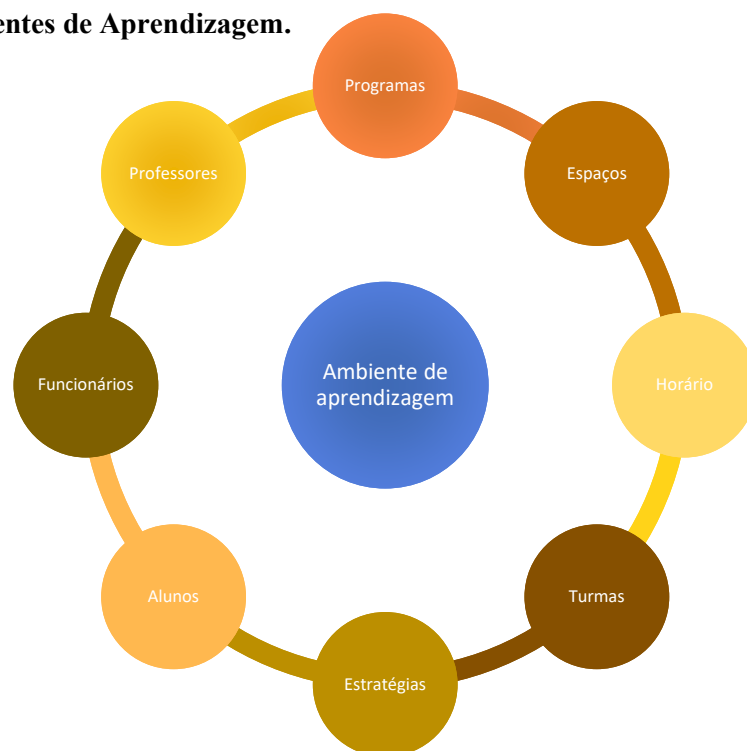
Já nos finais do século XIX, através de estudos cuidados e rigorosos, Montessori verificou que as crianças constroem a sua personalidade à medida que interagem com o ambiente e desenvolveu um programa que se baseava num ambiente rico de estímulos, num relacionamento personalizado e num grande respeito pelas crianças Ramiro (2002, pp. 19-24).

O conceito de ambiente de aprendizagem é bastante abrangente pelas dimensões que envolve, entre as quais se destacam as dimensões espaciais, temporais, recursos e

estratégias. Assim, pode-se considerar como ambiente de aprendizagem todo o contexto, caracterizado por dimensões associadas ao espaço (social, físico e virtual), ao tempo (calendarização, períodos de utilização e disponibilização), aos recursos (materiais, tecnológicos, científicos, pedagógicos e humanos) e às estratégias (expositivas, participativas, de interação, de colaboração e de trabalho individual).

A identidade de uma escola decorre de muitos detalhes: tem a ver com a forma como organiza os espaços, com a forma como os utiliza e dinamiza; com os suportes e os conteúdos de comunicação; com os valores que regulam o pulsar da organização e que se veem de muitos modos; com os modos de organizar a relação entre alunos, entre professores e alunos, entre funcionários e alunos; entre professores e encarregados de educação; com a forma de lidar com os problemas e os erros; com a forma de olhar, analisar e trabalhar os resultados da ação educativa; com os modos de responsabilidade que se adotam. E com os ideais e os sonhos que são permitidos, sugeridos e acalentados. (Alves, 2017).

Figura 4: Ambientes de Aprendizagem.



Fonte: Elaboração própria.

A figura 4, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas.

A criação de ambientes de aprendizagem significa a articulação entre pensamentos e a realização de ações que podem ser depuradas e reformuladas com vistas a novos patamares de compreensão. Para isso, as interações são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagens na troca de ideias, experiências e reflexões. O aluno necessita sentir que é ser ouvido, questionado e orientado para que o foco de suas vivências e análises possa potencializar a construção de conhecimento.

Ao tornar o conhecimento relevante para a vida dos alunos e fornecer ambientes de aprendizagem de apoio nos quais todos os participantes possam crescer, o envolvimento significativo do aluno fornece inúmeros resultados positivos para todos os membros da comunidade educacional. Mais importante ainda, o envolvimento significativo do aluno mostra que a Escola é uma força poderosa, positiva e motivadora quando respeita e valoriza as contribuições de cada aluno.

É necessário proporcionar um ambiente para que se possam construir relacionamentos sólidos e válidos entre todos os membros da Escola. O modelo tradicional da escola não foi projetado para ser pessoal ou promover relacionamentos saudáveis. A abordagem que sugerimos requer um repensar pessoal do papel do aluno, proporcionando-lhe os meios necessários para o seu Sucesso, envolvendo-o nessa Sua responsabilidade. Ouvir os alunos é dar-lhes liberdade de se expressarem, mostrando-lhes que eles podem realmente protagonizar mudanças na sua escola não só para si mesmos, mas também para os outros. Este encontro, que permite o diálogo e a partilha, ajuda a ganhar um sentido das próprias habilidades, moldando marcas identitárias, que tendencialmente se diluem ao não serem partilhadas, no grupo escola do qual fazem parte. (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004; Jackson, 1968 ou Shultz & Cook-Sather, 2001).

4.6. As vozes dos alunos e a sala de aula

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.
(Rubem Alves)

Quando as salas de aula são organizadas no sentido de valorizar as vozes dos alunos os resultados acadêmicos melhoram. *“Student voice opportunities helped young people to gain a stronger sense of their own abilities, and built student awareness that they can make changes in their schools, not only for themselves but also for others”*. (Oldfather, 1995) citado por Mitra 2004. Aumentando a escuta dos alunos, nas salas de aula melhora-se o seu ato de aprendizagem, melhorando a compreensão sobre o seu ato de aprender.

Evidenciada a importância de conhecermos o pensamento pedagógico do aluno como um meio para acedermos aos contextos pedagógicos facilitadores da sua aprendizagem, identificados em função da percepção dos que recebem o impacto da ação do professor – os alunos, e como sinónimo de estima e consideração, assumimos que essa percepção medeia o seu empenhamento nas tarefas escolares e, conseqüentemente, interfere nas suas atitudes face ao saber. O trabalho escolar em sala de aula, na perspectiva de Delamont, 1987, p. 83, *“tem dois focos principais: o domínio e a instrução. Sem controlo, o professor não pode dar instrução, e a instrução é a sua razão de ser”*.

O modo como o professor controla a vida na sala de aula condiciona o processo de ensino. Perante a turma, o professor deve definir as suas expectativas e traçar os seus limites de tolerância e tratar de fazer com que os alunos os aceitem. Como também diz Amado, 2001, p. 433, *“é a análise do próprio pensamento pedagógico do aluno que nos oferece bons ensinamentos ao apontar (...) a necessidade de um equilíbrio entre a capacidade de ensinar e a capacidade de constranger com humanismo”*

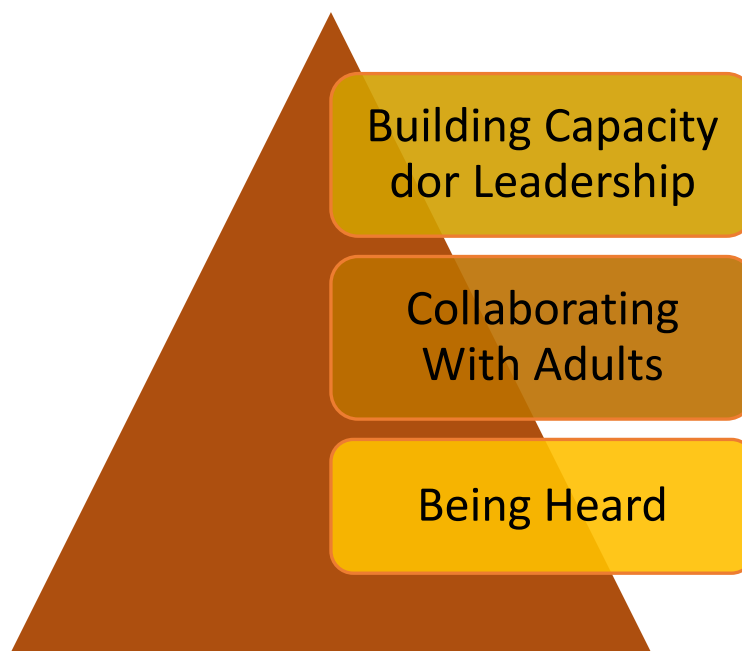
Para melhorar o desempenho do aluno, faz sentido ir direto à fonte – Os Alunos. Estes podem não só partilhar as suas experiências em contexto de sala de aula, e essencialmente, desempenhar um papel significativo nos esforços de melhoria da escola. A iniciativa de *Escuta* dos alunos proporciona a estes jovens intervirem ativamente na *“resolução”* dos problemas com que a Escola de hoje se defronta (Mitra 2005).

4.7. Participação dos alunos na escola

Não ensino meus alunos. Crio a condição para que aprenda (Albert Einstein)

O desenvolvimento da participação dos alunos na vida escolar é imperativo da cidadania e do crescimento, porquanto autoriza a emergência de uma atitude comprometimento com a construção que se quer para os alunos, capaz de perceber que “*cada aluno é importante*”. A pirâmide da “voz dos estudantes” ilustra o desenvolvimento de oportunidades dos estudantes que tem tido, algum desenvolvimento nas escalas. de acordo com a figura 5, Pyramid os Students Voice, in Mitra 2006, p. 7)

Figura 5: Pyramid os Students Voice, in Mitra 2006, p. 7).



Segundo Mitra 2006, p. 7), de acordo com a Pirâmide da Voz dos Alunos encontramos os seguintes níveis de escuta da voz dos alunos e que estão representados na figura 5.

- Ser ouvido – a este nível a escola procura escutar os alunos acerca das suas experiências em contexto escolar.
- Colaboração com adultos – neste nível os adultos procuram trabalhar com os alunos no sentido de em conjunto encontrarem soluções para os problemas da escola,

- Construção da capacidade de liderança – neste último nível, no topo da pirâmide pretende-se empoderar a voz do aluno.

A recente atenção dada à voz dos estudantes à importância do envolvimento entre os jovens e os adultos na comunidade escolar, e ao consequente aumento de pesquisas científicas, podem trazer oportunidades para o desenvolvimento positivo dos jovens ao serem ouvidas as suas vozes (Camino, 2000, in Mitra, 2007; Zeldin, 2004, in Mitra, 2007). Este tipo de pesquisas descreve um trabalho realizado em que os adultos e os jovens partilham experiências e contribuem para as decisões tomadas na escola, aprendendo uns com os outros e promovendo mudanças (Jones, 2004 citado por Mitra, 2007). Envolver os alunos na organização escolar, nas tomadas de decisão, ouvir as suas vozes, pode realmente melhorar a prática de sala de aula e acarreta potencialidades para os próprios e para a Escola. (Lee e Zimmerman, 1999; Michael Fielding, 2001; Roger Harts, 1992; Fielding, 2004; Mitra, 2005, citado por Mitra, 2006).

A Constituição da República Portuguesa VII Revisão Constitucional (2005, assegura na Parte I Título I, artigo 43.º (pontos 1, 2, 3 e 4) que apesar do Estado intervir na gestão do Sistema Educativo, não impedirá a liberdade de circulação de novas ideias e práticas pedagógicas:

É garantida a liberdade de aprender e ensinar; o Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; o ensino público não será confessional; é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

no Capítulo III, artigo 73.º (pontos 1 e 2):

Todos têm direito à educação e à cultura; o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

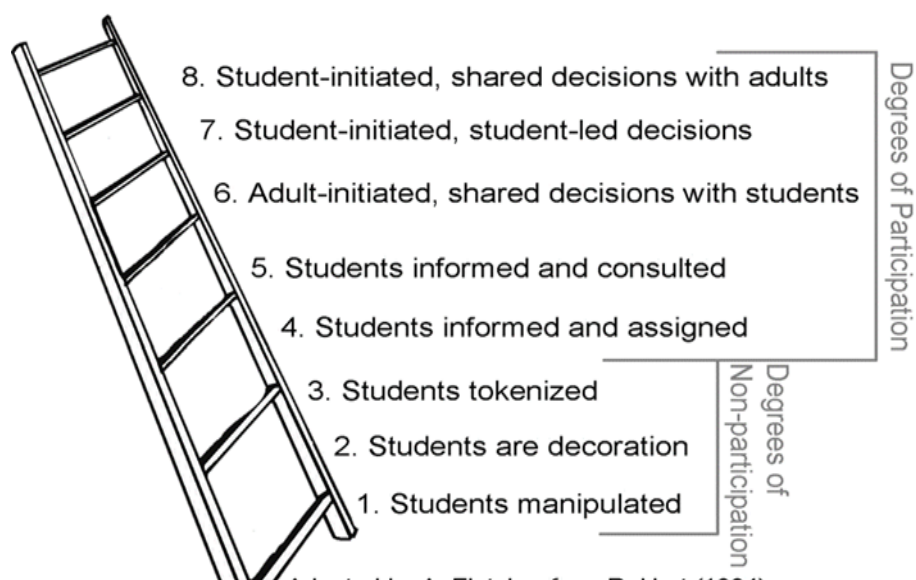
Assiste-se, assim, a uma antítese entre o papel do aluno proclamado na legislação e o enfoque que lhe é dado na prática, aquando das decisões curriculares a tomar na escola e, muitas vezes, na sala de aula. Rudduck e Flutter (2000) enfatizam a necessidade de uma

viragem curricular em direção à vida e aprendizagem dos alunos, às suas preocupações e às suas experiências.

Sacristáan (2003) diz-nos que os alunos, enquanto destinatários da educação e enquanto elementos que mais presença têm no sistema escolar, *“podem acabar diluídos no próprio discurso, ausentes nas nossas consciências e relegados nas nossas preocupações”* (ibidem, p. 16). Apesar de sabermos que a política educativa, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, se destinam aos alunos, o ponto de vista a partir do qual se colocam os problemas demonstra-nos outras prioridades, tanto no discurso, como nas práticas. E o mesmo autor diz-nos ainda que temos a tendência de acreditar *“que o modo de ser aluno é a forma natural de ser criança; representamos ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes”* (ibidem, p. 15). No entanto, a criança não se “esgota” no aluno, não é por passar a ser aluno que deixa de agir, pensar, sonhar, fantasiar, como só uma criança é, ainda, capaz de fazer. Da matéria existente sobre a participação de crianças, o modelo mais conhecido é a “escada de participação” concebida por Hart (1992). Este autor salienta que a escada indica o ponto de início para se pensar acerca da participação de crianças em projetos em vez de ser o modelo final. Contudo, a extremidade inferior da escada realça o que ‘não’ é participação. Mais acima da escada, coloca-se a ênfase em relações/parcerias entre adultos e crianças.

É importante lembrar que os “degraus” da escada não significam que um nível deve conduzir ao seguinte, e que o objetivo final de cada projeto é atingir o oitavo nível. Traduz sim que, as iniciativas que envolvem crianças têm objetivos tão diferentes, e a essência em que começam pode variar largamente. (Hart, 1992,) A figura 6 apresenta a escada da participação adaptado de Hart, R., in *Children’s participation from Tokenism to Citizenship*, Centro de Investigação Innocenti da UNICEF, Florença, 1992.

Figura 6: Escada de participação de Hart



Recorrendo à “*escada da participação*” Hart, (1992, p. 2), explica-se como se processa o envolvimento dos alunos na escola, definindo oito *degraus*.

- O nível um é apelidado de manipulação, pois os adultos usam os alunos para apoiar causas pretendendo que essas sejam inspiradas pelos alunos. Um exemplo desta ação poderá ocorrer quando as crianças são consultadas, mas não recebem o retorno da sua participação.
- No nível dois os alunos como “*decoração*” os estudantes são usados para ajudar ou apoiar uma causa de forma indireta. As causas são determinadas pelos adultos, os quais tomam todas as decisões.
- No terceiro nível, designado por “*students tokenized*”, parece ser dada voz aos alunos, mas na realidade pouca têm, bem como não têm escolha acerca daquilo que fazem ou do modo como participam.
- O quarto nível traduz um envolvimento dos alunos indicados pelos professores, os quais atribuem tarefas específicas aos discentes, determinam como fazer e transmitem aos alunos por que razão estão a ser envolvidos.
- No quinto nível, os alunos são consultados pelos adultos e “*dão*” conselhos nos projetos, nas turmas ou nas atividades concebidas ou organizadas pelos adultos. Os estudantes são informados acerca da forma como as suas opiniões serão usadas, mas os resultados das decisões serão feitos pelos adultos.
- No nível seis, os adultos, iniciam a ação e partilham as decisões com os estudantes, os quais são envolvidos na conceção de projetos, de turmas ou de atividades, as quais são iniciadas pelos adultos, mas que incluem tomadas de decisão, ensino e avaliação partilhadas com os alunos.

- O nível sete pressupõe um grande envolvimento dos alunos, os quais dinamizam e criam oportunidades para iniciar e dirigir projetos, turmas ou atividades. Os adultos apenas se envolvem em tarefas de apoio.
- No oitavo grau, que se traduz numa parceria entre adultos e estudantes, estes iniciam a ação e partilham a tomada de decisões com os adultos. O envolvimento significativo dos alunos é integrado na melhoria da escola a todos os níveis. Os alunos estão autorizados a criar a mudança e atividades que promovam a melhoria da escola.

A escada de participação apresentada na seção anterior é útil para ajudar a pensar sobre o *design* de participação das crianças, mas não deve ser considerado como uma simples medida da qualidade de qualquer programa. A capacidade de participação, de uma criança, varia muito com o seu desenvolvimento. Não é necessário que as crianças operem sempre nos degraus mais altos da escada. Crianças diferentes, em momentos diferentes, podem preferir atuar com graus variados de envolvimento ou responsabilidade. O princípio importante é que devem ser criados programas que maximizem a oportunidade para qualquer criança escolher participar do mais alto nível de sua capacidade. (Hart, 1992, p. 13)

As pesquisas realizadas indicam que quando os alunos sentem que não fazem parte das decisões da escola, apresentam-se com um fraco interesse e entusiasmo e mais distanciados do que se fossem chamados participar nas decisões da escola. Quando os jovens são convidados a participar em tomadas de decisões com adultos, as parcerias florescem.

Participar nas decisões da escola proporciona o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, pois é-lhes oferecida a mensagem que eles pertencem ali, são de facto necessários, o que se torna propício à criação de um compromisso para o que se passa à volta deles. Para tornar a escola mais democrática é necessário estabelecer novas estruturas que se traduzam no envolvimento com significado por parte dos alunos.

Colocando-nos então na perspetiva de encarar o aluno como um sujeito autónomo, crítico e que sabe o que quer, partilhamos com Amado (2001, p. 218) que o “*saber pedagógico dos alunos*” constitui-se, por um lado, como um poderoso mediador da sua própria ação;

como tal, fundamental para que esta seja compreendida e, por outro, um complemento importante do próprio conhecimento profissional do professor. Neste campo de investigação salientamos o trabalho desenvolvido por Amado, que conduz algumas investigações para estudar e aprofundar o “*pensamento pedagógico do aluno*”. (ibidem, p. 131) Este autor fala da necessidade de desenvolver mais estudos sobre a voz dos alunos, ao rever a literatura sobre este tema, no contexto português, constata que os estudos realizados neste âmbito, apresentam temáticas diferentes como por exemplo a “*participação dos alunos na gestão da escola e a percepção que estes têm dos docentes*”. No entanto em seu entender “*a opinião dos discentes continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo*”. (ibidem, p. 118)

Ainda segundo o mesmo autor, este assinala as potencialidades da articulação entre a investigação e a implementação desses projetos na escola, afirmando que “*o movimento em prol da audição da ‘voz’ do aluno possui grande dinamismo e assenta numa verdadeira interação entre os projetos de investigação e os projetos de realização prática*” (Amado 2007, p. 130).

Ao serem consultados, os discentes percebem que podem melhorar as condições da sua aprendizagem. Ouvir as vozes dos alunos poderia se consubstanciar num duplo efeito; por um lado possibilitaria a reestruturação da escola e por outro permitiria o envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem (Carbonaro & Gamoran, 2002 citado por: Mitra 2004; Fielding, 2001; Mitra, 2004; Rudduck & Flutter, 2004).

4.8. A voz dos Alunos e a Liderança

De entre as variáveis relativas à ação da escola, as que maioríssimas variâncias parecem provocar na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. (Barroso)

A “*voz do aluno*” apresenta-se como um momento em que a semente da palavra desabrocha e se transforma em campos cultivados, onde os jovens podem emitir as suas ideias, partilhar opiniões e apresentar potenciais soluções, este *nascimento de voz* implica também que os

alunos colaborem com as lideranças da escola na tomada de decisões ativas e desta forma moldar as suas vidas e a dos seus pares (Fielding, 2001; Goodwillie, 1993; Levin, 2000, citados por Mitra, 2004). Ouvir é uma das habilidades mais importantes que um líder pode escolher para desenvolver (Hunter, 2004)

Antes de os alunos serem aceites como atores-chave na reforma escolar e nas tomadas de decisão, o conceito voz do aluno tem que ganhar legitimidade entre as lideranças, Mitra (2006). Adicionando a voz dos alunos ao “*quem*” de tomada de decisão da escola, aumenta-se o conceito que amplia o intuito de “*liderança distribuída*” (Elmore 2000, Lashway 2003, citado por Mitra, 2006).

As lideranças também têm impacto no rendimento escolar dos alunos. A Liderança educativa eficaz Leithwood *et al* (2004) DiPaola *et al* (2015) acarreta melhorias na promoção das aprendizagens, constituindo-se como um dos ingredientes para o sucesso dos alunos. Ainda segundo os mesmos atores, a Liderança é um dos fatores que contribui para que os alunos aprendam melhor, esta evidência tem apoiado o interesse generalizado na liderança como chave para uma escola bem-sucedida. O impacto tende a ser maior onde as necessidades dos alunos são mais agudas. A liderança deve estabelecer/delinear objetivos e utilizar dados claros para acompanhar o progresso dos alunos, fornecer aos professores apoio e formação necessárias para o sucesso. Neste contexto é necessário identificar práticas de liderança que sejam bem-sucedidas na consecução desses objetivos:

Criar e manter uma escola competitiva: um objetivo para líderes distritais e escolares quando em competição por estudantes nos respetivos “mercados” educativos que incluem alternativas às escolas públicas, tais como escolas autónomas, magnéticas ou privadas, suportadas talvez por créditos fiscais de mensalidade.

Empoderar outros a realizar decisões significativas: Um objetivo mandatário para os líderes quando os mecanismos de responsabilidade incluem empoderar a voz dos interessados, como é o caso com as escolas controladas pelos “concelhos parentais”; este desafio requer a promoção de executar decisões devidamente informadas.

Fornecer orientação instrucional: Um objetivo extremamente importante para a maioria dos setores escolares com o propósito de aprimorar o ensino dos estudantes. Contudo, são necessários mais fundamentos para avaliar o trabalho dos educadores, por exemplo, no estabelecimento de padrões profissionais e seu uso para fins de desenvolvimento profissional contínuo e avaliação de pessoal.

Desenvolver e implementar planos estratégicos de aprimoramento escolar: Quando as escolas necessitam de possuir um plano de melhoria escolar, tal como a maioria das escolas distritais, líderes escolares são requeridos que dominem as habilidades associadas com as implementações e planejamentos produtivos dos respectivos planos. Virtualmente, todos os líderes distritais necessitam de ser proficientes em planejamentos estratégicos de grande escala.

A Escola e o Líderes precisam de apoiar os professores, que, por sua vez, devem apoiar os alunos de modo a levar os segundos a refletirem sobre as suas práticas e desse modo contribuir para a aprendizagem dos alunos. (Blasé & Blasé, 1999; May & Supovitz, 2010; Sheppard, 1996; Supovitz & Buckley, 2008; Supovitz et al., 2010) DarlingHammond,

São, assim, necessários espaços de Liderança nos quais os jovens possam falar sobre o que eles consideram importante e valioso sobre a sua aprendizagem. Smyth (2006, p. 282) considera como sendo os andaimes minimalistas em torno dos quais essa visão da liderança precisará ser construída:

- a) dar aos alunos uma propriedade significativa de sua aprendizagem;
- b) apoiar os professores e as escolas a abrir mão de algum controle e entregá-lo aos alunos;
- c) promover um currículo que seja relevante e que se conecte a vidas jovens;
- d) endossar formas de relatórios e avaliações autênticas para a aprendizagem;
- e) cultivar uma atmosfera de cuidado construída em torno de relacionamentos;
- f) promover uma pedagogia flexível que entenda a complexidade dos alunos vidas; e,
- g) celebrar culturas escolares abertas e acolhedoras

Esta mudança de atitude exige formas corajosas de liderança que, sem medo, promovam a importância de apropriação da identidade do aluno e da sua voz em relação à aprendizagem.

Só essas terão o poder de transformar e fazer avançar a escola na conjuntura, tantas vezes, adversa que se lhe coloca. Ao ser dada aos alunos a possibilidade de criarem a sua própria rede de conhecimento, na procura das suas formas sociais de trabalho, na partilha da informação, na construção do conhecimento pertinente e no desenvolvimento de competências para o século XXI.

Se a aprendizagem é, de facto, o centro da escolaridade, então também parece evidente que os alunos precisam ter uma maior participação na formação de sua própria produção, se quisermos melhorar os resultados. Nas escolas, parte desse pensamento tem sido aplicada aos professores como parte de um crescente corpo de trabalho sobre colegialidade (Hargreaves, 1994). No entanto, a prática predominante nas escolas continua a ver os alunos como passivos. (Levin, 2000)

Ideias finais

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... (Rubem Alves)

O conceito de aluno é interiorizado na conceção de muitos professores, como um sujeito que não possui “*nada para dar*”, um invólucro “vazio”, isto acontece porque, muitas vezes se acredita, que as suas vozes são “*menores*”, “*não importam*” por isso não precisam de ser consultadas. (Sacristáan, 2005, p. 12)

Embora as investigações frequentemente mencionem a necessidade do envolvimento de todos no processo educativo como uma componente-chave da melhoria da escola, essa ideia raramente incluiu os alunos. Julgamos chegado o momento de os estudantes serem ouvidos e de as escolas agirem. É hora de os estudantes serem parceiros na mudança de uma Escola, em que o envolvimento significativo do aluno seja efetivo.

O envolvimento significativo do aluno é parte de um ciclo em transformação que deve ser continuamente reexaminado, redesenvolvido e reconcebido dentro de cada comunidade de aprendizagem.

Ranson (2000) sublinha a importância de os jovens saberem e terem a oportunidade de dialogar, pois só assim poderão contribuir para transformações reais no campo do ensino e da aprendizagem, participar é sentir-se parte de, é estar envolvido na sua comunidade exercendo o seu papel de cidadão no que se refere a direitos e deveres.

Ainda o mesmo autor, sugere que a Escola se deve esforçar para desenvolver a " *active capability*" das crianças e jovens em relação à cidadania, permitindo-lhes ter confiança na sua própria voz e uma capacidade de fazer a diferença na sua comunidade.

Baroutsis, et al (2016) citando (Ranson, 2000; Rudduck & Fielding, 2006) refere que a participação ativa nos estudos, é fundamental para o desenvolvimento de uma voz estudantil, para estes que são ' *the 'most informed, yet marginalised witnesses of schooling'* (Smyth, 2006, p. 279). Geddes (2000) sugere que a não participação na vida regular de sociedade pode significar a exclusão social onde alguns jovens se sentem isolados ou marginalizados da sociedade dominante. Quando isso é acompanhado de um desempenho educacional inadequado esses problemas podem agravar-se, resultando em uma desvantagem de longo prazo e alienação sociopolítica (Geddes, 2000).

A noção de incentivar os jovens a participarem na tomada de decisões pedagógicas tem sido apoiado pela pesquisa (Lingard & Mills, 2007; Ruddock, 2007). É imperativo encontrar formas de compromisso entre os alunos e a Escola.

Ao sentirem que foram ouvidos e que as suas ideias contam, os jovens começam a ganhar consciência do seu papel e a perceber que as suas vozes podem e por vezes fazem mesmo a diferença (Flutter & Rudduck, 2004).

A visão dos alunos nunca deve ser menosprezada, antes valorizada e, em simultâneo, com todas as outras opiniões dos agentes educativos, as decisões daí advierem só podem ter que ser positivas, colocando, sempre, acima do cerne da educação: o aluno.

O principal segredo, no nosso entender, para uma Escola de qualidade é saber Escutar. Escutar para entender o que os principais atores da Escola têm para nos dizer, para que depois possamos pôr em prática o que ouvimos e renovarmos as nossas interações com talento e ideias que produzimos conjuntamente.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Metodologias

A Natureza é exatamente simples, se conseguirmos encará-la de modo apropriado... Essa crença tem-me auxiliado, durante toda minha vida, a não perder as esperanças, quando surgem dificuldades de investigação.” (Albert Einstein)

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

Toda arte e toda investigação, assim como toda ação e toda escolha, tem em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem. (Aristóteles)

A educação é transformadora por excelência, inicialmente, pelo conhecimento acumulado e difundido na relação pedagógica entre professor e aluno, e, ao mesmo tempo, construído nos passos aligeirados dos acontecimentos históricos. A força transformadora da educação, contudo, vai muito além: ambienta-se no espaço escolar como projeção das experiências

relacionais entre alunos, pais e educadores, e desta comunidade escolar com o mundo em seu entorno. São essas experiências e vivências diárias que permitem perceber o lugar do outro, a existência de limites, a tolerância com aquele que não espelha nem compartilha dos mesmos valores e gostos. A Escola tem que acolher, respeitar e valorizar todos os alunos, cada um com a sua característica individual. A voz dos alunos possibilita a manifestação do que os alunos efetivamente querem da escola, respeitando deste modo os seus interesses e a singularidade de cada um. Não há princípio de desigualdade maior, do que tratar a todos do mesmo modo, ou seja, ter a pretensão que todos devem aprender a mesma coisa no mesmo período de tempo e espaço.

A investigação que levamos a cabo prendeu-se com a vontade de compreender a forma como os alunos percebem, sentem e vivem a escola. É este o objeto central do estudo do nosso estudo. Como podemos passar de uma escola fragmentada; fatiada em saberes; seccionada; surda ao que os alunos têm para dizer; *insensível* aos seus sentimentos; para uma escola que atente às inteligências de cada um, as desenvolva indo de encontro a uma escola de sucesso, que escute, que propicie a cada aluno o seu desvelar; que se deleite com o que cada aluno tem para partilhar? De que forma as vozes dos alunos podem contribuir para ativar esta nossa vontade? É necessário convocar a essência da pessoa no aluno e elevá-lo na sua condição humana. (Alves, 1999, 2010)

A reflexão sobre as vidas que desfilaram perante nós, ao longo de toda esta, já longa, caminhada, e todas as transformações/vulnerabilidades que em nós operaram, despertaram o interesse em estudar as razões relativas às percepções dos alunos; o que desencadeou a questão que norteia este estudo e que visa dar suporte ao aluno, ouvir suas ideias, sugestões e reclamações, incentivar a sua participação no processo educacional, valorizar o seu envolvimento e receber as suas respostas. São ações que, no nosso entender, contribuem enormemente para a melhoria do estado da saúde da escola na sua componente relacional e educacional, transformando o educador naquele que já não é, apenas, aquele que “*educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.*” (Freire, 1987, p. 39)

Considerando o aluno o cerne do sistema educativo, este trabalho consiste na análise das suas percepções sobre a escola, a educação e o ensino. Pretendemos conhecer e compreender

como percebem e sentem a escola quanto à gramática escolar, espaço físico, relações pessoais e pedagógicas. Conscientes de que ainda é árido o terreno de auscultação dos alunos, sentimos necessidade de trabalhar este tema pois acreditamos que os alunos continuam ausentes dos processos de decisão institucional.

1.1. Apresentação do estudo

Neste capítulo, apresentamos a investigação que desenvolvemos num estudo que visa explorar a percepção que os alunos do Ensino Básico têm sobre a Escola. Neste sentido, procurámos na investigação encontrar respostas para a seguinte pergunta de partida: **Como é que a Escola é percebida pelos alunos e de que modo estas percepções afetam/condicionam o processo educativo?**

O estudo que realizamos enquadra-se no espírito de querermos escutarmos o que é que os alunos têm a dizer, tendo sido essencial a criação uma dinâmica própria de funcionamento, deixando-os ser protagonistas no trabalho de campo a desenvolver.

Tendo em conta a natureza da nossa investigação, a escolha da trajetória metodológica, a utilizar, teve como preocupação fundamental reunir as percepções dos intervenientes diretamente implicados no nosso estudo, à medida que percorrem os espaços que ocupam quotidianamente. O que se pretendeu, numa primeira fase, foi ouvir o que os alunos tinham para dizer, dando voz às suas preocupações, identificando sentimentos, dilemas ou conflitos no âmbito das suas vivências e dos seus sentires, envolvendo-os na construção da sua própria identidade, nesse sentido elegeu-se uma técnica de pesquisa empírica de cariz mais qualitativo.

Assim, é um estudo tendencialmente qualitativo pelas razões referidas, mas também recorrerá a dados de natureza quantitativa, pois pretende a quantificação de atitudes, opiniões e comportamentos para generalizar os resultados.

A abordagem mista foi selecionada, uma vez que este tipo de investigação dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação dos seus sentidos, na realidade onde se inserem, fornecendo uma maior riqueza das análises de dados e possibilita ao investigador maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos. Tal como refere Afonso 2005, p. 14, “*a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.*”

Considerando as características referidas por Bogdan e Bilken 1994, p. 70, como ligadas a uma “*investigação qualitativa*”, vamos enunciar algumas delas que, na nossa opinião, estarão inerentes a este estudo:

- I. A fonte direta de dados é o ambiente natural. Uma vez que se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, entende-se que as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência. O instrumento principal de “*recolha de dados*” é o investigador.
- II. Os dados recolhidos são predominantemente descritivos. A recolha de dados descritivos permite uma abordagem minuciosa do mundo, em que nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso.
- III. O processo é mais relevante que os resultados ou produtos. Destaca-se a necessidade de compreensão pelo investigador de como se desenvolve a relação do objeto em estudo com as suas atividades, procedimentos e interações.
- IV. Os dados são analisados de forma indutiva. Os dados recolhidos não têm como função a verificação de hipótese, sendo a inter-relação dos dados a fonte de construção das teorias, mesmo partindo de um quadro teórico de base.
- V. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, estando interessados no modo como as pessoas dão significado às coisas e às suas vidas, e em apreender as perspetivas participantes.

A nossa investigação assenta num estudo instrumental por considerarmos que este é um caso que se pretende examinado de modo a fornecer introspeção sobre o assunto em investigação, de modo a proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si. O estudo do caso funciona como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s); o interesse neste tipo de estudo deve-se à nossa crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer informação sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceite, apresentando um caso que nela não se encaixa.

Para Stake o estudo de caso caracteriza-se justamente pelo interesse e não pelos métodos de investigação, os quais podem ser os mais variados, tanto qualitativos como quantitativos. (Afonso, 2005, pp. 70-71), Bassey (1999), citado pelo autor anteriormente referido, define de forma abrangente e detalhada, essa estratégia de investigação:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

Assim, neste ponto da pesquisa procuramos centrar a nossa investigação na narrativa e descrição da forma como os alunos *vivem e sentem* a Escola, motivada pela compreensão aprofundada do problema de investigação e das questões de investigação que o operacionalizam.

Em resumo, e como menciona Stake (1994), citado por Afonso (2005, p. 73, “*a finalidade do estudo de caso não é representar o mundo, mas sim representar o caso.*” Gall e colaboradores (in Amado, 2007, p. 126) definem “*estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes neles envolvidos.*” No dizer dos autores Ludke e André, 1986, p. 17, citado por Amado 2007, p. 126 “*quando queremos estudar algo singular que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.*”

Em síntese, este trabalho de investigação procura conhecer as ações e pensamentos dos nossos alunos, relativamente ao nosso problema de investigação, o que “*implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão.*” Afonso, 2005, p 75.

1.2. Opções e procedimentos metodológicos

Seguidamente, apresentamos as opções e procedimentos metodológicos que adotamos e que conduziram à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, em concordância com o objetivo e a finalidade da investigação.

Foi necessário recolher dados, *designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...).*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) para encontrarmos respostas para o objetivo do nosso trabalho, dados esses que nos permitiram compreender de forma mais detalhada e precisa os comportamentos, as perspetivas dos sujeitos e as suas perceções individuais a propósito da temática abordada pelo estudo que levamos a efeito.

De modo a proceder à recolha de dados e de acordo com a metodologia de investigação qualitativa, foram criados para cada técnica e critérios de recolha de dados, os seguintes instrumentos específicos: inquérito por questionário, estrutura da narrativa enquanto estratégia de investigação, diário do investigador.

As técnicas de pesquisa qualitativa, enunciadas, são em nosso entender as que melhor dão resposta aos propósitos da investigação que levamos a efeito. É que, estas técnicas colocaram o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permitiram compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Na pesquisa qualitativa a produção do conhecimento acontece de forma participativa em que investigador e investigado interagem. Serrano refere que 2004, p. 32 interessa “*conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social*”.

A pesquisa qualitativa tem-se mostrado uma alternativa bastante interessante enquanto modalidade de pesquisa numa investigação científica. É útil para dar sugestões sobre variáveis a serem estudadas em profundidade, já que apresenta um envolvimento, em nosso entender, interessante de procedimentos de cariz racional e intuitivo que contribuem para um melhor entendimento dos fenómenos em estudo. Os métodos qualitativos contribuem para o trabalho de pesquisa, ao apresentarem uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivos capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenómenos. *There is a general desire to raise the status of Qualitative Researchers, over recent years, however, the situation has started to change, partly as a result of demands from outside (...) (Bear et al, 2015)*

1.3. Descrição detalhada do projeto

Neste capítulo da nossa tese identificamos o campo de estudo e respetiva justificação, as questões de investigação, as quais vamos, ao longo do nosso trabalho, tentar aprofundar e esclarecer; a metodologia do trabalho empírico utilizada, identificamos e caracterizamos a amostra. Iremos também mencionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados.

Expomos, assim, a investigação que desenvolvemos no nosso estudo que visa explorar a perceção que os alunos do Ensino Básico têm sobre a escola. Neste sentido, procuraremos na investigação encontrar respostas para a seguinte pergunta de partida: ***Como é que a Escola é percecionada pelos alunos e de que modo estas perceções afetam/condicionam o processo educativo?*** - e das seguintes questões de investigação:

- a) Que visão têm os alunos sobre a escola?
- b) Como entendem a organização escolar?
- c) Qual a perceção dos alunos sobre as dinâmicas de ensino, aprendizagens e avaliação em curso na escola
- d) De que modo é percecionada a sua relação com os pares, professores e pessoal não docente?
- e) O que mais os marcaram durante o seu percurso escolar?

A escolha da trajetória metodológica, a utilizar, teve como preocupação fundamental reunir as percepções dos intervenientes diretamente implicados no nosso estudo, à medida que percorrem os espaços que ocupam quotidianamente, nesse sentido elegeu-se uma técnica de pesquisa empírica de cariz mais qualitativo, assim é um estudo tendencialmente qualitativo pelas razões referidas, mas também recorrerá a dados de natureza quantitativa. É, portanto, um estudo tendencialmente qualitativo, mas que não rejeita focalizações quantitativas pois recorre a questionários junto de um *N* número considerável de sujeitos.

As técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e Colás, citado por Aires (2015, p. 24) sintetiza as técnicas mais utilizadas no seguinte quadro:

Quadro 3: Técnicas qualitativas de recolha de informação (Colás, 1992: 255).

A. Técnicas diretas ou interativas	• Observação direta • Inquérito por questionário • Histórias de vida
B. Técnicas indiretas ou não-interativas	• Documentos oficiais: registos, documentos internos, dossiers, estatutos, registos pessoais, etc. • Documentos. Diários, cartas, autobiografias, etc.

1.4. Identificação do Campo de Estudo e Respetiva Justificação

O nosso estudo situa-se num projeto de investigação-ação em Educação, onde o ponto de partida foi dar voz aos jovens, valorizando as suas singularidades e trocas culturais num processo de construção, produção de saberes.

O nosso trabalho inspirou-se na pesquisa-ação, enquanto metodologia Lewin, (1991), citado por Vasconcelos *et al*, 2010, p. 10 refere que a investigação-ação não pretende ser uma ação sem investigação, nem tão pouco uma investigação sem ação. A própria atividade

investigativa se constitui como uma forma de ação, entendida como organização, mobilização, sensibilização e concretização. A investigação-ação representa mais que a pura prática investigativa.

Para Elliot (1990), convocado pelo mesmo autor, alude que a investigação-ação se caracteriza pelo estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação em si mesma. Assim na investigação-ação as teorias não se validam isoladamente para depois serem aplicadas na prática, mas elas se tornam válidas na ação da própria prática.

Na investigação-ação procurámos encontrar algumas possibilidades de caminhos para os objetivos a que nos propusemos. No que concerne à implementação deste tipo de investigação, verificamos a existência de diferentes perspectivas e possibilidades.

Thiollent (1985, p.14), considera de especial relevância para a discussão do tema no campo da educação:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda segundo o mesmo autor, o maior objetivo da investigação-ação é produzir novas informações, estruturar conhecimentos e delinear ações. Não se trata somente de expressar sentimentos ou crenças, mas também geradora de informações baseadas na observação e questionamento e com base nisso criar novas interações entre os investigadores. A ação deve apontar a direção da inter-relação entre a teoria e a prática.

O estudo que nos propusemos realizar enquadra-se no espírito de dar *voz* aos alunos, para tal foi fundamental criar uma dinâmica de funcionamento onde os jovens, colocados em primeiro plano, foram determinantes para a investigação, deixando-os ser protagonistas no trabalho de campo a desenvolver.

O que se pretendeu foi ouvir o que os jovens tinham para dizer, dando *voz* às suas preocupações, identificando sentimentos, dilemas ou conflitos relacionados com a sua forma de sentir e ver a escola.

Barbier (2004), faz alusão à diversidade de práticas educativas, que cabem dentro desta pesquisa. Na sua reflexão começa por definir a pesquisa-ação conforme proposta pelo *Institut National de Recherche Pédagogique*: “*Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações*” (Barbier, 2004, p. 17).

O conhecimento que ocorre na escola, no nosso entender, refaz-se na prática pelo elo de ligação da compreensão e interpretação da ação, formulada pelo próprio grupo envolvido. É importante considerar que a ação não deve ser apenas investigada nas suas componentes externas, mas deve ter em conta a dimensão biográfica dos sujeitos. Foi de acordo com estes pressupostos que consideramos a investigação-ação adequada objetivos da nossa pesquisa, “*como uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, [...] com o fim de melhorar esta práxis.*” (Barbier, 1985, p. 154).

2. Metodologia

(As metodologias) ... constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, sendo o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação. (Bisquerra, 1989)

Um dos eixos fundamentais de qualquer investigação, seja de que natureza for, é o metodológico. Poderíamos dizer, com certa segurança que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica.

A abordagem qualitativa, como já anteriormente foi referido, foi escolhida, uma vez que este tipo de investigação dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem. Tal como refere Afonso, 2005, p. 14.

O paradigma interpretativo, englobando os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, engloba um conjunto de correntes humanístico/interpretativas cujo interesse é centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social.

Neste tipo de estudo, como mencionam, Bogdan & Bilken, 1994, p. 90 “*a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (...) ou nalgum aspeto particular dessa organização.*” Assim foi necessário recolher dados, para tentarmos encontrar respostas para o objetivo do nosso trabalho, dados, esses, minuciosos e “*ricos*” de informação que nos permitiram compreender de forma mais detalhada e precisa os comportamentos, as perspetivas dos sujeitos e as suas perceções individuais a propósito da temática abordada por este estudo.

Para os dois autores anteriormente referidos: “O termo *dados*, refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. Os dados incluem matérias que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições (...) os dados são simultaneamente dados e pistas.” (ibidem, p. 149).

Esta orientação interpretativa parece centrar-se mais na descrição do que é único e particular do objeto de estudo, do que no generalizável. O seu objetivo principal é, assim, desenvolver conhecimento ideográfico, aceitar a realidade educativa como dinâmica, múltipla e holística, construída e divergente, realçando a compreensão e interpretação da realidade, desde os significados das pessoas implicadas nos contextos educativos, estudando as suas crenças, intenções, sentimentos e motivações, entre outras características do processo educativo não observáveis diretamente nem suscetíveis de experimentação.

Para recolhermos dados sobre a visão que os alunos têm da escola e a forma como a percebem, recorreremos a dados substantivos que se traduzem em opiniões provenientes dos alunos com: excelentes resultados, insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem e medianos.

Tratou-se de uma pesquisa de carácter essencialmente qualitativo, embora também vá utilizar algumas informações de variáveis quantitativas quando estas forem pertinentes para o estudo.

2.1. Narrativa

A pesquisa biográfica e narrativa em educação baseia-se na viragem hermenêutica produzida nos anos setenta nas ciências sociais. Da instância positivista, passa-se para uma perspetiva interpretativa, na qual o significado dos atores é o foco central da investigação. Os fenômenos sociais serão entendidos como "*textos*", cujo valor e significado são dados, principalmente, pela autointerpretação que os sujeitos relacionam na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa uma posição central. A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar, (2002) entende-a como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido.

Os trabalhos com histórias de vida, narrativas biografias e autobiografias, depoimentos orais e escritos, têm crescido nos últimos tempos e em diversos campos do conhecimento científico como nos demonstram Nóvoa 1995; Ferraroti,1988; Pineau, 2006; Souza, 2006 e 2017.

Assim, também trabalhamos sobre as narrativas dos participantes, uma vez que este tipo de investigação narrativa valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus afetos, sentimentos, perceções e percursos de vida. A *Biographical research* permite compreender causas, intenções e objetivos que estão por detrás das ações humanas. Segundo Polkinghorne (1988), McEwan e Egan (1998), a narrativa dá sentido à experiência humana.

A narrativa não é só uma metodologia como refere Bruner (1988), in Bolívar, (2002) é uma forma de construir a realidade. A narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas também configura a construção social de realidade. É um enfoque narrativo que prioriza o diálogo sobre a natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente conformada pelo discurso comunicativo.

O jogo de subjetividades, é um processo dialógico que se converte num modo privilegiado de construir conhecimento. Bruner (1987) refere que a narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência, *“Narrative imitates life, life imitates narrative”*. Não existem olhares inocentes nem que penetrem a realidade original, existem, no entanto, hipóteses, versões e cenários espectados. Sendo assim, apresenta os eventos passados pela perspectiva do narrador, que tem, à posteriori, uma visão holística daquilo que ocorreu.

“A investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem acerca de si próprios, dando-lhes a palavra” na tentativa de compreensão da realidade, Reis, 2008, 6, possibilitando que os participantes falem de si a outros implicados em compreender as experiências vividas. Assim, a narrativa é uma prática discursiva que viabiliza a atribuição de sentido às vivências, uma vez que é, ao mesmo tempo, um objeto de estudo, um método de investigação e uma forma de organização do relatório de investigação.

Bolívar *et al*, (2006, n.p.) referem ainda que:

La narrativa expresa la dimension emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidade de cada accion; frente a las diferencias de um modo atomista y formalista de descomponer las acciones em um conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados em los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos).

Bruner, 1988, p. 27 mencionado por Bolívar refere que *“o objetivo da narrativa são as vicissitudes da intenção humana”*. As narrativas são um modo específico de construção e constituição da realidade que compõe um conjunto de regras do que é aceite, ou não, em determinada cultura. Bruner, 1991, é um dos autores mais importantes para a compreensão

das narrativas e consequentemente, para o surgimento da investigação narrativa. O autor baseia-se em alguns pressupostos da psicologia cultural, principalmente na necessidade de enveredarmos por uma abordagem mais histórica e interpretativa. Contudo, vai além destes pressupostos e apresenta como a “*realidade*” é construída: pela narrativa, que media a própria experiência e configura a construção social da realidade, o que também inclui a subjetividade, sempre relacionada com o discurso comunicativo.

Os relatos pessoais são vistos como narrativas dos sujeitos, artífices da própria história. Le Goff, 2003 refere que a oralidade consiste na expressão de lembranças desse sujeito que aciona a sua capacidade psíquica de rememorar, propriedade humana de conservar certas informações sobre o passado.

A história de vida é um tipo de relato que apresenta um carácter geral e é suscitada pelo investigador para fazer “*uma análise da realidade vivida pelos sujeitos, conhecer a cultura de um grupo humano ou compreender aspetos básicos do comportamento humano e das instituições.*” (Aires, 2015, p. 41).

As narrativas biográficas implicam a recolha de diferentes vozes dos participantes, e a interpretação dessas vozes através da construção de uma história onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam com o intuito de melhor compreender os participantes, a sua visão de si mesmo e dos outros.

Através da interação proporcionada pelas narrativas o investigador pode também ele conhecer melhor os outros e conhecer-se melhor a si próprio, na narrativa biográfica o discurso científico passa para os sujeitos que se tornam os protagonistas da ação. As narrativas constituem-se assim como únicas num processo de investigação porque assentam no que é real, nas experiências do singular/coletivo.

2.2. Diário de Bordo

O diário de bordo é um instrumento que complementa a investigação, na medida em que nele são registadas todas as observações efetuadas, as conversas informais realizadas, as formas de atuação e reação que considerámos pertinente registar e que contribuíram para compreender uma determinada situação. Esta forma de registo permite ao investigador ter uma análise reflexiva e datada de um dado momento, assim como, uma referência sobre as evoluções do grupo. Em suma, registar aspetos que contribuem para realizar uma análise mais detalhada e aprofundada dos dados; preservar as vivências e as percepções dos factos. Segundo Alves, 2001, p. 224)“*O diário pode ser considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos*”. Como sustentam Oliveira-Formosinho, Gâmbua, Formosinho e Costa, 2011 “*a observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de aprendizagem e desenvolvimento*” (ibidem, p, 32, de cada aluno, pelo que esta deve ser realizada de forma sistemática e registada num diário de bordo.

Os diários são documentos que refletem “o retrato” de uma forma detalhada de quem os escreve Bogdan & Bilken, 1994, p. 13, a ponto de poderem ser particularmente eficazes para captar “as disposições de espírito e os pensamentos mais íntimos”.

Dizem Bolívar et al. 2001, p. 184, citando McKernan, que, como forma de testemunho biográfico, importa que o diário contribua para iluminar as intenções, as interações e efeitos docentes como tomada de posição ou propostas de mudança, tanto nos seus aspetos ou vivências positivas, como nas insatisfatórias ou negativas.

O teor de um diário de bordo é de cunho inteiramente pessoal e eles descrevem a prática quotidiana de um investigador, podemos assim assemelhar o diário a um espelho que reflete todas as *ações* desenvolvidas no âmbito da investigação.

Julgamos que dado a natureza da investigação que nos propusemos efetuar foi necessário efetuar todos os registos resultantes das notas que observamos durante a nossa investigação, daí a necessidade do nosso diário de investigador. Combiná-lo com outras técnicas de investigação não só contribuiu, mas se fez necessário para o aprofundamento da busca de informações.

2.3. Inquérito por questionário

Com o inquérito por questionário, colocámos aos inquiridos, um conjunto de questões sobre as suas opiniões e as suas expectativas relativamente à escola. Segundo Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 190 “*O inquérito por questionário (...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.*”

A recolha de dados realizada através da aplicação de um inquérito por questionário teve como premissa a facilidade que o mesmo representou para a recolha da informação necessária sobre a temática em estudo e, simultaneamente permitiu quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação e à identificação de predominâncias e tendências.

Quivy & Campenhoudt (1992, p. 190) identificam duas variantes em relação a este tipo de técnica de recolha de dados. Assim, o questionário chama-se de “*administração direta*” quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Apelida-se de “*administração indireta*” quando é o próprio inquirido que o preenche. (ibidem, p. 190).

Bell (1993) afirma que “*os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação (...).*” (ibidem, p. 100). Para esta autora “*o objetivo de um inquérito é obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações.*” (ibidem:25). No entanto, acrescenta que a “*(...) conceção de um inquérito, só será atingida depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exata da informação que necessita de obter.*” (ibidem, p. 99)

Marconi e Lakatos (2003) referem que um questionário é um instrumento de recolha de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas. Os mesmos autores indicam como principais vantagens deste instrumento de fenómenos, possibilitar estudar uma ampla variedade de fenómenos, não ser necessária a presença do investigador para que o respondente responda às questões e conseguir atingir várias pessoas ao mesmo tempo, permitindo a obtenção de um elevado número de dados, Quivy & Campenhoudt, (2013, p. 189) afirmam, também, como vantagem *“a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação”*.

3. Estudo e Instrumentos de recolha de Dados

3.1. Contexto do estudo

O trabalho empírico realizado teve como campo de estudo um Agrupamento de Escolas pertencente ao Distrito de Aveiro, o mesmo está inserido num meio carenciado, marcado por uma elevada taxa de migração. A população dedica-se, essencialmente, à construção civil, prestação de serviços e a uma agricultura de subsistência. Os encarregados de educação são maioritariamente mães que prestam, essencialmente, serviços no âmbito das suas residências. A grande maioria dos alunos pertence a famílias com baixa escolaridade. Trata-se de uma zona habitacional com uma elevada taxa de população emigrante onde existe uma intensificada taxa de desemprego. Um elevado número de alunos recorre ao apoio do Serviço de Ação Social Escolar, situando-se a maioria no escalão (A). A proposta de realização desta pesquisa fundamenta-se na experiência profissional nesta realidade escolar onde conhecemos, com alguma proximidade, todos os alunos, pareceu-nos, por isso, o local adequado para efetuar o estudo a que nos propusemos.

Seguidamente, apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adotados que conduziram à elaboração dos instrumentos de recolha de dados, em concordância com o objetivo e a finalidade da investigação.

De modo a proceder à recolha de dados e de acordo com a metodologia de investigação qualitativa, foram criados para cada técnica e critérios de recolha de dados os seguintes instrumentos específicos: inquérito por questionário, narrativa e diário do investigador.

De acordo com Bell, 1993, p. 87 “*seja qual for o procedimento de recolha a adotar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido.*”. Esta autora associa duas características ao processo de recolha de dados: a fiabilidade e a validade dos dados. Se a primeira característica indica a coerência existente entre a formulação de questões e a relevância na obtenção de dados, e a sua verificação só ocorrerá aquando do processo experimental de recolha de dados. Já a segunda indica “*um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.*” (ibidem, p. 88)

Este estudo de natureza predominantemente qualitativo, permitiu-nos dar voz aos alunos, normalmente ignorados tanto nas tomadas de decisão curricular como também ao nível da sala de aula. Como reconhece Perrenoud (1995, p. 119) “*é a este grau zero de participação individual ou coletiva no sistema a que, em geral, os alunos estão reduzidos*”.

O conjunto de técnicas de investigação utilizadas, a recolha e tratamento de dados e sua respetiva análise, permitiu-nos traduzir as perceções/visões que os alunos do quinto ao nono ano têm sobre o nosso problema de investigação e sobre as questões de investigação que dele advieram. A escolha esteve diretamente relacionada com as linhas de investigação, acima mencionadas, e com a convicção que foram os instrumentos mais adequados às nossas necessidades operacionais.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

A investigação qualitativa é um processo moroso, rigoroso e sistemático que descreve ou interpreta a realidade e que exige um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que permitam desenvolver essa investigação.

Esta recolha e tratamento de dados e sua respetiva análise, pretende dar a visão que os alunos têm sobre o nosso problema de investigação e sobre as questões de investigação que dele advêm. De acordo com Bell, 1993, p. 87 *“seja qual for o procedimento de recolha a adotar, deverá sempre examiná-lo criticamente e ver até que ponto ele será fiável e válido.”*. Esta autora associa duas características ao processo de recolha de dados: a fiabilidade e a validade dos dados. Se a primeira característica indica a coerência existente entre a formulação de questões e a relevância na obtenção de dados, e a sua verificação só ocorrerá aquando do processo experimental de recolha de dados. Já a segunda indica *“um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever.”* (ibidem, p. 88)

Dada a natureza desta investigação e o carácter emergente dos dados, privilegiou-se a abordagem indutiva que consistiu, em a partir dos dados ir tecendo uma teia teórica a partir dos testemunhos enunciados pelos participantes, pretendemos perceber os sentimentos dos alunos associados à vida escolar, às suas relações pessoais e às marcas que essa mesma escola lhes deixa. Movimentámo-nos no sentido de recolher os “depoimentos” dos alunos do quinto ao nono ano escolar. As respostas à questão formulada nas narrativas foram devidamente analisadas e transcritas para um quadro que não é mais do que uma lista de categorias que é, por vezes, entendida como um passo crucial na análise dos dados recolhidos. De acordo com Bogdan e Biklen, (1994, p. 232), *“É difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados.”* Ainda segundo os mesmos autores Bogdan & Biklen, (1994, p. 113)

o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...)” e acrescentam não só que “a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos.” (ibidem: 114), como também “(...) os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador. (ibidem: 149)

3.3. Técnicas de análise de dados

Dada a natureza desta investigação e o carácter emergente dos dados, privilegiou-se a abordagem indutiva que consistiu, em a partir dos dados ir tecendo uma teia teórica a partir dos testemunhos enunciados pelos participantes, pretendemos perceber os sentimentos dos alunos associados à vida escolar, às suas relações pessoais e às marcas que essa mesma escola lhes deixa. Movimentámo-nos no sentido de recolher os “*depoimentos*” dos alunos do quinto ao nono ano escolar.

A análise dos dados foi efetuada de forma faseada. Numa primeira fase foram analisadas as pautas de avaliação de forma a identificarmos os quatro grupos estudos, posteriormente foi efetuada a aplicação das narrativas ao que se seguiu uma leitura vertical de todas as produções e posteriormente uma abordagem horizontal comparativa e enquadrada na literatura referenciada. Paralelamente foi construído o inquérito por questionário que foi apresentado ao mesmo universo.

A informação contida nas narrativas e nos questionários conduziram-nos à construção e interpretação de um quadro conceptual sobre os sentimentos e as marcas dos alunos de uma escola do ensino básico.

A partir da leitura das narrativas enveredámos por uma linha indutiva em que os temas emergiam dos dados conduzindo-nos às nossas categorias de análise. Estas categorias emergem do teor do conteúdo das narrativas e que nos obrigam a uma organização à luz dos nossos objetivos de investigação. Esta categorização, condicionou a construção do nosso questionário pois pretendíamos que existisse um ponto de convergência nas abordagens do conteúdo.

As dimensões encontradas nos resultados das técnicas aplicadas serão abordadas no capítulo seguinte.

A nossa intenção não era chegar a resultados mensuráveis, mas chegar aos corações, ao pensamento dos nossos alunos e darmos a conhecer os seus sentimentos sobre a Escola.

Para efetuarmos o nosso estudo contactamos pessoalmente o Diretor do Agrupamento que levou ao Conselho Pedagógico esta nossa vontade que aprovou que a nossa investigação fosse efetuada no Agrupamento em questão.

Após a aprovação o investigador recolheu a declaração do consentimento informado assinado pelos encarregados de educação, uma vez que os participantes são menores. Paralelamente falou em todos grupos turma dos objetivos do seu o projeto e das valências académicas que pretende obter com o mesmo, esta mesma informação foi efetuada junto de um grupo de encarregados de educação considerados chave. De salientar que a investigadora obteve a autorização por parte de todos os encarregados de educação e todos os alunos manifestaram vontade em participar.

A amostra é constituída por quatros grupos de alunos distribuídos pelo segundo e terceiro ano de escolaridade. Os alunos foram organizados de acordo com os seus resultados académicos (bons alunos, alunos medianos, com tenções e com dificuldades) foi ainda efetuada uma distinção por género. De modo a perceber se rapazes e raparigas pensam e sentem a escola da mesma forma e se essas marcas são sentidas de modo diferenciados pelos grupos alvos do estudo. Numa altura em que tanto se fala de uma reforma da gramática escolar, em que se discute a necessidade de dar voz aos alunos encontramos aqui, no nosso estudo, uma janela de oportunidade de contribuirmos a que mais vozes tenham oportunidade de serem ouvidas.

3.4. Participantes

Quer as narrativas quer os questionários contaram com a participação dos alunos do segundo e terceiro ciclo da escola em estudo. A amostra foi dividida por quatros grupos de alunos distribuídos pelo segundo e terceiro ano de escolaridade. Os alunos foram organizados de acordo com os seus resultados académicos (bons alunos (quadro de excelência/honra), alunos de nível intermédio (sem negativas); com retenções e alunos com negativas. Foi ainda efetuada uma distinção por género e por ciclo. Estas “*divisões*” visaram perceber se rapazes e raparigas, alunos do segundo e terceiro ciclo e com grau de

proficiência académica diferenciada, sentem e pensam a escola da mesma forma e se (de que modo) essas marcas são sentidas de modo distinto pelos grupos alvo do estudo. A aplicação das narrativas como instrumento de recolha de dados obedeceu a uma indicação (anexo 1) “*Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.*” Ao formularmos esta questão pretendíamos que os alunos identificassem as “**marcas**” da escola que foram/são mais “*marcantes*” ao longo do percurso escolar, na sua Vida na Escola.

Antes de se proceder à aplicação, o guião foi validado por um grupo de alunos de outro estabelecimento de ensino. Esta validação demonstrou que a questão expressa era compreendida e fazia sentido, permitindo ao narrador expressar os seus sentimentos, identificando o que considerava mais relevante. Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral e fiel do que foi mencionado pelos narradores, sendo atribuído um código (unidade de registo) a cada narrativa realizada.

Os dados recolhidos nas narrativas são de carácter essencialmente qualitativo, logo, é normal a existência de alguma informação redundante. Nesse sentido, iremos explorar apenas os aspetos diretamente relacionados com os objetivos científicos deste estudo.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos através das narrativas, utilizou-se, sobretudo, a análise de conteúdo, recorrendo, tanto quanto possível, à informação resultante do modo como foi efetuada a categorização das respostas.

Segundo Quivy & Campenhoudt, (2008, p. 227):

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”, permitindo “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

No que concerne ao nosso estudo, o inquérito por questionário (anexo 2) foi aplicado por administração indireta, ou seja, o inquérito foi elaborado em suporte digital e o *link* do mesmo enviado a todos os alunos. A modalidade utilizada foi, como já foi referido a de questões fechadas e abertas. Obtidas as respostas, passou-se à sua classificação e tratamento, com vista a procedermos a uma sua análise comparativa, e a detetarmos o

diferencial de respostas alcançadas, em função das mesmas terem sido colocadas de forma fechada ou semiaberta.

As questões colocadas advêm das concepções explicitadas na Revisão da Literatura e estão relacionadas com as unidades de análise. Deste modo a construção o inquérito por questionário apresenta os seguintes objetivos:

- a) Compreender a Visão Geral que os alunos têm da Escola.
- b) Entender o modo como os alunos consideram que a Escola se encontra organizada, nas suas várias dimensões.
- c) Analisar a imagem que os alunos têm das Lideranças e da sua influência no modo como vivem e sentem a Escola.
- d) Percecionar o modo como os alunos encaram a sua participação na vida escolar.
- e) Perceber a concepção que os alunos têm sobre as dinâmicas de ensino, aprendizagens e avaliação em curso na Escola.
- f) Saber como os alunos caracterizam as suas experiências relacionais com os seus pares, os docentes e demais atores da ação educativa.
- g) Identificar outras marcas que os alunos têm ou associadas à Escola.

Antes de se proceder a realização do inquérito por questionário, foi realizado um pré teste a dois grupos de alunos de outro estabelecimento de ensino. Este pré-teste permitiu verificar que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao inquirido responder adequadamente e ainda verificar que a sequência das questões era a mais ajustada e que as instruções dadas eram suficientes. Os dados provenientes dos inquéritos por questionário foram analisados de acordo com as respostas dadas a cada uma das alíneas que compunham cada questão.

Foi garantida a confidencialidade e anonimato a todos os participantes tanto nos inquiridos como nos narradores.

3.4.1 Caracterização e codificação dos participantes no estudo

Quadro 4: Caracterização e Codificação dos participantes na narrativa.

segundo ciclo	
Grupo I Rapazes	A. - Bons alunos
	B. - Satisfatórios
	C. - Com dificuldades
	D. - Com retenções
Grupo II Raparigas	E. - Bons alunos
	F. - Satisfatórios
	G. - Com dificuldades
	H. - Com retenções

terceiro ciclo	
Grupo III Rapazes	K. - Bons alunos
	L. - Satisfatórios
	N. - Com dificuldades
	P. - Com retenções
Grupo IV Raparigas	R. - Bons alunos
	S. - Satisfatórios
	T. - Com dificuldades
	V. - Com retenções

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

*“Somos donos dos nossos atos, mas não donos dos nossos sentimentos.
Somos culpados pelo que fazemos, mas não pelo que sentimos.
Podemos prometer atos, mas não podemos prometer sentimentos.
Atos são pássaros engaiolados.
Sentimentos são pássaros em voo.”*

Rubem Alves

1. Categorias e fontes mobilizadas para a análise dos dados

Ao longo deste capítulo dedicar-nos-emos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos nas narrativas e nos inquéritos por questionário. Esses dados “*são organizados e apresentados num registo interpretativo, a tónica do tratamento da informação centra-se na construção de significado, isto é, centra-se na produção de um texto argumentativo que atribui sentidos novos aos factos, situações e discursos dos atores, numa lógica compreensiva global.*” (Afonso, 2005, p. 116)

Deste modo, a análise e interpretação dos dados foi efetuada com base nas categorias de análise efetuadas a partir dos enunciados produzidos pelos alunos, correlacionadas com os conceitos aclarados no capítulo da Revisão da Literatura e que permitirão confrontar os dados obtidos com as conceções teóricas, possibilitando, tal como referem Strauss e Corbin, (1989) citados por Afonso (2005).

Nos questionários foi efetuada a análise estatística que envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial. Nesta, utilizou-se o teste de Mann-Whitney quando se compararam dois grupos em variáveis de tipo ordinal. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq .05$.

A análise estatística foi efetuada com o software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 27.0 para Windows.

Tendo em consideração que o número de inquiridos foi próximo e o grupo-alvo tanto das narrativas como dos questionários foi o mesmo, as suas respostas foram comparadas e relacionadas. Seguimos uma linha em que para cada item colocamos os resultados obtidos nos questionários e registados das narrativas

1.1. Amostra

Os instrumentos foram aplicados aos alunos do segundo e terceiro ciclo, sendo a amostra da narrativa constituída por 336 participantes (98,5%) e por 318 nos inquéritos por questionário (93%), as percentagens apresentadas estão relacionadas com o universo total (141) dos alunos da escola em estudo.

a) Caracterização da amostra questionário

Colaboraram no estudo 318 alunos. A maioria era do género masculino (53,5%) e frequentava o terceiro ciclo (58,2%). Em termos de proficiência académica, a maioria dos alunos não teve negativa no último período (72,6%), nunca reprovou (90,3%), já fez parte do quadro de honra (63,2%) e é um aluno de nível médio, mas nunca teve negativas (58,8%).

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica dos questionários (N = 318)

	N	%
<i>Género</i>		
Feminino	148	46,5
Masculino	170	53,5
<i>Ciclo</i>		
segundo ciclo	133	41,8
terceiro ciclo	185	58,2
<i>Proficiência académica</i>		
No último período tiveste alguma negativa?	87	27,4%
Já reprovaste alguma vez?	31	9,7%
Já fizeste parte do quadro de honra/excelência?	117	36,8%
És um aluno de nível 3/4, mas nunca tiraste negativas	131	41,2%

b) Caracterização da amostra das narrativas

Colaboraram no estudo 336 alunos 57,14% do género masculino, o restante do feminino 53,5%. Frequentava o segundo ciclo, 40,77% e o terceiro ciclo, 49,22%. Em termos de

proficiência acadêmica, a maioria dos alunos não teve negativa no último período (68,45%), nunca reprovou (92,86%), já fez parte do quadro de honra (27,38%).

Tabela 2: Caracterização sociodemográfica das narrativas (N = 336)

	N	%
<i>Género</i>		
Feminino	149	57,14
Masculino	187	53,5
<i>Ciclo</i>		
segundo ciclo	137	40,77
terceiro ciclo	199	59,23
<i>Proficiência acadêmica</i>		
No último período tiveste alguma negativa?	106	31,55
Já reprovaste alguma vez?	26	7,74
Já fizeste parte do quadro de honra/excelência?	92	27,38
És um aluno de nível 3/4, mas nunca tiraste negativas	112	33,33

2. Apresentação de resultados

As categorias do questionário foram construídas de acordo com as perceções que pretendíamos saber tendo em conta as nossas questões de investigação. De acordo com esse processo obtivemos os seguintes blocos de questionamento.

Quadro 5 - Categorias de análise de dados.

Categorias de análise de dados	Subcategorias
--------------------------------	---------------

Identificação dos inquiridos	Género: Ciclo de ensino: Nível de proficiência académica:	
A. Visão Geral da Escola	Entendimento dos alunos sobre o propósito da Escola.	
	Razões que conduzem os alunos à escola.	
	Perceção dos alunos quanto à utilidade.	
B. Escola enquanto organização	Espaço físico exterior e interior.	Equipamentos tecnológicos/Internet
		Espaços desportivos
		Instalações
	Organização escolar	Conhecimento dos documentos estruturantes
		Organização dos espaços de aprendizagem
		Organização dos tempos de aprendizagem
	Programas de aprendizagem (currículo)	
C. Lideranças	Liderança de topo	
	Diretor de turma	
D. Participação na vida escolar	Sentimentos positivos que a Escola lhes desperta.	
	Sentimentos negativos que a Escola lhes desperta.	
	Voz do aluno	
	Visões (envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão)	
	Reflexão sobre atitudes dos alunos na escola	
	Envolvimento na atividade escolar	
E. Dinâmicas	Resultados académicos	
	Modos de ensinar	
	Currículo	
	Avaliação	
F. Outras marcas	Pares	
	Docentes	
	Pessoal não docente	
G. Outras marcas	Pandemia	Suspensão de atividades
		Ensino à distância
	Comida cantina	
	Mudanças	
	Acidentes escolares	
	Perdas	

Através da narrativa, foi pedido aos participantes que descrevessem o acontecimento que mais os marcou no seu percurso escolar. Com este pedido não quisemos condicionar os sujeitos a um objeto de resposta, permitindo-lhes liberdade para narrarem o(s) acontecimento(s) que maior impacto teve nas suas vidas escolares.

As transcrições das narrativas foram submetidas a um processo cuidadoso de análise de conteúdo (anexos 3 a 9). Ao analisarmos o conteúdo das narrativas verificamos que as categorias que emergiam eram tendencialmente coincidentes com os blocos de questionamento que tínhamos definido para o questionário, pelo que obtivemos uma grelha categorial com as mesmas categorias de análise e subcategorias muito semelhantes:

Quadro 6: Grelha categorial de análise das narrativas.

Categorias de análise de dados	Subcategorias	
Identificação dos participantes nas narrativas	Género: Ciclo de ensino: Nível de proficiência académica:	
A. Visão Geral da Escola	Entendimento dos alunos sobre o propósito da Escola.	
	Razões que conduzem os alunos à escola.	
	Utilidade.	
B. Escola enquanto organização	Espaços exteriores e interiores	Equipamentos tecnológicos/internet
		Equipamentos desportivos
		Instalações
		Conhecimento de algumas dinâmicas da organização escolar
	Organização escolar	Conhecimento de algumas dinâmicas do Projeto Educativo
		Tempos escolares (horários)
		Espaços de aprendizagem (salas de aula)
C. Lideranças	Liderança de topo	
	Diretor de turma	
D. Participação na vida escolar	Sentimentos positivos que a Escola lhes desperta.	
	Sentimentos negativos que a Escola lhes desperta.	
	Reflexão sobre atitudes dos alunos na escola	
	Projetos/atividades	
E. Dinâmicas	Resultados académicos	
	Modos de ensinar	
	Currículo	

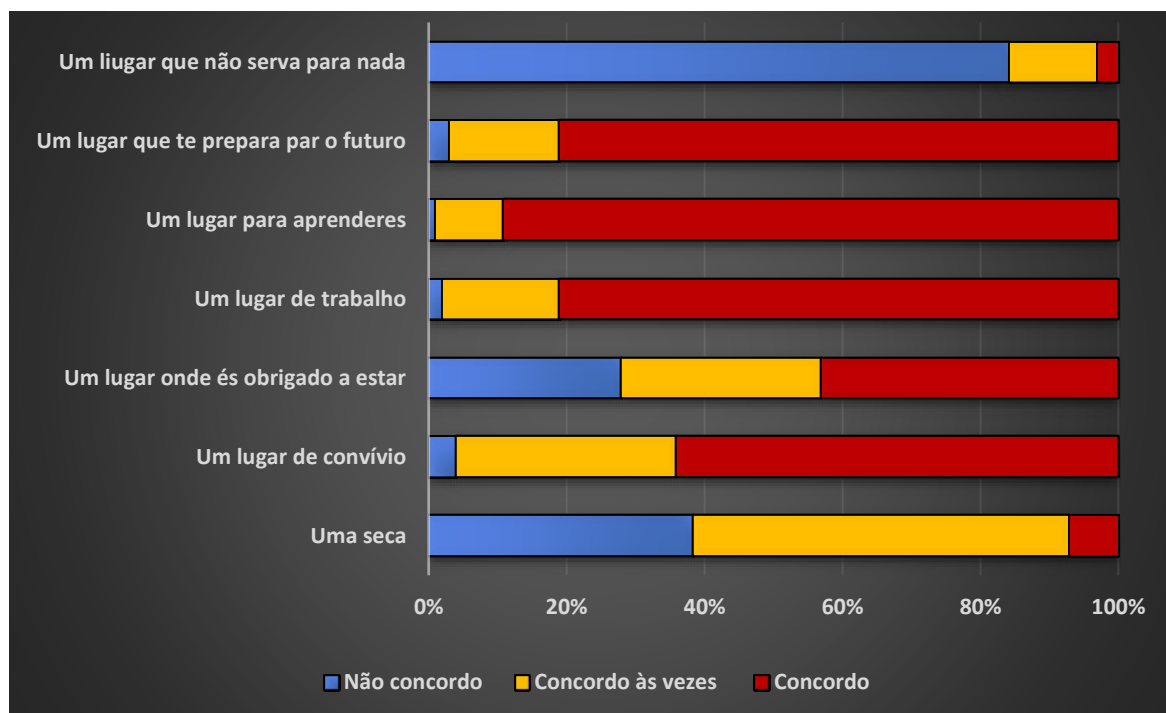
	Avaliação	
F. Experiências relacionais	Pares	
	Docentes	
	Pessoal não docente	
G. Outras marcas	Pandemia	Suspensão de Atividades
		Ensino à Distância
	Comida da cantina	
	Indisciplina	
	Educação Especial	
	Mudanças	
	Separação	
	Acidentes escolares	
	Brincadeiras	
	Família	
	Luto	
	Segredos	
	Notas soltas	

Apresentamos de seguida os resultados do estudo por categoria, ilustrando-a com registos exemplificativos (anexo 10).

A. Visão geral que os alunos têm da Escola.

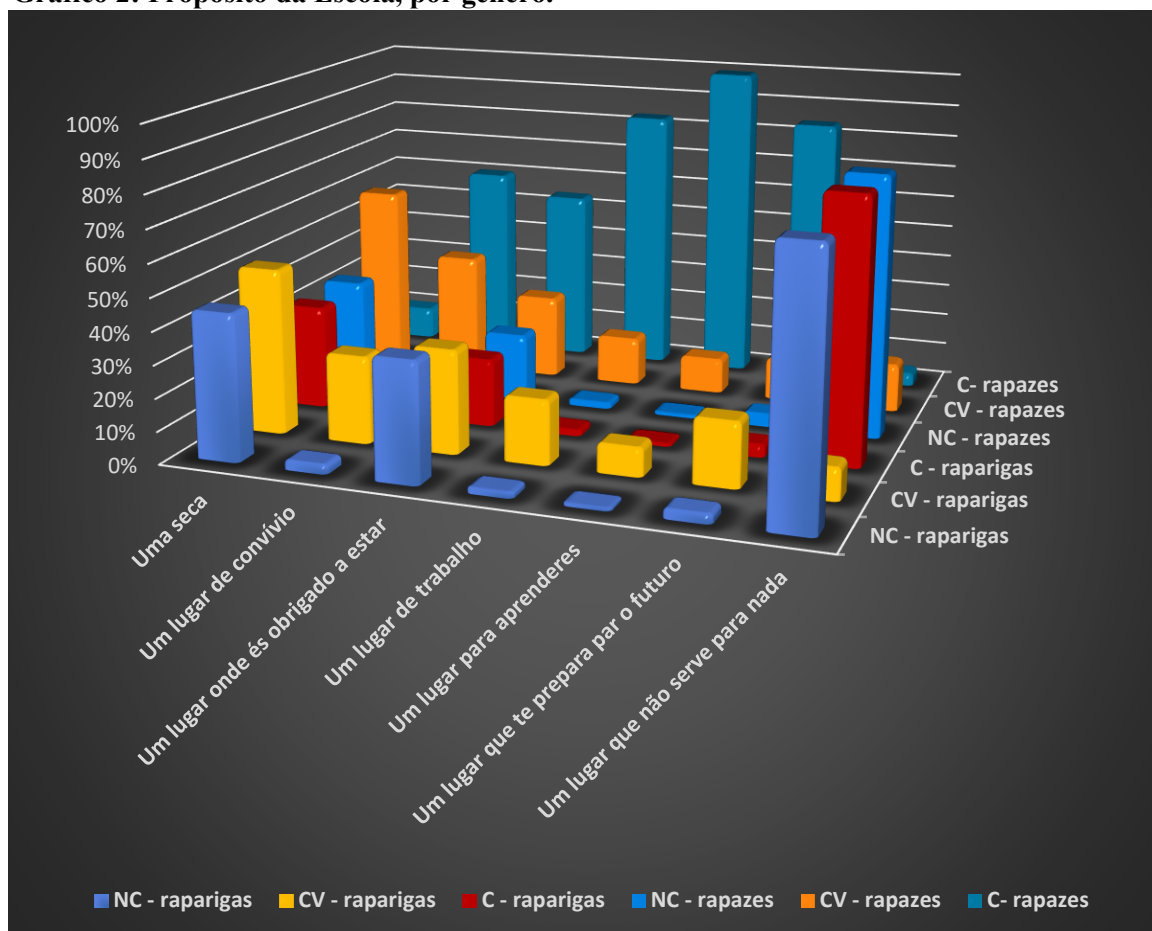
a) Entendimento dos alunos sobre o propósito da Escola

Gráfico 1: Propósito da Escola (geral).



As afirmações, **obtidas no questionário** com as quais os alunos mais concordaram foram: Um lugar para aprenderes (89,6%) Um lugar que te prepara para o futuro (80,8%). As afirmações destacadas tanto são preferidas por raparigas (90,5%) como por rapazes (88,5%) e (77,7) e (83,5) respetivamente. A afirmação que motivou um **nível de discordância** mais elevado foi um lugar que não serve para nada (84,6%).

Gráfico 2: Propósito da Escola, por género.

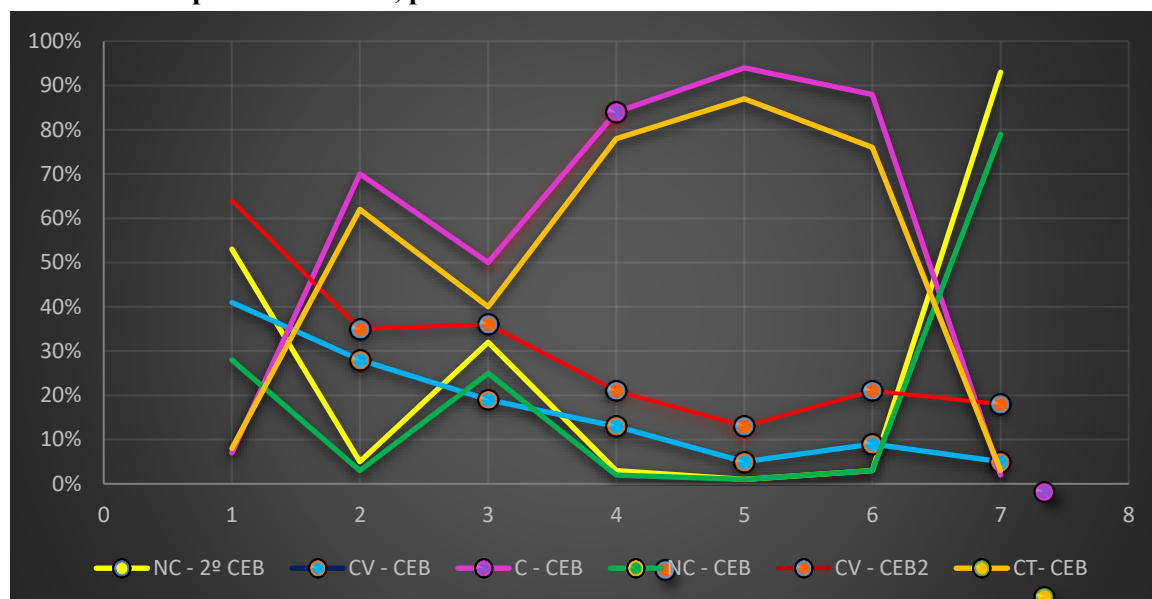


O mesmo se observou com o nível de discordância raparigas 89,2% e rapazes 80,6%. No entanto é de considerar a percentagem de alunos tanto rapazes como raparigas que consideram, parcialmente a escola aborrecida (51,4% e 57,1% respetivamente) ou tem momentos em que sentem que não serve para nada (9,5% raparigas e 15,3% rapazes).

Apesar de serem valores baixos, não deixam de chamar à tenção o facto de 10% dos alunos do terceiro ciclo considerarem a escola uma “seca”, no segundo ciclo o valor é de 4,1%, que não serve para nada é de 4,1% no terceiro e residual (1,4%) no terceiro.

A escola é vista, por ambos os géneros, como um local de aprendizagem, que os prepara para o futuro e como um lugar de trabalho. Por outro lado, mais de metade dos rapazes (58,8%) vêem a escola como um lugar onde são obrigados a estar, enquanto que nas raparigas a percentagem decresce para os 32,9%. São também mais os rapazes que acham que a escola é uma seca e que não serve para nada.

Gráfico 3: Propósito da Escola, por ciclo.

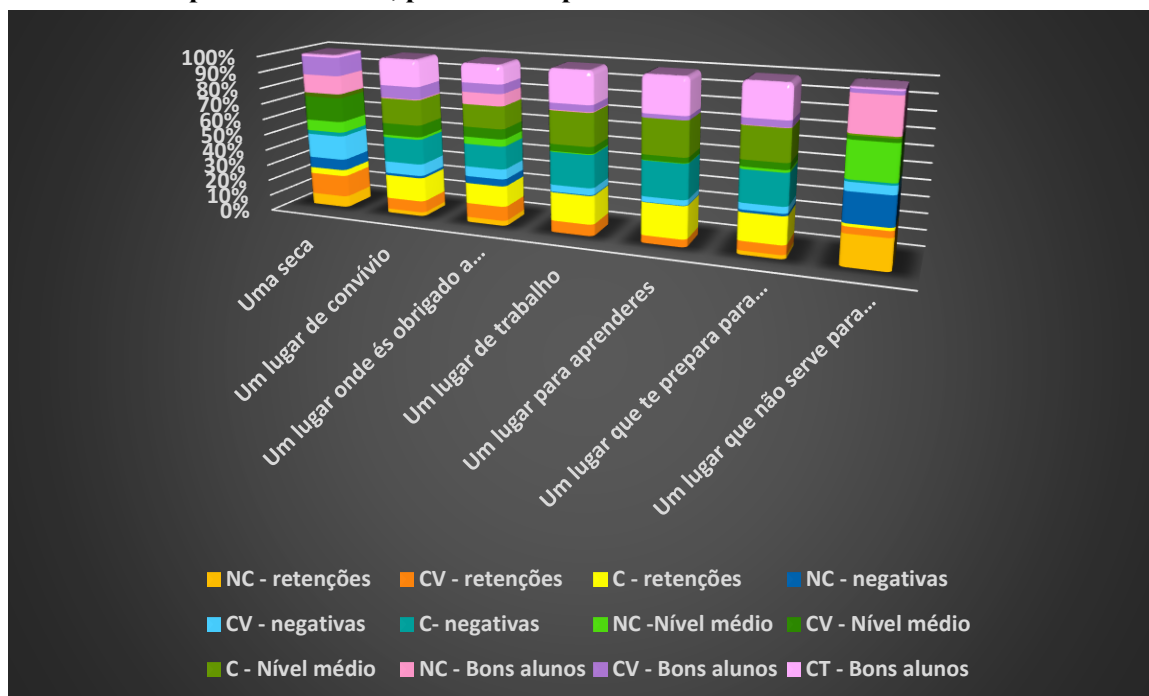


Relativamente à análise efetuada por ciclo, verificamos que os pensamentos positivos estão mais associados aos alunos do segundo ciclo do que aos do terceiro em itens como estarem na escola para aprenderem 94%, para os preparar para o futuro 88% ou ser um local de trabalho 84,2%, em média dez pontos percentuais relativamente aos alunos do terceiro ciclo.

Em contra-análise encontramos que a escola não serve para nada em 2,3% dos alunos do segundo ciclo e 3,2% dos do terceiro ou ser uma “seca” 6,8% e 7,3% encontrados em alunos do segundo e terceiro ciclo respetivamente.

A escola é vista, pelos alunos dois ciclos, como um sítio de aprendizagem, que os prepara para o futuro e como um lugar de trabalho. Os resultados são mais positivos nos alunos de segundo ciclo do que nos alunos do terceiro.

Gráfico 4: Propósito da Escola, por nível de proficiência académica.



Ainda no mesmo contexto o modo como os alunos veem “*A escola*” os resultados obtidos com o inquérito efetuado, os **alunos com retenções** apresentam respostas análogas aos alunos com negativas, sendo os valores um pouco menores. 80,6 % dos estudantes consideram a escola como sendo um local de aprendizagem, 71% identificam a escola como sendo um lugar de trabalho e 67,7% como um local que os preparará para o futuro. Grande parte dos inquiridos (61,3%) apresentam, igualmente, a escola como um sítio de convívio.

Em sentido contrário, os resultados que associam uma conotação mais negativa à escola, são, uma vez mais, diminutos, tendo apenas 16,1% dos inquiridos identificado a escola como “uma seca” e 6,5% como “um lugar que não serve para nada”.

Os resultados obtidos demonstram, ainda, que a vasta maioria dos alunos (86,2%), com um percurso escolar de **menor sucesso**, consideram a escola como sendo um local de aprendizagem. Em concílio com a conclusão supra apresentada, os resultados evidenciam, igualmente, que os alunos identificam a escola como sendo um lugar de trabalho (80,5%) e um local que os preparará para o futuro (78,2%). Existe um grupo de alunos a quem a escola não lhes diz nada, (cerca de 10%), a estes alunos estão associados outros sentimentos

negativos como considerarem a escola aborrecida e que não lhe reconhecerem quais quer mais valias para o futuro. Não podemos de nos deixar de preocupar com o facto de (43,4%) considerarem que estão na escola por obrigação.

No reverso da medalha, os resultados que associam uma conotação mais negativa à escola, são residuais, tendo apenas 10,3% dos inquiridos identificado a escola como “uma seca” e 6,9% como “um lugar que não serve para nada”. Apesar de poucos considerarem, totalmente, a escola como sendo aborrecida, 62,1% concordam, às vezes, com a afirmação.

Os alunos de nível **intermédio** apresentam os valores mais positivos relativos à escola, ao contrário do que seria esperado. Os alunos, estudantes, pensam na escola como sendo um local de aprendizagem (90,1%), um lugar de trabalho (81,7%) e como um local que os preparará para o futuro (83,2%). Similarmente aos outros segmentos de análise, muitos dos alunos (67,9%) apresentam, equitativamente, a escola como sendo um sítio para conviverem.

Apenas 6,9% dos inquiridos acham uma escola uma seca e 3,8% não vêm mais valias na escola.

Os alunos do **quadro de honra/excelência** demonstram, tal como expectável, sentimentos mais positivos em relação ao meio escolar, mantendo-se, contudo, a disposição dos dados até aqui analisados. Os alunos inquiridos (88,9%) consideram a escola como sendo um local de aprendizagem, um lugar de trabalho (81,2%) e um local que os preparará para o futuro (79,5%). À semelhança dos outros segmentos de análise, grande parte dos inquiridos (70,1%) apresentam, igualmente, a escola como um sítio de convívio.

Paralelamente, os resultados que associam uma conotação contraproducente ao meio escolar são parcos, tendo apenas 5,1% dos inquiridos identificado a escola como “uma seca” e 1,7% como “um lugar que não serve para nada”.

Estes valores indicam um nível de concordância muito elevado relativamente aos motivos “positivos” que conduzem os alunos à escola, que encontram eco nos testemunhos efetuados nas narrativas.

Ainda no âmbito do entendimento dos alunos sobre o propósito da Escola os relatos encontrados nas **narrativas**, vão em convergência com os detetados nos questionários. A Visão que os alunos têm da Escola é considerada como o/um do elemento(s) mais marcante(s) do seu percurso escolar em sessenta e uma das narrativas que são transversais **aos diversos grupos participantes** (rapazes e raparigas, segundo e terceiro ciclo e níveis de proficiência académica)

Os participantes dessas sessenta e uma **narrativas** expressam claramente que a Escola se constitui como um espaço de convívio, um local para onde vão para fazer e encontrar amigos “*o local onde fiz amizades/novos amigos*”, onde conheceram pessoas que os “*têm marcado ao longo das suas vidas*” ... *fiz uma amizade que é para mim como um irmão*” (N14), um local onde encontram pessoas *especiais* “*...encontrado uma rapariga tão especial.*” (S17).

A escola assume-se assim como um espaço de sociabilização por excelência, não só com os pares, mas também, com os demais agentes educativos, mas é o relacionamento entre pares é aquele que assume maior destaque, pois estes alunos referem a escola em relação direta com as suas relações de amizade.

Bourdieu, (1989) refere que estas interações imediatas podem ser observadas, gravadas, filmadas, em suma, tangíveis, podemos “esticar a mão e tocá-las. As visões que eles próprios têm da Escola contribuem para a construção dessa mesma Escola que é perspectivada como um espaço de convívio harmónico.

Para além do lugar onde constroem amizades com pares, os alunos também vêm a escola como um lugar importante para a construção da sua **autoconfiança** “*Aprendi (na escola) também a gostar mais de mim.*” (E10),” ... *confiar em mim mesma.*” (E15), para o seu crescimento enquanto pessoa “*...a capacidade da escola me fazer crescer* (S35). “*A sensação de afirmação. (A) bela ilusão de identidade!*” (Pennac, 2009, p. 21) A escola também é vista como um lugar de aprendizagem “*...aprender novos temas.*” (L6) “*...aulas novas, coisas novas...*” (N33, L14)

A escola é também um espaço de **convivência social**, de brincadeiras, que desperta

emoções “...falar e a brincar com os outros alunos, jogar...” (E15). *Um lugar que desperta sentimentos como* “... o amor, a alegria, a magia, a imaginação...” (L18).

Ainda neste contexto, não resistimos a transcrever o que três alunos do 2º ciclo escreveram a respeito do “sentido da Escola”

Será que a Escola é só para aprender?! Não. Não serve só para isso, mas sim, para poder ouvir a maravilhosa voz dos professores, conviver com novos alunos, poder divertir-me, poder brincar, poder escrever, poder pensar. Aprender coisas que não sabemos mais...tarde poder lembrar essas coisas boas e dar um abraço tão forte, mas tão porte que aposto que os professores vão sentir, que naquele momento, estamos a pensar neles.

Pensas que a Escola é só para aprender? Não, estás enganado. A escola é muito mais do que isso e é este o sentido da Escola que vais pensar muito mais tarde.... (Excelente aluna)

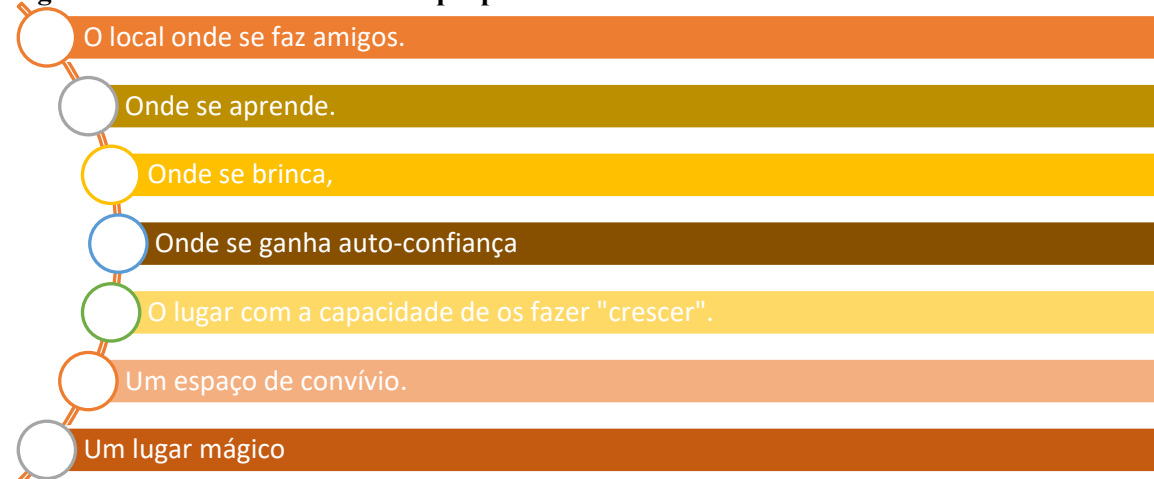
Bem, na minha opinião a escola não é uma seca, talvez seja às vezes, mas não faz mal. Estamos na escola para aprender coisas que no futuro nos podem ser muito úteis e não é como algumas pessoas dizem “Esta matéria não vai servir para nada” ..., mas ao longo dos tempos habitamo-nos e acabamos por gostar de tudo e de todos Pegando neste assunto posso simplesmente dizer, não, tudo tem uma função, um propósito, tudo o que aprendemos vai servir para alguma coisa, até mesmo a matéria mais estúpida. Pode haver professores que gostemos e outros que não. A escola é um lugar de diversão e também de trabalho.

Foi na escola que fiz os meus primeiros amigos. Nos intervalos podemos brincar, falar entre outras coisas, para mim a escola é um lugar mágico, um sítio onde gosto de estar.

Por fim, a escola é tudo isto que escrevi (aluno de nível médio)

Para mim, a escola é um trabalho, um trabalho que ajuda a definir e a construir o meu futuro. Apenas ajuda no meu futuro, pois o meu futuro depende de mim, depende das minhas escolhas. Portanto, para além de dar conhecimento, a escola auxilia na construção do meu futuro (excelente aluno)

Figura 7: Entendimentos sobre o propósito da escola.



Fonte: Elaboração própria

A figura 7, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas

A escola é, assim, no nosso entendimento, um espaço de promoção social e de promoção da Cidadania (Amado, 2007). É no espaço escolar que se estabelecem relações e é da natureza dessa reunião que assistimos ao desenvolvimento de indivíduos autónomos e com consciência cívica. O ambiente escolar reveste-se de uma dinâmica muito peculiar que é o clima de escolar conhecendo as perceções que os sujeitos relativamente ao seu ambiente escolar dizemos que estamos perante um clima escolar agradável. (Wood et al.,1996).

Esta perceção é transversal a todos os grupos que são o foco do nosso estudo. selecionamos um testemunho representativo, de uma excelente aluna do segundo ciclo, retirado do questionário:

A escola para mim é amor, amizade, alegria, Futuro. Foi na escola que fiz amizades que nunca vou esquecer, conhecer e falar para pessoas que nunca na minha vida pensei que ‘fosse-mos’ conhecer, onde cresci e aprendi coisas que vou levar para o meu futuro como a educação para os meus filhos, familiares, trabalho, etc.

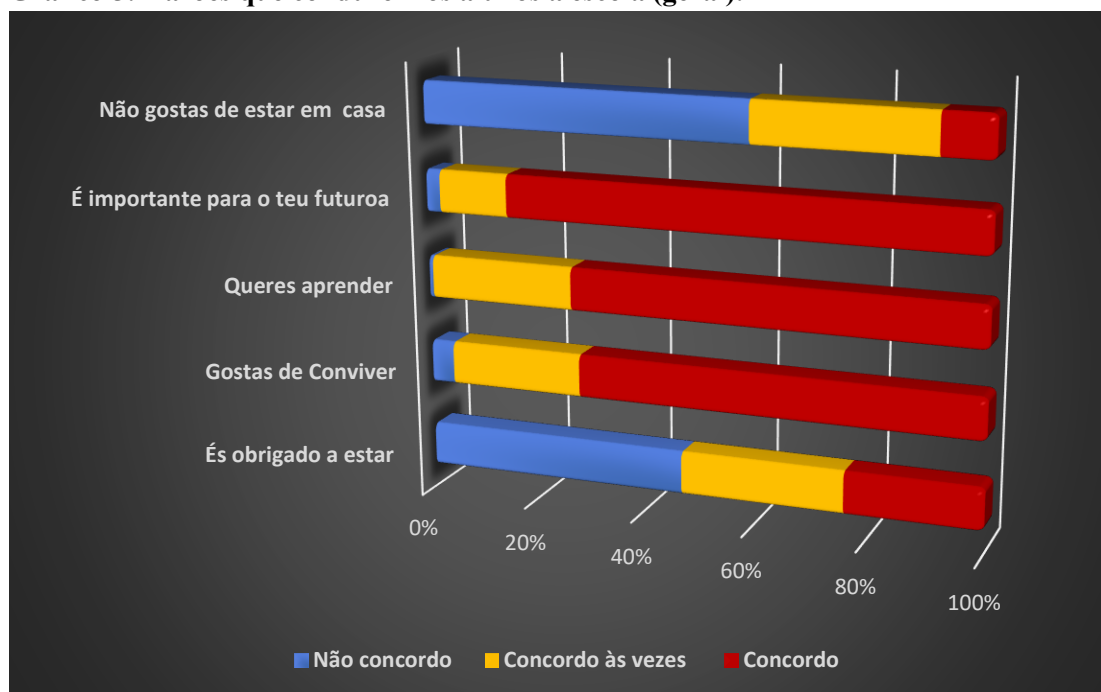
É com a escola que vou conseguir alcançar os meus sonhos como ser doutora, farmacêutica e ser feliz.

O que eu tenho para dizer à escola é: muito obrigada por tudo, sei que é pouca coisa, mas é do coração, tive os melhores professores, os melhores amigos que acreditaram em mim.

Nós alunos estamos sempre a criticar a escola, mas esquecemo-nos que é a escola e nós que fazemos o futuro do Planeta e o nosso Futuro.

b) Razões que conduzem os alunos à escola.

Gráfico 5: Razões que conduzem os alunos à escola (geral).



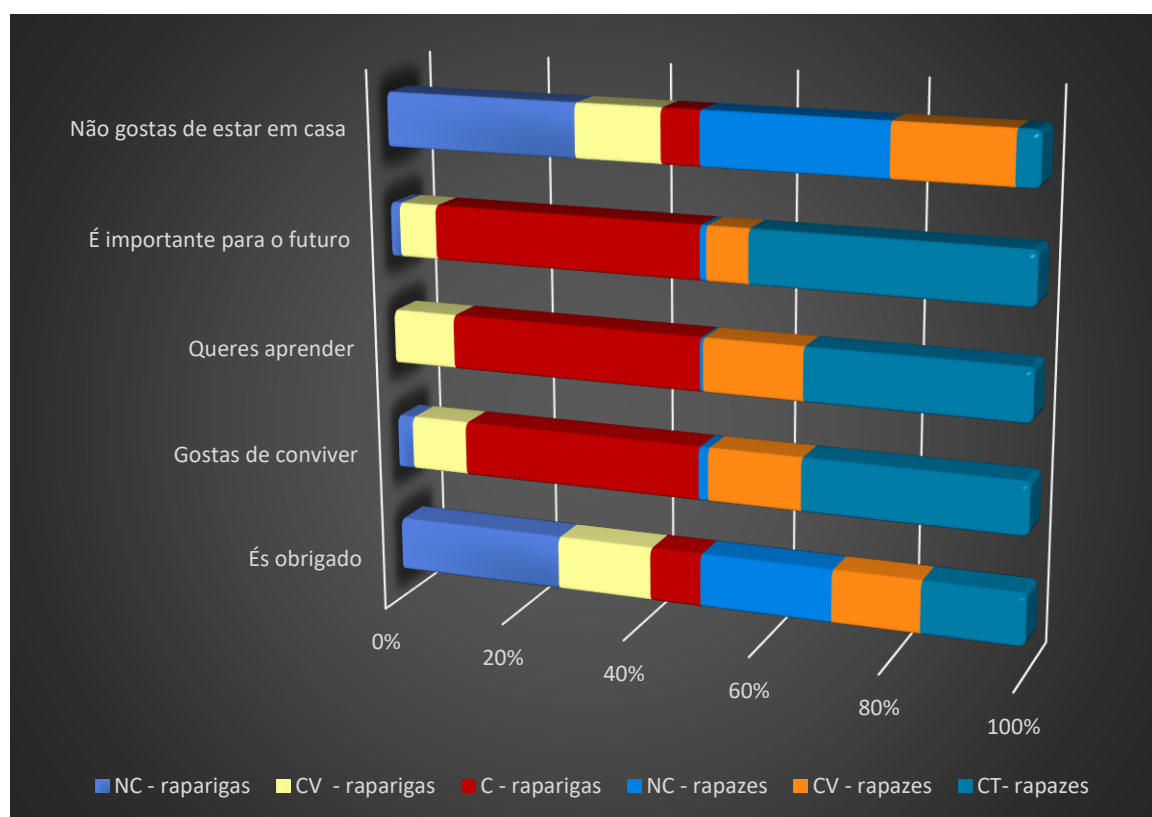
Querer aprender (84,9%) e ser importante para o futuro (73,2%) foram as afirmações que, no **questionário**, motivaram índices de concordância mais elevados nos alunos relativamente aos motivos porque vão para a escola.

A Escola se configurar como um espaço onde os alunos não gostam de estar, ou só irem porque não gostam de estar em casa, foram os itens que obtiveram maior grau de não concordância (47% e 59%), respetivamente.

A generalidade dos estudantes vai para a Escola porque é importante para o futuro, e porque gostam de conviver (66,7%). Cerca de 100% dos alunos (entre o concordo e o concordo às vezes) vão para a escola porque querem aprender e é importante para o seu futuro, apresentando-se como um dado estatístico extremamente relevante.

Os resultados mais repartidos verificam-se, uma vez mais, na resposta “És obrigado”, em que 35,5% dos alunos concordam, 32,3% concordam às vezes e 32,3% não concordam.

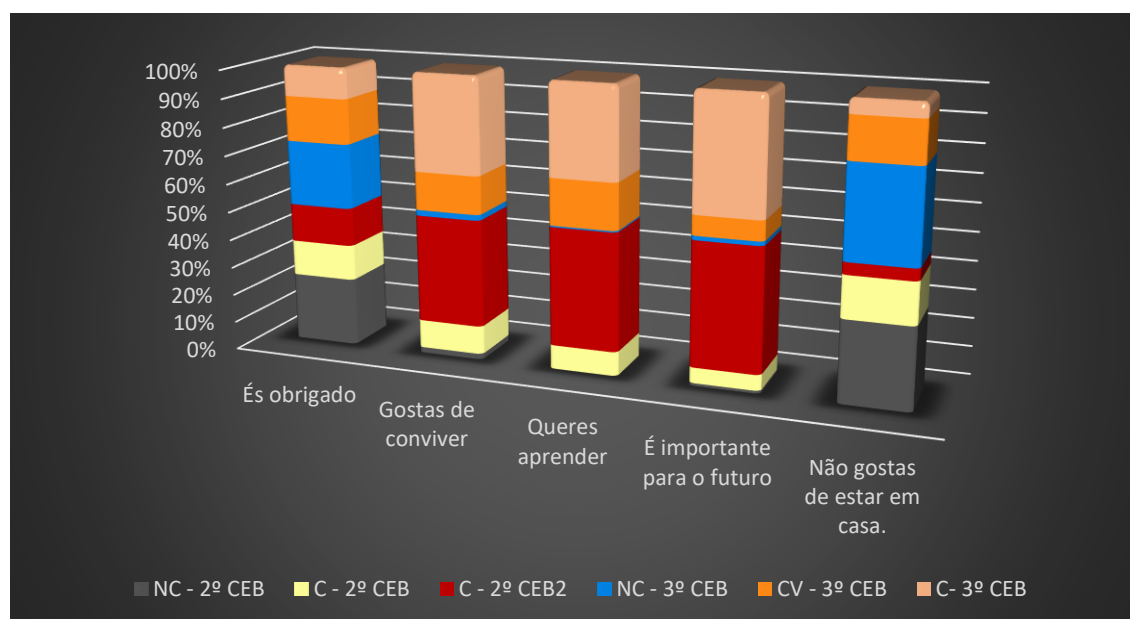
Gráfico 6: Razões que conduzem os alunos à escola, por género.



Relativamente aos motivos que conduzem os alunos à escola, tanto rapazes como raparigas responderam que iam para **conviverem**, para **aprender** e porque é para o **futuro**. Quase 31% dos rapazes, contudo, vão para a escola para aprender, enquanto que nas raparigas o valor fica-se pelos 16,2%.

Neste item e na análise por **género** constatamos que para as raparigas a escola é importante para conviver (76,3%), para aprender (79,6%) e para o futuro (84,5%) enquanto nos rapazes o maior destaque é a importância que dão à escola para o seu futuro (85,3%). São também mais as raparigas que vão para a escola porque não gostam de estar na escola (11,6%) É inquietante o número de rapazes e raparigas que por vezes vão para a escola para não ficarem em casa (27,2% de raparigas e 35,9% de rapazes).

Gráfico 7: Razões que conduzem os alunos à escola, por ciclo.

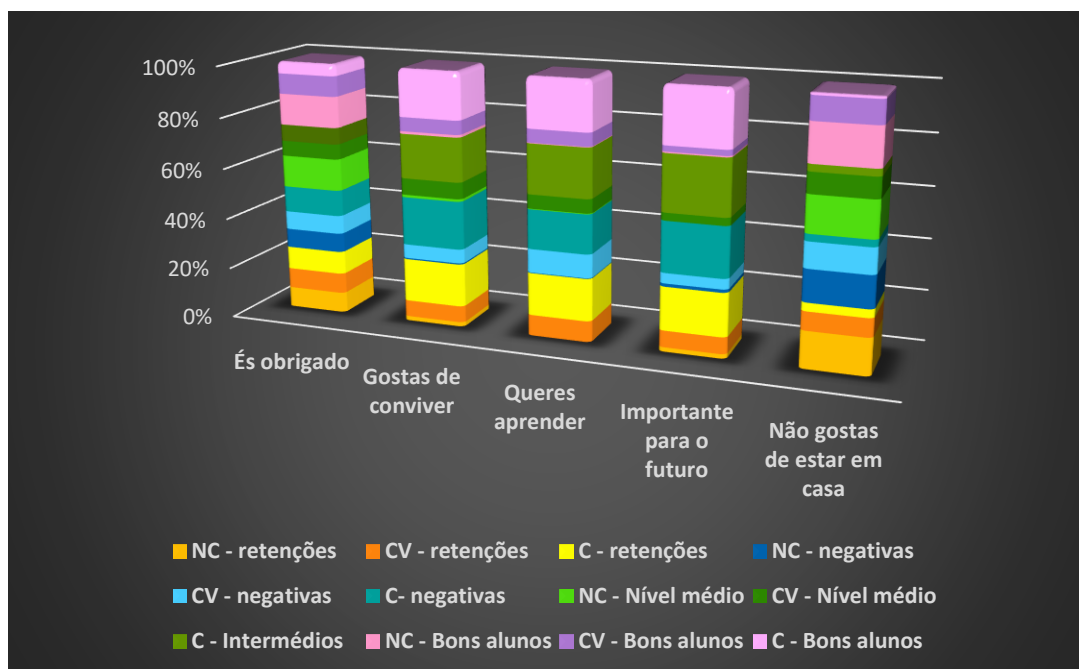


Os alunos do segundo **ciclo** apresentam uma relação mais positiva entre a escola e a sua vontade de aprender 83,5% contra 65,8%. Embora ambos a considerem relevante para o seu futuro.

Os estudantes dos dois ciclos mencionaram que iam para conviverem, para aprender e porque é importante para o futuro. As opiniões são claramente mais positivas nos alunos

mais jovens (segundo ciclo), à exceção do item “és obrigado” que é mais mencionado por estes.

Gráfico 8: Razões que conduzem os alunos à escola, por nível de proficiência académica.



A tendência de respostas, mais desmotivadoras concentram-se nos alunos com **retenções** no seu percurso escolar, com valores mais baixos a nível de interesse e mais altos a nível de desinteresse escolar.

Apenas 12,9% dos resultados evidenciam que os alunos vão para a escola porque não gostam de estar em casa, um valor ligeiramente superior ao verificado nos alunos que **“tiraram negativas”**.

Grande parte da amostra dos alunos que **tiraram negativas** vão para a escola porque é importante para o futuro (79,3%) e porque gostam de conviver (75,9%). É importante que se realce que, apesar de não concordarem sempre, 98,9% dos inquiridos vão para a escola porque querem aprender.

Os resultados mais repartidos verificam-se na resposta *“És obrigado”*, em que 41,4% dos alunos concordam, 28,7% concordam às vezes e 29,9% não concordam.

Apenas 10,5% dos resultados evidenciam que os alunos vão para a escola porque não gostam de estar em casa.

A generalidade dos estudantes de nível **médio** respondeu que vão para a Escola porque é importante para o futuro (87,8%), porque querem aprender (77,7%) e porque gostam do convívio (70,2%). Apenas 10,7% dos estudantes vão para a escola porque não gostam de estar em casa.

Como fator de análise mais negativo apresenta-se o facto de mais de 25% dos alunos irem para a escola porque são obrigados.

Analogamente aos resultados acima explorados, na alínea anterior, mantém-se a tendência de respostas de sentimentos positivos associados à Escola, dos alunos com **bons** resultados académicos. A globalidade dos alunos vai para a escola porque é importante para o futuro (88,9%), porque querem aprender (78,6%) e porque gostam do convívio (74,8%).

Somente 4,3% dos resultados obtidos demonstram que os estudantes vão para a escola porque não gostam de estar em casa e, pela primeira vez, menos de 20% dos alunos vão para escola porque são obrigados, verificando-se um decréscimo de mais de 10% face aos segmentos anteriores.

Tendo sido dada a possibilidade de, nos **questionários**, os alunos indicarem outra razão que os motivem a ir à escola, referiram a importância de a escola se munir de outras valências que os dotem de competências mais adequadas para os seus projetos de vida *“acho que falta umas ‘materias’ ‘esenciais’ para o nosso futuro pois acho que devíamos ter aulas, por exemplo, de cozinha porque é muito importante”*; *“Ensinar a fazer dinheiro”* sugestões apresentada por três alunos, do terceiro ciclo e com um grau académico razoável. Expressões como *“Eu não sou obrigado a ir á escola, eu quero ir á escola”*; *“A escola é um bem ‘essencial’ para o nosso futuro”*; *“A escola ajuda-nos a realizar os nossos sonhos.”* são transversais a todos os grupos de estudo. Afirmações congêneres sentimos nas narrativas de que daremos conta já a seguir.

Relativamente às razões que conduzem os alunos à escola, trinta e seis **narrativas** referiram como o elemento mais marcante do seu percurso escolar: o convívio *“(brincar*

com) os amigos... ” (L29); a aprendizagem “...aulas novas, coisas novas...” (N33, L14); “...os professores...” (A19, G15); “(porque) é (um lugar) magnífico.” (S18, A11, C2 F2); “...também gosto do ambiente à volta da escola e de todas as atividades aqui presenciadas.” (K7) Estas descrições apresentam uma das características específicas de escolas eficazes (Revez, 2004), a existência de um clima de trabalho favorável; que julgamos que as crianças da nossa investigação encontram na sua escola.

Relativamente ao entendimento que os alunos têm da escola não registamos diferenças significativas entre os diversos grupos em estudo (género, ciclo ou grau de proficiência académica) sendo unanimemente aceite que a Escola serve para “fazer amigos”. “A escola como lugar de convívio”, “o lugar onde aprendemos”

Apesar da diversidade pontual de opiniões num ou noutro item, nos grupos de estudo como foi anteriormente explanado, não deixa de ser interessante constatar que é opinião unânime considerarem que os que os leva à escola é a vontade de fazer amigos. UNESCO (2003) Associada à Visão Geral da Escola encontramos nos alunos uma sólida confiança de que a escola os prepara para o futuro (Teixeira, 2010)

Figura 8: Razões que conduzem os alunos à escola.

Razões que conduzem os alunos à Escola:	Brincar.
	O Ambiente.
	As atividades.
	Aprender
	As aulas.
	Os professores.
	O ser um lugar magnífico.
	Convívio.

Fonte: Elaboração própria

A figura 8, ilustra as razões mais exemplificativas que conduzem os alunos à escola, que surgiram da simbiose entre os resultados das narrativas e questionários.

c) Percepção dos alunos quanto à utilidade da Escola.

Relativamente à percepção dos alunos sobre a utilidade da Escola, encontramos nos questionários as respostas que passamos a transcrever, uma vez que neste instrumento este registo aparece na opção *outra* “ (serve para) *aprendemos (coisas) que servem para alguma coisa*”, aluna, do terceiro ciclo, com um resultado satisfatório; “*A escola é um lugar onde aprendemos*”, bom aluno, do segundo ciclo; “*A escola é um bem ‘essencial’ para o nosso futuro*”; “*A escola é muito ‘essencial’*” “*a escola serve para aprender*” declarações efetuadas por alunas do segundo ciclo com negativas “*aprender e estar com os meus colegas*”; aluno do segundo ciclo, com retenções; “*Poder aprender coisas novas e conviver com outras pessoas*”, “*Aprender as matérias das disciplinas que eu mais gosto*”, “*Poder aprender coisas novas e conviver com outras pessoas*”, declarações de boas alunas, do terceiro ciclo; “*aprender*”, bom aluno, do terceiro ciclo; “*poder conviver com os colegas*”, “*Conviver com os meus amigos*” “*Estar e conviver com amigos e colegas*”, referiram esta opinião raparigas com dificuldades de aprendizagem do segundo e terceiro ciclo.

Também nas **narrativas** encontramos declarações que sustentam que a **escola serve para aprender, instruir e estar com os colegas**. Em quatro narrativas encontramos que a escola serve para *instruir* “...cada momento me deu uma lição de vida ...” (R18),”. “*Aprendi a ler, escrever...*” (K9) “*Sem escola não aprendemos nada.*” (C11, C12) uma narrativa diz que é essencial para que compreendam e aprendam a conhecer o mundo em que vivem “compreender o mundo “(K18), que é sustentado por Mertens, 1998, p. 11 “*Compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive*”. Nesse contexto é importante valorizar o conhecimento que adquirem na escola como um meio de lhes conferir competências/ferramentas par o seu futuro enquanto cidadãos ativos, (Fernandes, 2009)

Este sentido de utilidade da escola como fonte de aprendizagem encontrada nos **questionários** segue a tendência das quando a aprendizagem que efetuam na escola é eleita como a marca mais relevante que a escola lhes deixa por ser essencial para o seu futuro.

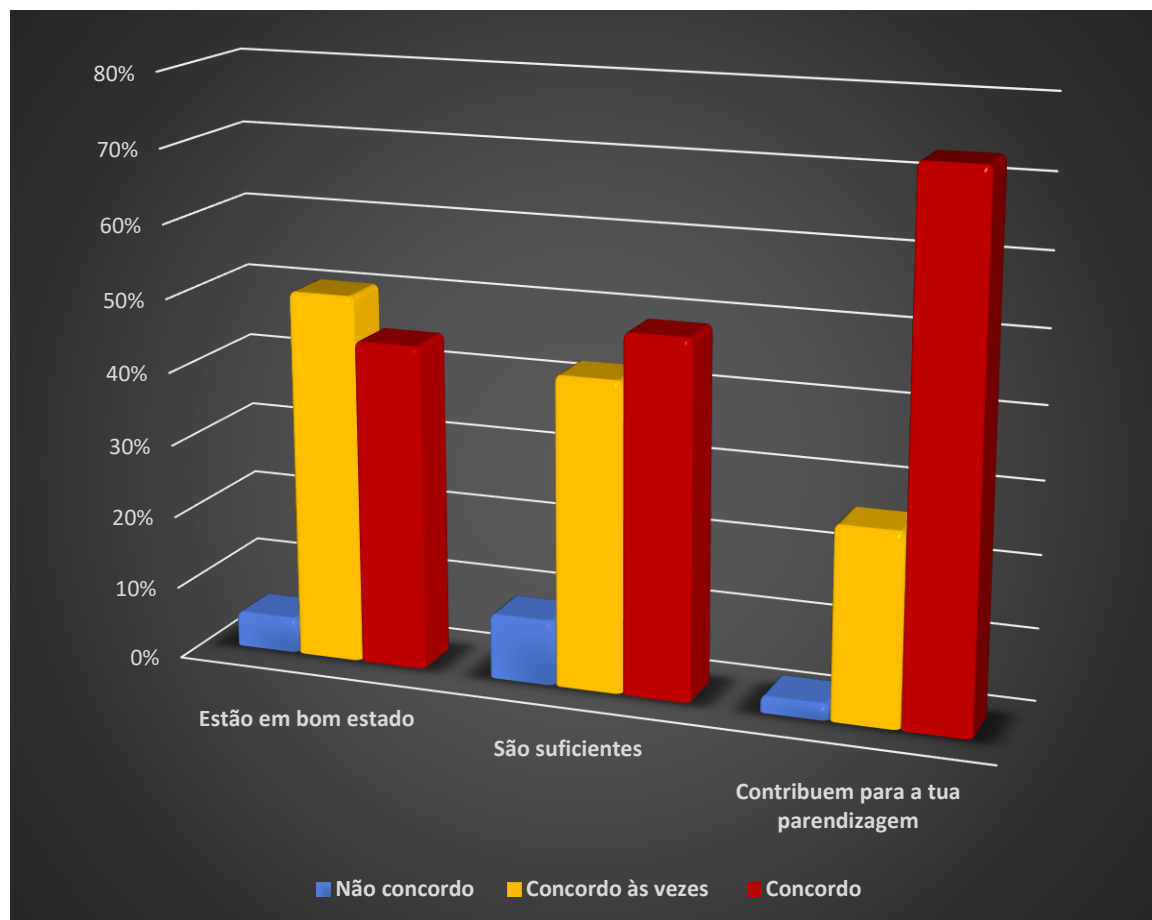
Transcrevemos um comentário efetuado, no questionário, por um excelente aluno do segundo ciclo numa oportunidade de decorrer sobre os seus sentimentos de forma espontânea:

A escola é um lugar onde aprendemos a nos preparar para a vida adulta. Sem a escola não ‘saveríamos’ muitas das coisas que nós sabemos agora. Sem a escola não teríamos tantos amigos. Sem a escola ninguém nos poderia ensinar. A escola serve para muitas coisas, mas a principal é “Aprender”. Aprender com os nossos erros e com todas as outras coisas.

B. Perceção dos alunos sobre a Organização Escolar.

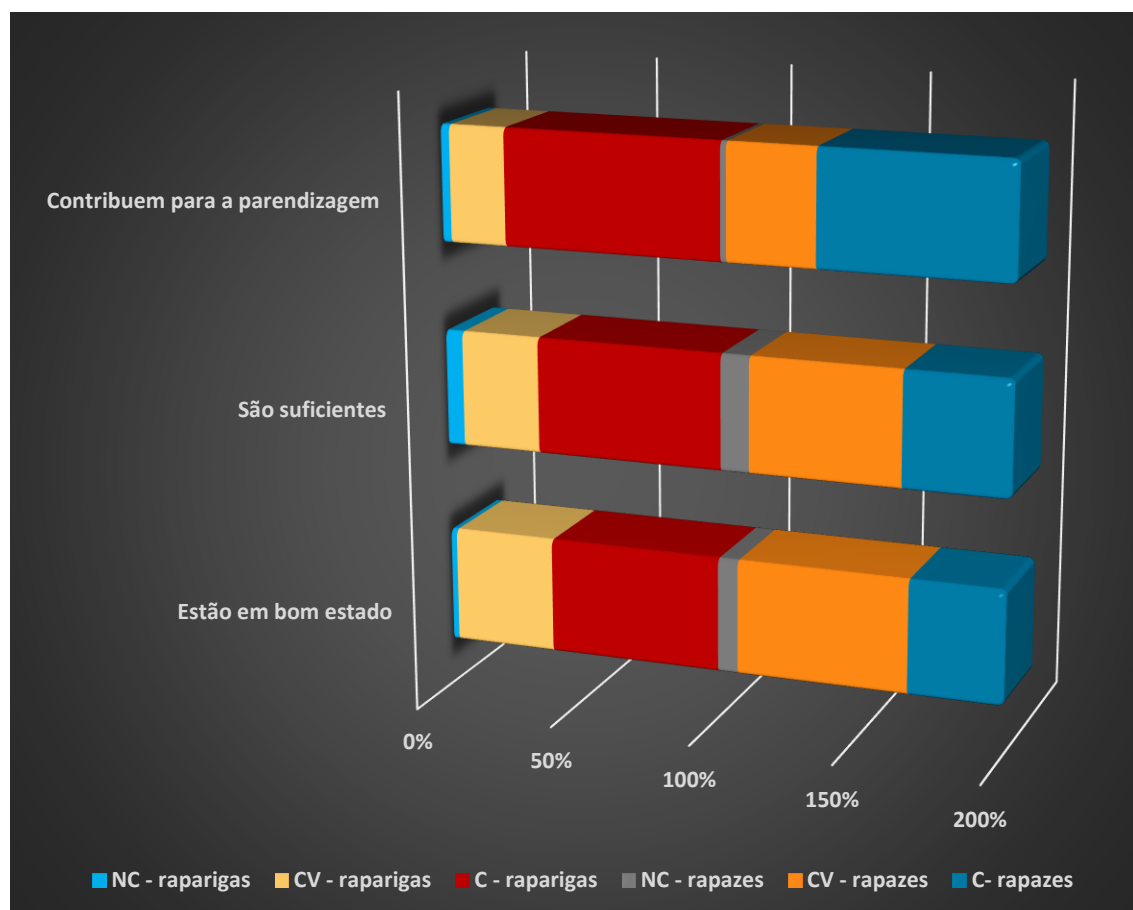
a) Equipamentos tecnológicos

Gráfico 9: Perceção sobre os equipamentos (geral).



De realçar que, 100% dos alunos, que responderam aos **questionários**, consideram que os materiais/equipamentos são importantes para o seu desenvolvimento académico. Cerca de metade dos alunos (51%) concorda que os materiais e equipamentos estão em bom estado ou são suficientes (49%) e 71,4% consideram que os mesmos contribuem para a aprendizagem.

Gráfico 10: Perceção sobre os equipamentos, por género.

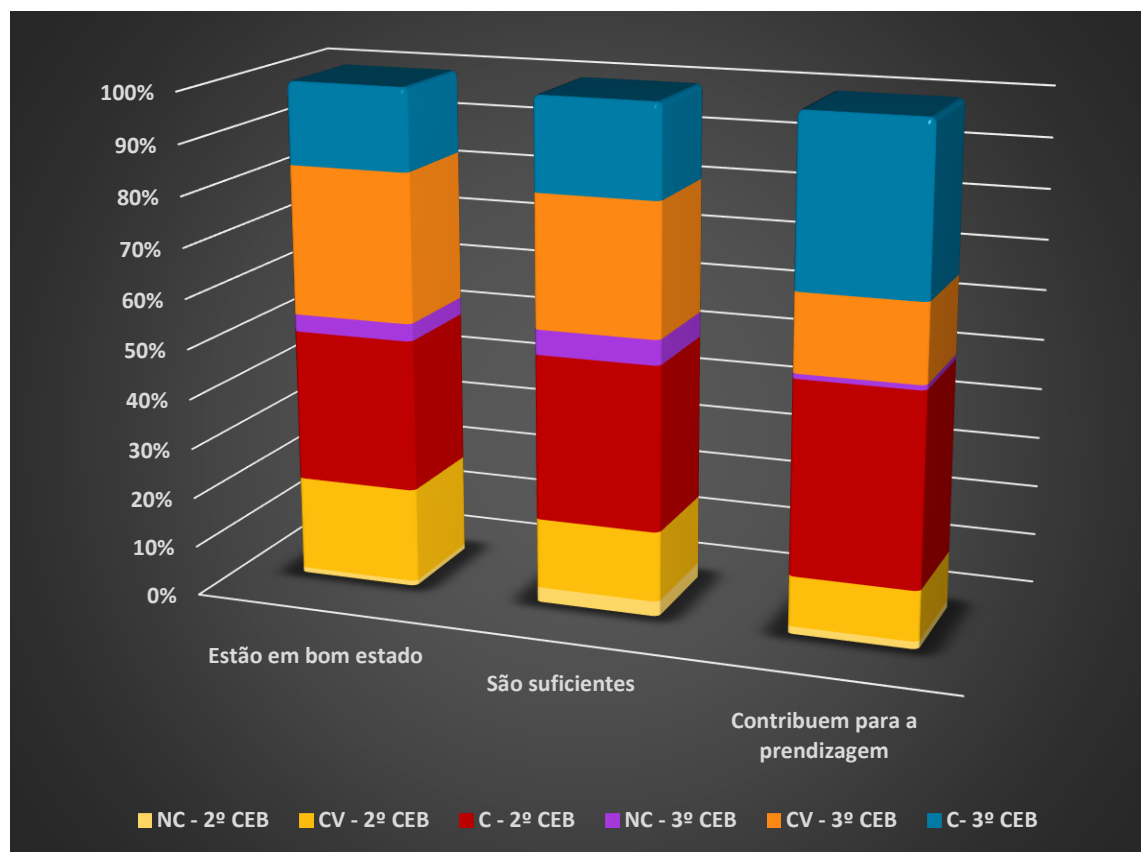


Os dois géneros consideram, genericamente, que os materiais/equipamentos escolares se encontram em bom estado e são suficientes e que contribuem para as suas aprendizagens.

No entanto, apontamos as diferenças que encontramos, embora não as consideremos significativas, maior parte das raparigas apenas concorda em parte com o facto de os materiais estarem em bom estado. Em número suficiente as respostas situam-se próximo dos 50% quer rapazes quer raparigas, mas quanto à função dos mesmos para melhorarem

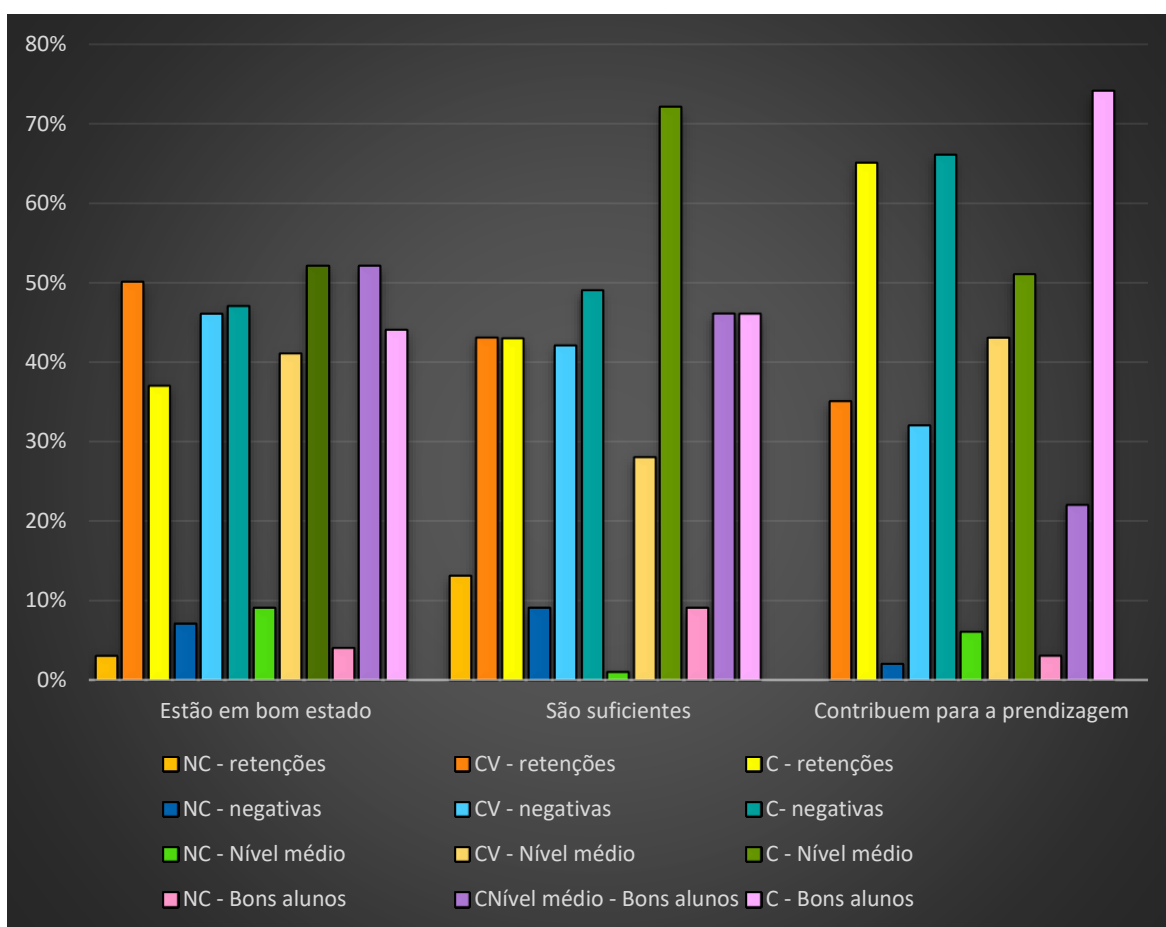
a aprendizagem a concordância é 75% nas raparigas e 68,2% nos rapazes, as opiniões negativas situam-se em média abaixo dos 5%.

Gráfico 11: Perceção sobre os equipamentos, por ciclo.



Neste ponto assistimos a uma grande diferença no modo como consideram os equipamentos na sua escola cerca de 63% dos alunos do segundo ciclo considera os equipamentos em bom estado e em número suficiente contra 33% dos alunos do terceiro ciclo que têm essa perceção. Quanto à importância dos mesmos para a sua aprendizagem atribuem 77,4% os alunos do segundo ciclo e 67% os alunos do terceiro. Resumindo, os alunos do segundo ciclo consideram que os materiais/equipamentos escolares se encontram em bom estado, são suficientes e que contribuem para as suas aprendizagens. No terceiro aluno essa consideração apenas é plena na questão da importância dos mesmo para aprendizagem, sendo parcial relativamente ao seu estado e à quantidade existente.

Gráfico 12: Percepção sobre os equipamentos, por nível de proficiência acadêmica.



De uma forma geral os estudantes defendem que “*os materiais/equipamentos...*” se encontram em bom estado, são suficientes e contribuem para as suas aprendizagens. De realçar que, 100% dos alunos consideram que os materiais/equipamentos são importantes para o seu desenvolvimento académico.

De acordo com os alunos **com negativas**, “*os materiais/equipamentos...*” encontram-se em bom estado, são suficientes e contribuem para as suas aprendizagens. É importante, contudo, salientar que os resultados obtidos neste nível de proficiência académica, demonstram haver espaço para melhoria na qualidade/quantidade dos materiais/equipamentos.

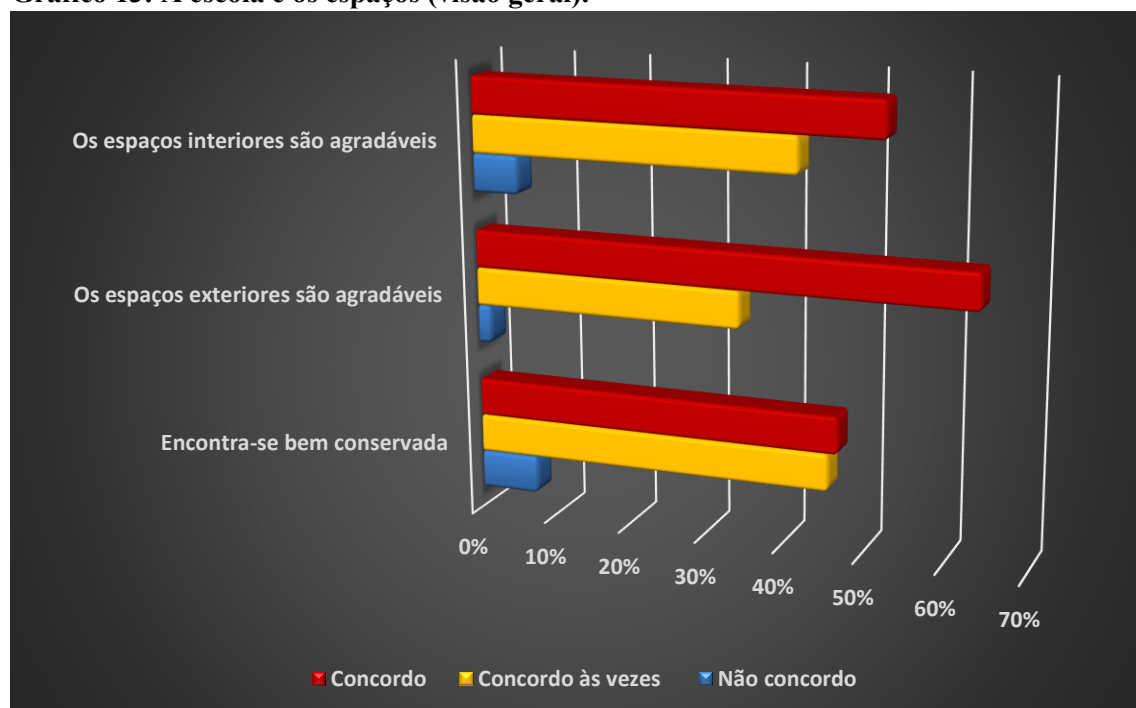
Os alunos de **nível médio e quadro de excelência**, defendem que se encontram em bom estado, são suficientes e contribuem para as suas aprendizagens.

Na opção de nos questionários referirem outras opções, encontramos referências de quatro alunos “*A internet para fazer pesquisas*”, aluno terceiro ciclo, razoável; “*A internet para ser mais rápida e ‘melhore’*”. aluno do terceiro ciclo, com negativas; “*Melhor a internet, os equipamentos*” aluno do terceiro ciclo, do quadro de Excelência; “*Alguns equipamentos*” rapaz do terceiro ciclo, com dificuldades. As raparigas não se pronunciaram acerca desta temática.

Da leitura efetuada às **narrativas** encontramos oito que aludem aos equipamentos, tendo estes uma visão negativa dos mesmos de que apresentamos alguns exemplos; “*A escola nunca evoluiu (se modernizou) ...nunca (melhorou) os seus recursos.*” K1, “*...computadores e projetores estragados.*” K2 “*...os computadores estão sempre a bugar.*” K16 “*...as colunas dos computadores só dam ruido e não dão som que se perceba ainda por cima não têm Bass.*” K18. Estas perceções foram sentidas por Bons alunos do terceiro ciclo.

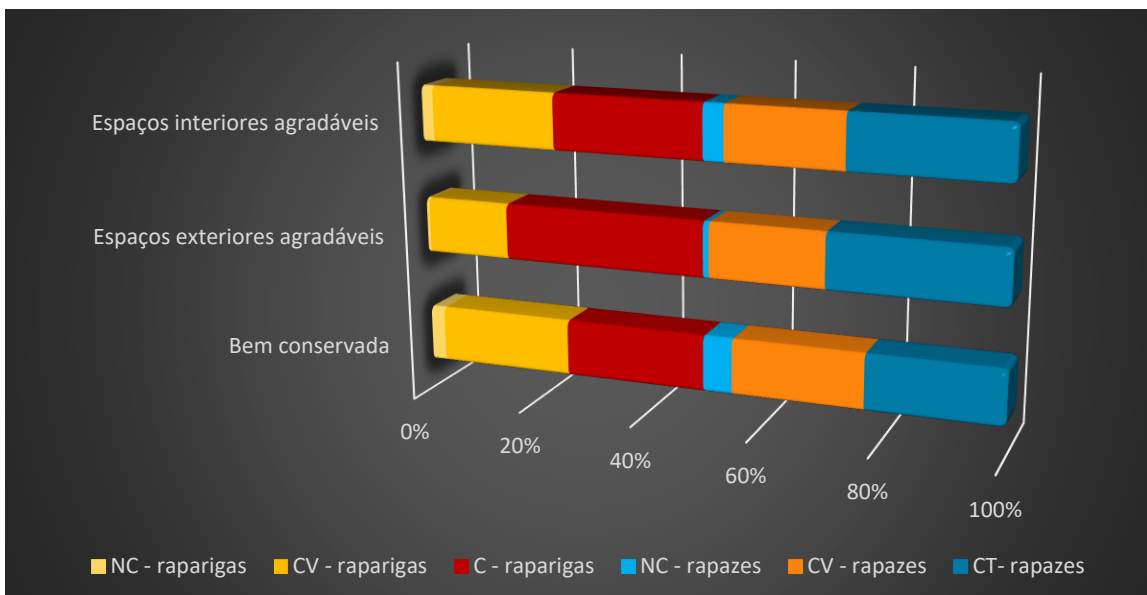
b) Espaços exteriores e interiores

Gráfico 13: A escola e os espaços (visão geral).



Sobre o estado de conservação da escola divide os alunos pois 45,7% concorda às vezes e 46,9% concorda que se encontra bem conservada. Já relativamente aos espaços exteriores, 63,9% considera que são agradáveis.

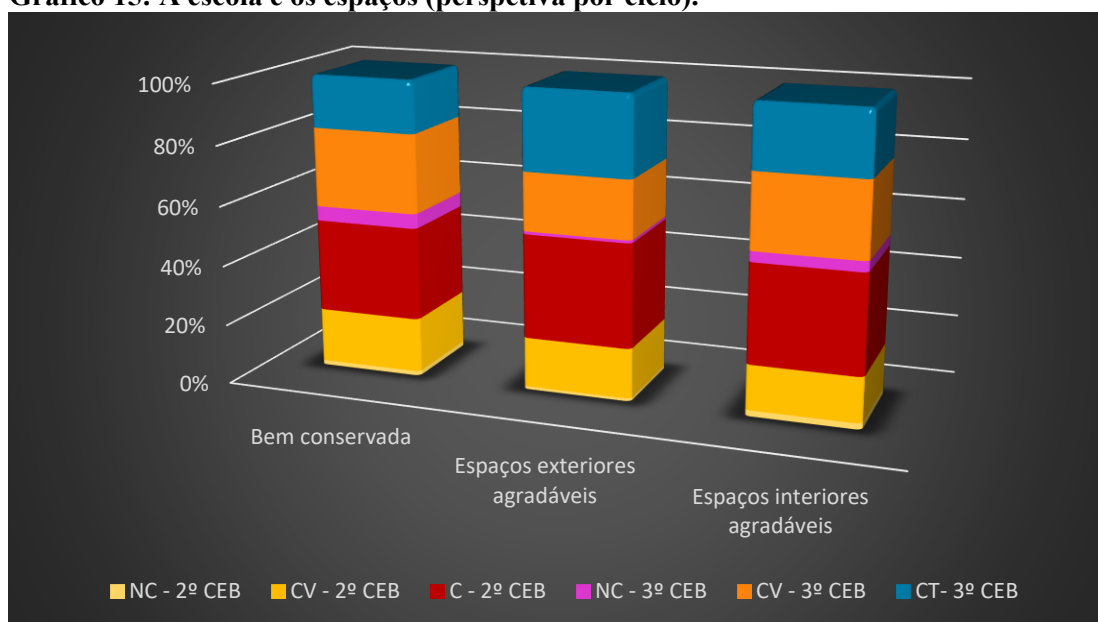
Gráfico 14: A escola e os espaços (perspetiva por género).



De uma forma geral, rapazes e raparigas consideram que a escola se encontra bem conservada e que os espaços, exteriores e interiores, são agradáveis. Não existem diferenças de género significativas quanto ao sentimento que têm pelos espaços da Escola e a conservação da mesma.

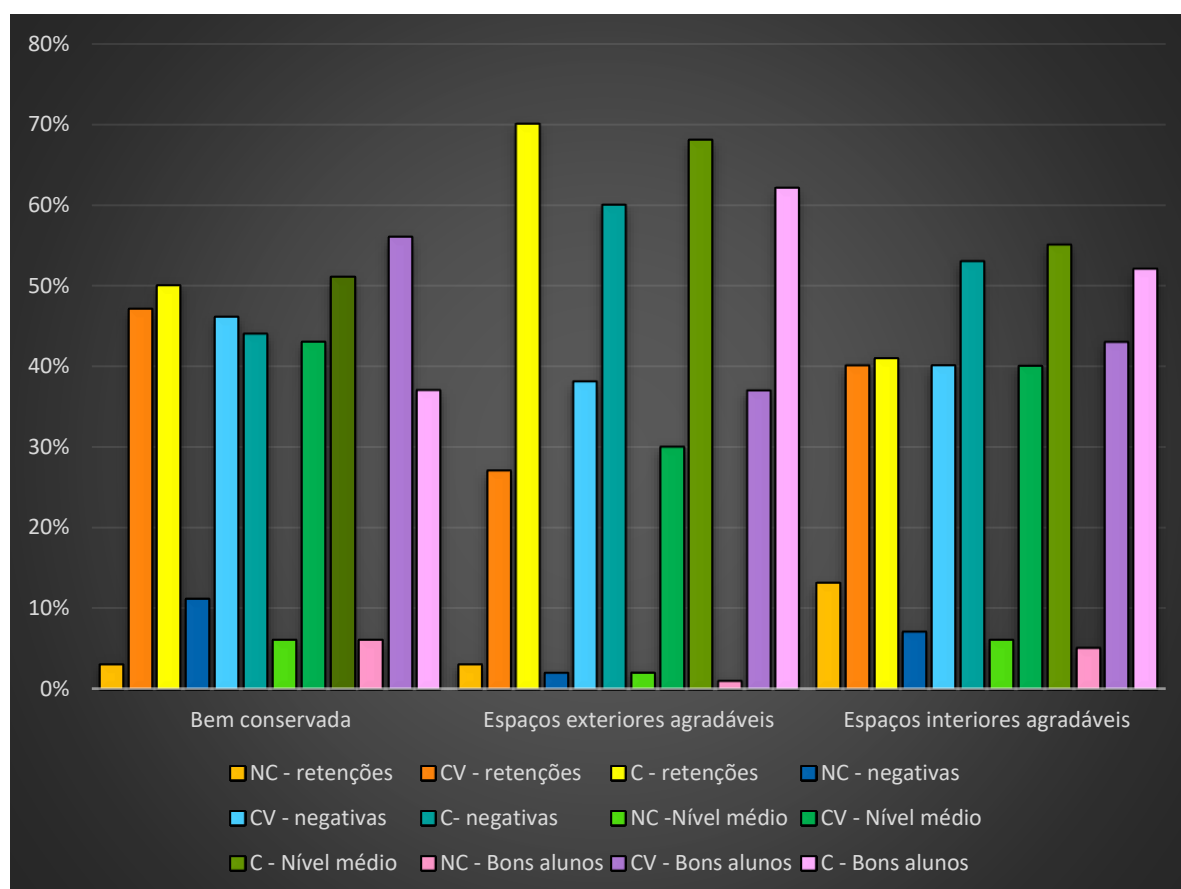
Os alunos deste agrupamento, na sua maioria consideram a sua escola como um espaço agradável.

Gráfico 15: A escola e os espaços (perspetiva por ciclo).



Encontramos uma visão mais negativa dos alunos do terceiro ciclo no modo como encontram a escola onde apenas 35% a considera bem conservada, 57,3% considera o espaço exterior agradável e 42,6% o espaço interior. Os alunos do segundo ciclo têm nos três itens um grau de concordância superior a 65%. Uma vez mais, os alunos mais jovens consideram que a escola se encontra bem conservada e com bons espaços interiores e exteriores. Os estudantes mais velhos têm uma opinião menos positiva, concordando, apenas às vezes, com itens em análise.

Gráfico 16: A escola e os espaços perspetivados, por nível de proficiência académica.



Os alunos com **retenções** consideram, totalmente ou parcialmente, que “*A escola...*” se encontra bem conservada, e que os espaços exteriores e interiores são agradáveis. Existe, contudo, uma disparidade considerável no valor entre os espaços exteriores e interiores. 70% dos alunos afirmam sentir-se, inteiramente, bem com os espaços exteriores, enquanto que relativamente aos espaços interiores essa percentagem decresce para os 46,7%

Os inquiridos **com negativas** consideram, totalmente ou parcialmente, que “*A escola...*” se encontra bem conservada, e que os espaços exteriores e interiores são agradáveis.

Os inquiridos, com **retenções** consideram, totalmente ou parcialmente, que “*A escola...*” se encontra bem conservada, e que os espaços exteriores e interiores são agradáveis. Existe, contudo, uma disparidade considerável no valor entre os espaços exteriores, que são considerados mais apelativos, e interiores. 70% dos alunos afirmam sentir-se, inteiramente, bem com os espaços exteriores, enquanto que relativamente aos espaços interiores essa percentagem decresce para os 46,7%

Os estudantes, **de nível médio**, consideram, que “*A escola...*” se encontra bem conservada (51,2%) e que os espaços exteriores e interiores são agradáveis. Verifica-se, todavia, o mesmo desnível de valores relativamente ao espaço exterior e interior, onde 68,2% dos alunos afirmam sentir-se, plenamente, bem com o primeiro, enquanto no segundo caso essa percentagem diminui para os 54,7%.

Os **bons** alunos defendem, que “*A escola...*” se encontra bem conservada (ainda que parcialmente – 56,1% dos alunos consideram apenas “às vezes”) e que os espaços exteriores e interiores são agradáveis. Verifica-se, contudo discrepância de valores, entre os espaços exteriores e interiores, à semelhança dos segmentos dos alunos dos níveis de proficiência académica anteriores. 62,1% dos alunos afirmam sentir-se, inteiramente, bem com os espaços exteriores, enquanto que relativamente aos espaços interiores essa percentagem decresce para os 51,8%.

Ainda no que aos **questionários** diz respeito e no contexto dos espaços escolares os alunos pronunciaram-se de forma livre sobre os aspetos que consideraram mais atrativos ou mais desagradáveis dos quais extraímos testemunhos que apresentamos.

Casas de banho “*Na minha opinião, na escola só mudaria a área das casas de banho, como por exemplo as sanitas os espelhos as portas que muitas vezes não se fecham totalmente e as sanitas*”, aluna do terceiro ciclo, do Quadro de Honra; “*Melhorava as casas de banho*”, 11,36% dos alunos do terceiro ciclo, sem negativas; “*mudava as casas de banho são muito escuras, pouca luz*” aluno do segundo ciclo, com negativas. As opiniões relativamente às casas de banho como ponto fraco na escola surgem em todos os grupos de proficiência académica, género e nível de ensino.

Aquecimento 9,12% “*Colocar mais aquecedores nas salas ou aquecimento geral*”, boa aluna, do terceiro ciclo, “*Aquecimento nos ‘balneares’ e salas*” aluno do terceiro ciclo, com negativas; “*o que menos me agrada no espaço escolar é as temperaturas, por exemplo em algumas salas, no inverno ou nos dias mais frios*”, bom aluno do segundo ciclo “... o aquecimento...” rapazes e raparigas, dos dois ciclos, bons alunos e com dificuldades.

Barulho “o barulho no corredor “duas alunas do segundo ciclo, uma boa aluna e outra com resultados satisfatórios,

Das respostas dadas ainda no **questionário** constatamos uma forte empatia com todos os espaços com uma predominância para os exteriores, dos quais apresentamos alguns testemunhos exemplificativos: “*o facto de ter muitas árvores e dar uma sensação de tranquilidade*”, boa aluna, do terceiro ciclo; “*o espaço livre cá fora porque dá espaço para caminhar com os amigos ‘abontade’ a falar da vida*” , aluno do terceiro ciclo, com resultados satisfatórios “*o que mais me agrada no espaço escolar é o convívio que conseguimos /podemos ter com os colegas nos espaço livre e interior*”, bom aluno, terceiro ciclo; “As árvores” aluno com retenções segundo ciclo. Como pontos frágeis “*Podia ter mais coisas no exterior.*”; *O espaço exterior*”, aparece em 11,95% das respostas efetuadas no questionário, nas respostas de carácter “livre”. Estes géneros de afirmações generalistas surgem pontual e transversalmente em todos os grupos em estudo. No que concerne aos espaços desportivos as respostas aparecem expressas no masculino distribuídas pelos dois ciclos e pelos diversos níveis académicos, o enfoque vai para os campos de jogos “O campo de futebol” aparece em 25,16, dos resultados como algo de que gostam, ainda neste contexto referem como aspeto negativo a falta de “*relva no campo de futebol*” “*Pintura, campo de futebol e as balizas*”, “*as bancadas*” (aluno com negativas do terceiro ciclo ou “*Colocava tabelas de basquetebol no exterior*”

A análise efetuada em vinte **narrativas** segue a tendência do exposto, até ao momento referente aos dados recolhidos nos questionários relativamente a este item. Os espaços interiores/exteriores são, então, o que mais, na escola, inquieta estes alunos. Quem se pronunciou acerca deste assunto foram os bons alunos do terceiro ciclo, equitativamente entre rapazes e raparigas, que apontaram como aspetos negativos “*o pavilhão...*”, “*...chove dento do ginásio.*” (K18), a falta de aquecimento “*Não tem aquecimento.*” (K18)

e a necessidade da melhoria de algum equipamento das casas de banho “...as torneiras ‘tão’ todas estragadas...” (L16).

A opinião em relação aos espaços exteriores recolhe adeptos junto dos rapazes quer do segundo, quer do terceiro ciclo. O recreio é o local onde podem brincar. “*Gosto do campo de futebol.*” (N24), “...*ter muita relva, árvores e de um campo e também de dois (tem dois campos).*” (C7).

Os alunos (maioritariamente rapazes tanto do segundo ciclo como do terceiro ciclo) também se pronunciaram em relação aos espaços interiores tendo estes obtido a anuência dos narradores por os associarem a atividades lúdicas “*Na biblioteca poder jogar jogos.*” (A3) “*O que eu gosto.... polivalente para jogar pingue-pongue com os meus colegas.*” N24 “...*clubes ...*” S7.

c) Contributo dos alunos

As alunas, do terceiro ciclo refletiram sobre o contributo que os alunos podem dar para melhorar a Escola, “***também os alunos têm que contribuir.***” (K15) “*Cada vez gosto mais de andar nesta escola e gostava que (os alunos). a melhorassem.*” (R14) “*gostava de as pessoas deixarem o lanche que não querem no chão e não terem a decência de o colocar no lixo*”, aluno do segundo ciclo, sem negativas.

Concluindo os resultados obtidos com os instrumentos aplicados para a recolhe de dados são consentâneos ao sugerirem que os alunos apreciam os espaços onde podem; brincar, estar social e ludicamente ativos. A diversidade de instalações recreativas na escola está associada a um maior leque de escolha e a uma maior participação dos alunos em atividades recreativas. É durante momentos como o recreio, por exemplo, que as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e emocionais, bem como o senso de coletividade e empatia. Estes espaços transformam-se em lugares onde se criam laços afetivos, sentimentos de identidade e de pertença. (Piaget, 1970)

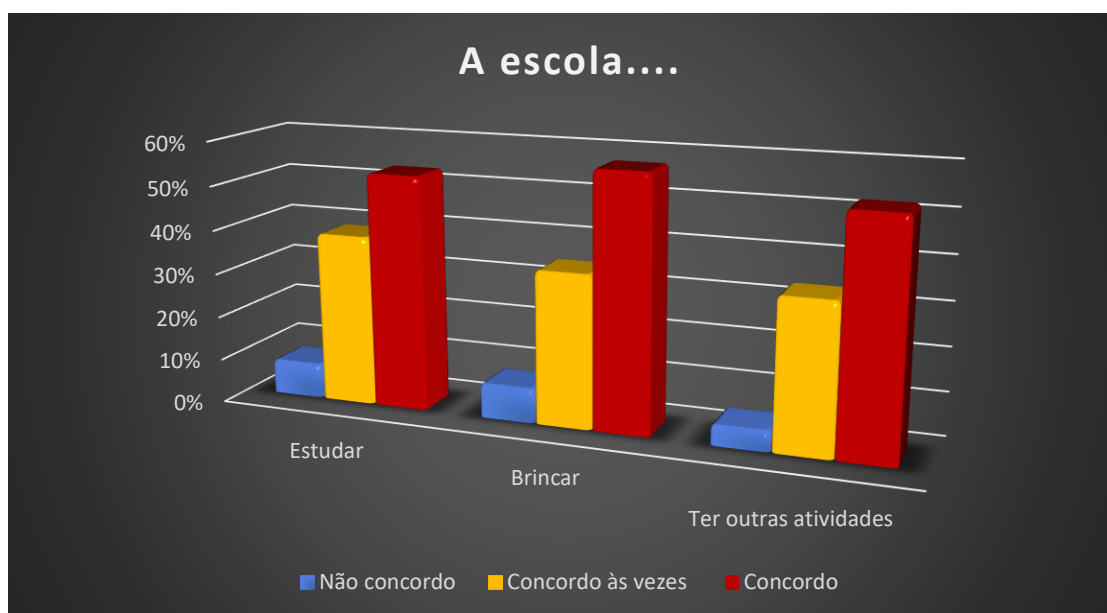
A escola afigura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens e competências relevantes nos domínios da atitude cívica individual, do relacionamento interpessoal e do relacionamento social e intercultural. Uma escola que se constitui como

um importante espaço para a aprendizagem e o exercício da cidadania. Onde se estimula e fomenta o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; a consciência cidadã, (Marques, 2001)

Os débeis indicadores que encontramos nestas questões não nos permitiram compreender mais profundamente a interação entre os ambientes físicos e como estes podem, ou não, influenciar o gosto dos alunos pela escola. Podemos, no entanto, subentender que um sentimento positivo associado a instalações comuns como recreios, polivalente ou outros com características físicas, faz com que a escola pareça mais eficiente ao aluno (Nathan, 2002). Podendo haver, assim, uma relação entre as instalações escolares e a realização do aluno.

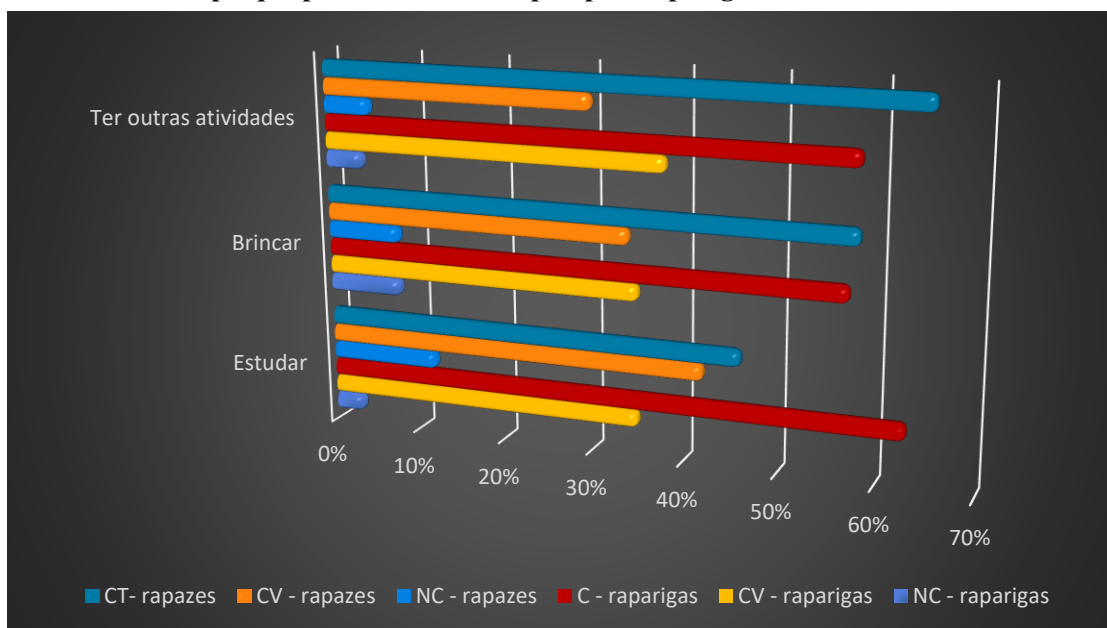
d) Tempo que passam na escola

Gráfico 17: Tempo que passam na escola, perspetiva geral.



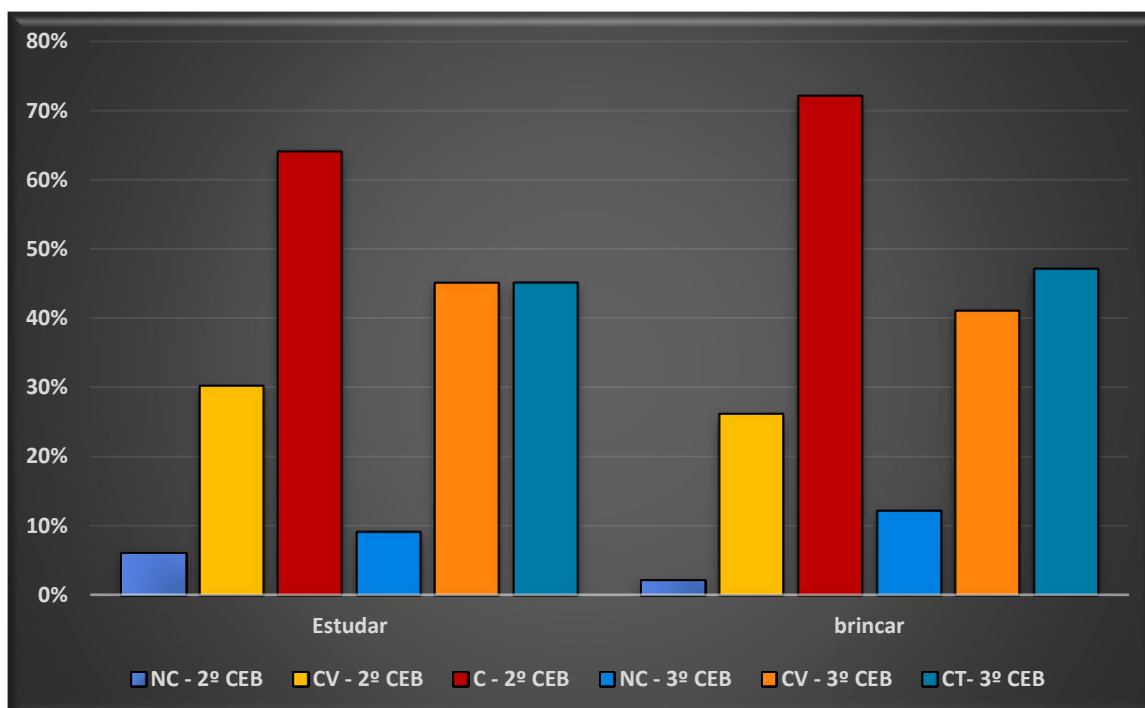
Mais de metade dos alunos, concorda que o tempo que passam na escola deixa-lhes horas livres para estudar, brincar ou ter outras atividades.

Gráfico 18: Tempo que passam na escola, perspectiva por género.



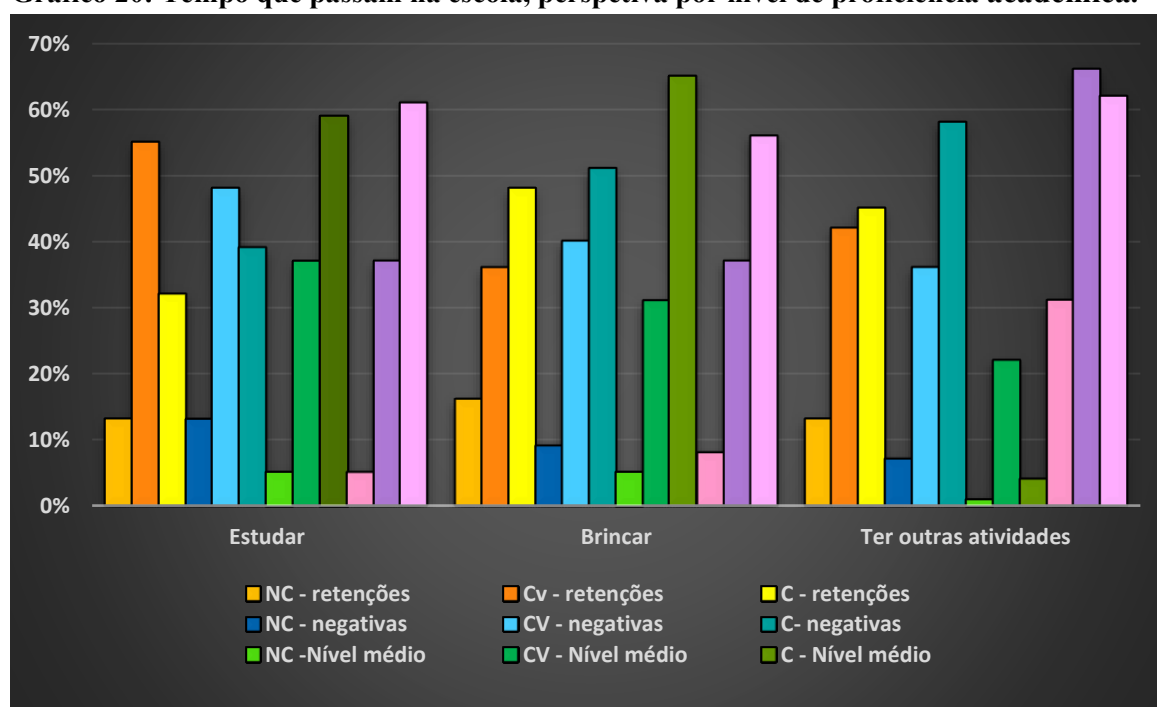
Tanto rapazes como raparigas consideram que a carga horária escolar lhes deixa tempo para a atividades extracurriculares e para brincar. No entanto, apenas as raparigas arranjam, sempre, tempo para estudar (62,6%), brincar 56,5% e frequentarem ostras atividades 57,8%. Nos rapazes a concordância é similar à exceção de estudar onde apenas 45,3% concordam.

Gráfico 19: Tempo que passam na escola, perspectiva por ciclo.



Mantém-se a mesma disparidade de valores na questão “*O tempo que passas na escola deixa-te tempo livre para...*”. Enquanto que os alunos do segundo ciclo consideram que têm tempo para tudo, os alunos do terceiro ciclo têm uma conspeção distinta. Apesar da tendência de opinião ser análoga, os valores são muito mais baixos, tendo muitos dos inquiridos, do terceiro ciclo respondido que apenas **às vezes** têm tempo para as atividades em estudo. Dentro desta visão negativa temos os alunos do terceiro ciclo com uma média de concordância de 50% para o tempo livres que dispõe para brincar, estudar ou outra, contra uma média de concordância de 68% para os alunos do segundo ciclo.

Gráfico 20: Tempo que passam na escola, perspetiva por nível de proficiência académica.



Os resultados apresentados na questão “*O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para...*” demonstram que 48,3% dos alunos **com negativas**, consideram que apenas, às vezes, têm tempo para estudar e 12,6 % considera nunca ter tempo para o fazer. Pelo contrário, nas outras duas categorias, a maioria considera que a carga horária escolar permite ter tempo para brincar (51,2%) e para ter outras atividades (57,5%), sendo a amostra que não concorda com as afirmações diminuta.

Os valores obtidos, pelos alunos de **nível médio**, na mesma questão, demonstram que os estudantes julgam que o tempo passado na escola lhes deixa tempo para atividades extracurriculares (65,6%), para estudar (64,6%) e para brincar (58,8%).

Os resultados obtidos na mesma pergunta, *revelam* que os **bons alunos** consideram que a carga horária existente lhes deixa tempo para atividades extracurriculares (62,1%), para estudar (61,2%) e para brincar (55,6%).

Assistimos a uma relativa homogeneidade nas respostas obtidas entre os quatro níveis de proficiência académica. A quantidade e a suficiência dos materiais desenvolvem nos alunos sentimentos que alteram a sua predisposição pra a aprendizagem.

No questionário foi proposto aos alunos que se pronunciassem alterações **relativamente ao horário**, transcrevemos as respostas dos alunos que se pronunciaram nesse sentido.

Oito alunos alteravam o horário “*Mudava os horários escolares*”; aluno do terceiro ciclo, com negativas; “*Mudava a realização dos horários escolares*”, aluno do terceiro ciclo, com retenções; “*Os horários das aulas deviam ser mudados*”, “*Menos aulas por dia*”, boas alunas, do segundo ciclo; “*Não sei muito bem se acho que os horários estão bem*”, aluna com negativas, do segundo ciclo; “*Aulas menos longas, intervalos mais longos*” bom aluno do segundo ciclo; “*Ter aulas só de manhã ou de tarde*”, boa aluna e aluna de nível médio, do segundo ciclo ; “*Diminuiria a carga horária*”, aluna média do terceiro ciclo.

Intervalos são pequenos “aumentava os intervalos” e aulas extensas “Diminuição da carga horária” são opiniões que surgem dispersas em rapazes e raparigas dos dois ciclos e de todos os níveis de proficiência académica. Neste mesmo universo encontramos o reverso da medalha de que transcrevemos exemplos ilustrativos. “*Eu acho que horário das aulas estão bem*”, “*Eu acho que o horário atual é favorável.*”, “*Acho a nossa carga horária boa*”.

“*Colocar educação física para último tempo da manhã*”; aluno terceiro ciclo, com retenções e boa aluna, do terceiro ciclo.

“*Eu acho que de manha podíamos ir para a escola mais tarde tipo e ir em bora as 1:20, pois é cansativo levantar logo de manhã e ficar ate tarde a ouvir os professores a dar a matéria e a ‘ouvilos’*”; aluno com retenções do terceiro ciclo.

“*não sei muito bem acho que os horários estão bem só mudaria o tempo do intervalo provavelmente iria por para o primeiro intervalo 10 min no segundo 15 min no terceiro 10 tambem*” boa aluna, do segundo ciclo.

No mesmo contexto surgiram opiniões ao **modo como o horário está afetado a cada uma das disciplinas**

“Só 100 minutos para inglês”, aluno médio do terceiro ciclo; *“Aumentava uma ou duas aulas de inglês, e tirava algumas disciplinas como cidadania e outras pois só nos dão trabalho”* aluna com negativas, do terceiro ciclo; *“Queria ter mais aulas de inglês, porque é uma língua estrangeira e demora mais tempo para se aprender”;* aluna de nível médio, do terceiro ciclo, *“Mais aulas de inglês e se o ‘contido’ das aulas de TIC fosse diferente (atualizado)”* bom aluno do terceiro ciclo.

“Nas disciplinas como matemática, história, ciências, inglês e físico química poderia haver mais aulas diminuindo a carga horária a disciplinas como artes, música...” alunos do terceiro ciclo, com retenções;

“Termos aula de outra língua porque só temos aula de inglês e francês” aluno com negativas, do terceiro ciclo.

“Tempo de intervalo maior, 3 vezes física, de 2 tempos (dia sim, dia não) e em vez de 3 vezes matemática 2 vezes de 2 tempos, em vez de 1 um tempo de História, 2 vezes com 2 tempos e outro 1 tempo”: aluno do segundo, ciclo nível médio.

“Menos aulas em que a matéria é secante e muito repetitiva. Por exemplo, mais aulas de história e aulas de inglês...” bom aluno, terceiro ciclo; *“História mais tempos aluno com negativas”* do terceiro ciclo; *“também mais aulas de história”* aluno com retenções, segundo ciclo.

“Queria ter mais tempo de educação física e menos tempo de tic”; *“‘ponha’ mais horas a educação física”* *“Mais horas em educação física”;* alunos de nível médio, do terceiro ciclo; *“Queria ter mais tempo de educação física e menos tempo de tic”* aluna de nível médio, do terceiro ciclo.

” Eu tenho 2 tempos de educação tecnológica e eu queria tirar um tempo desses 2 tempos e meter 1 tempo em educação visual e assim ficávamos com 2 tempos de EV”. Bom aluno do terceiro ciclo.

“Que ‘ouve-se’ menos horas nas horas disciplinas e haver mais horas a música” bom aluno, segundo ciclo ; *“Adoro a disciplina música e acho que não devia haver música de quinze em quinze dias, mas sempre a um dia da semana e de preferência dois tempos”* aluno médio, do terceiro ciclo ; *“Poderíamos ter mais aulas de educação musical.”* ; *“ter menos tempo de ev e ter mais tempo de et”* alunos com negativas, do terceiro ciclo *“Aumentaria o tempo de algumas aulas, por exemplo música que só temos 50 minutos de 15 em 15 dias”*, aluno com negativas, segundo ciclo.

“Menos horas de matemática e mais de inglês”, bom aluno, do terceiro ciclo; *“Talvez mais aulas de matemática por exemplo matérias mais importantes”*, aluno médio, do terceiro ciclo; *“Termos mais aulas de português e matemática”*, aluno com negativas, do segundo ciclo; *“Termos mais aulas de matemática e português”*, aluna médio, do terceiro ciclo; *“Menos matemática e francês”*, aluna médio, do terceiro ciclo; *“Acho que as aulas de Matemática deviam ser 5 tempos por semana pois seria melhor para aprendermos”*, aluno médio, do terceiro ciclo; *“Diminuir o tempo de aulas de matemática e português e aumentar o tempo de aulas que os alunos tem ‘interesse’”*; aluno médio, do terceiro ciclo.

As disciplinas continuam no mesmo sítio onde estão mas eu adicionei a tempo a história em vez de ser 100 minutos por semana seria 200 minutos por semana português seria continuarei a ser 200 minutos por semana aqui que iria acrescentar mais uma aula em inglês em vez de ser 150 minutos ficarei com 100 minutos a matemática em vez de ser 250 minutos seria 300 minutos educação musical seria o mesmo 100 minutos educação tecnológica também seria 100 minutos educação física em vez de 150 minutos por semana seria 200 minutos por semana 100 minutos por semana educação moral continua a passar os 50 minutos e ciências seria 155 são visual devia ser 200 minutos e já está” Aluna com negativas do segundo ciclo.

Em cinco das **narrativas** surgem referências à questão dos horários. São às raparigas do terceiro ciclo, que os horários são o que mais lhes “importa” de que apresentamos frases ilustrativas. Estão mal pensados *“...horários mal pensados.”* (K3), devia-se proceder a uma mudança dos mesmos *“...mudança de horários...”* (R5) ou *“Os Intervalos são pequenos.”* (N4)

Fazendo um paralelismo entre os registos efetuados nos questionários, nomeadamente quando os alunos tiveram oportunidades de expressar a sua opinião com os testemunhos extraídos das **narrativas** verificar que a organização escolar surge formalmente caracterizada pela divisão dos tempos, e os alunos não deixaram de refletir sobre horários

escolares rigidamente estabelecidos, que não vão de encontro às suas “necessidades” ou o que consideram essencial para o seu futuro, impõem um controlo social do tempo escolar. (Cabral, 2014, p. 62)

e) Disciplinas

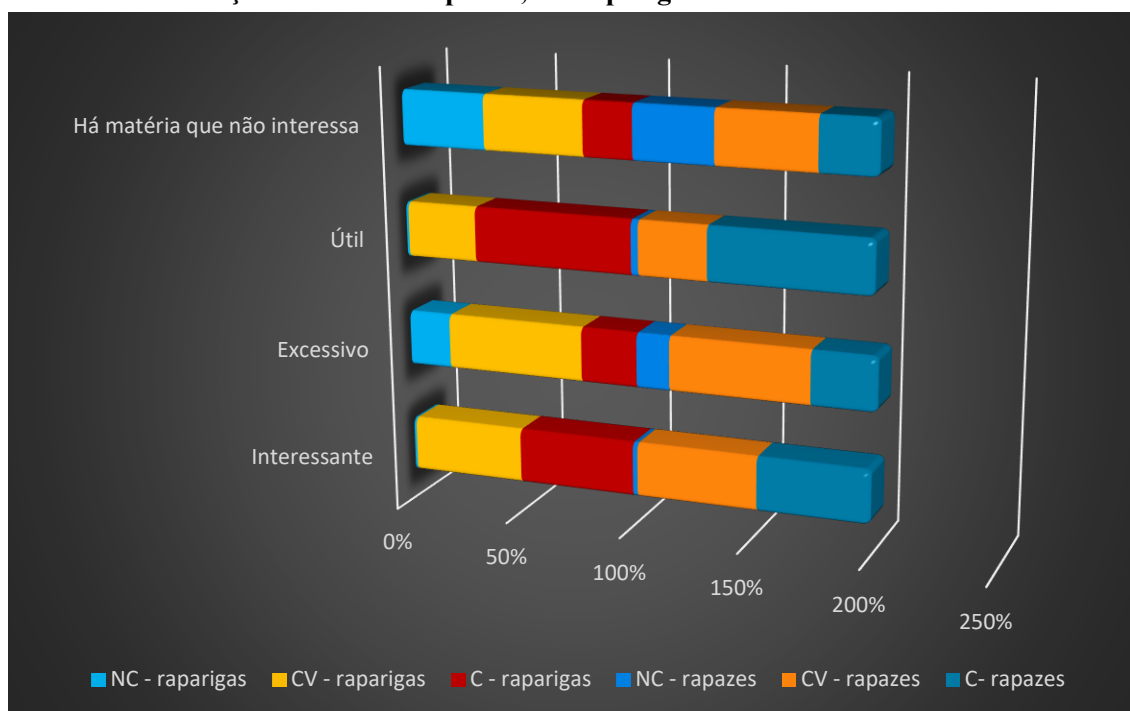
Gráfico 21: Perceção sobre as disciplinas, visão geral.



No que respeita ao nível de concordância é mais elevado relativamente à afirmação sobre a utilidade do conhecimento aprendido nas disciplinas e mais baixo relativamente a haver matérias que não têm qualquer interesse.

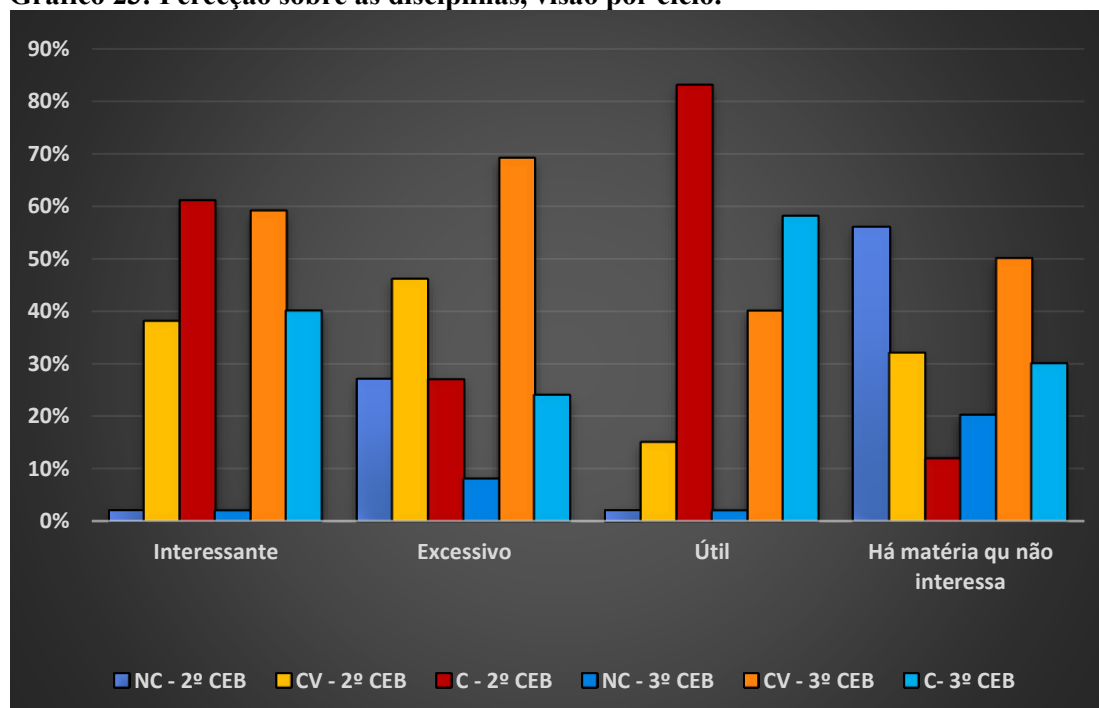
É de realçar que 59% concordo que às vezes e 25% concordo sempre que a matéria é excessiva. Não tem qualquer interesse, recolhe a opinião parcial de 42,9% e na totalidade de 22,2%. Não obstante o grau de satisfação ser mais elevado, os valores de não encontrarem no **currículo qualquer ou pouco interesse é preocupante.**

Gráfico 22: Perceção sobre as disciplinas, visão por género.



Também neste item assistimos a um grau de concordância idêntico entre os géneros que ronda os 50% para o facto de a considerarem interessante e 68% para a utilidade. Os itens excessivos e sem interesse acolhe cerca de 24% de concordância, aqueles a quem a escola ainda não lhes diz nada, ou muito pouco. A opinião sobre os conteúdos escolares é análoga para ambos os géneros. Rapazes e raparigas consideram que o conteúdo é útil e interessante, sendo, contudo, por vezes, é excessivo e desinteressante.

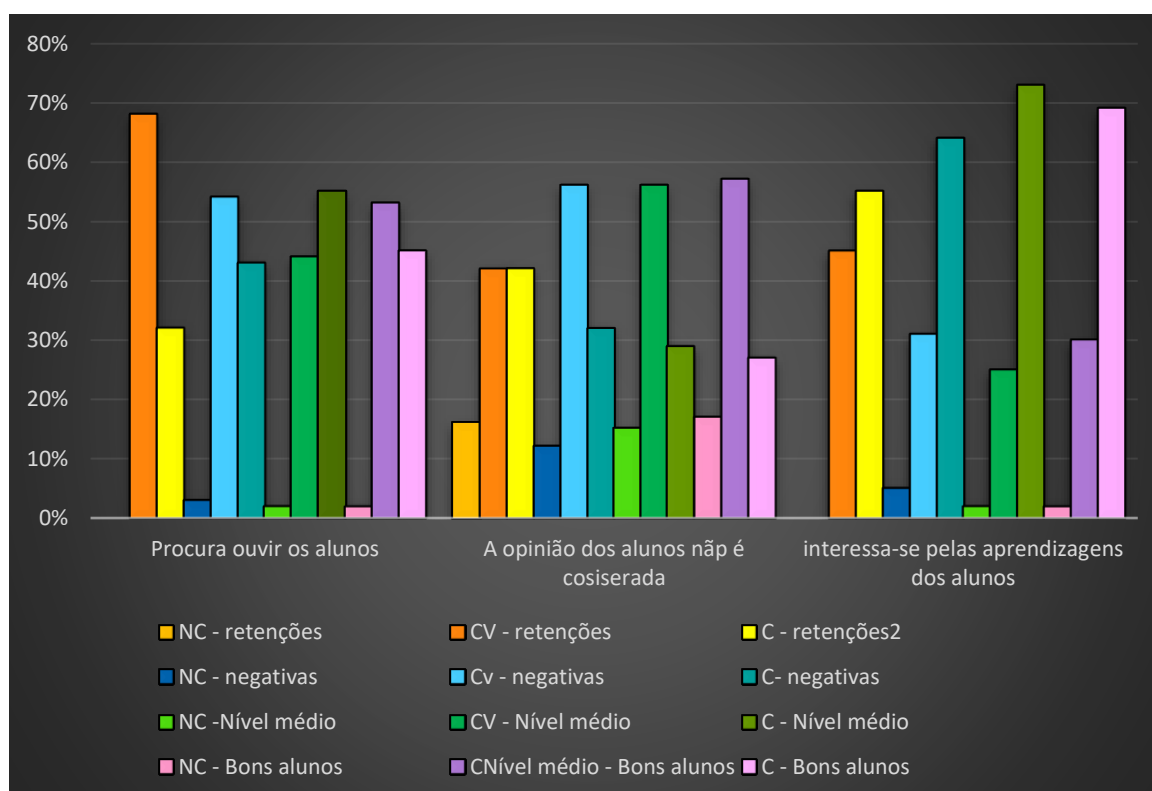
Gráfico 23: Perceção sobre as disciplinas, visão por ciclo.



Nos aspetos positivos alunos do segundo e terceiro ciclo continuam a divergir sendo que os do segundo consideram a que aprendem em cada disciplina como interessante 60,6%, útil 82,7% contra 39,5% e 57,8 % dos alunos do terceiro ciclo. Também estes, em maior número, 29,7% consideram que há matéria que não tem qualquer interesse.

Os alunos do segundo ciclo consideram que a matéria dada em sala de aula é útil e interessante, mas que parte da matéria é excessiva. Os alunos do terceiro ciclo apenas acham que a matéria é útil, sendo a mesma em muitos casos desinteressante e excessiva.

Gráfico 24: Perceção sobre as disciplinas, visão por grau de proficiência académica.



Os resultados demonstram que os alunos **com retenções** acreditam que o que se aprende em cada disciplina é útil e interessante (100%). Repetem-se, no entanto, os fatores de preocupação alertados previamente. Fazendo uma análise integrada entre os alunos que concordam totalmente e parcialmente, conclui-se que 83,9 % dos inquiridos atestam que a matéria é excessiva e 80,4% não consideram certas matérias interessantes.

Os estudantes, **com negativas**, consideram que o que se aprende em cada disciplina é útil e interessante. Existem, todavia, fatores de preocupação. Se for efetuada uma análise

conjunta entre os alunos que concordam totalmente e parcialmente, chega-se à conclusão de que 88,5 % dos inquiridos consideram que a matéria é excessiva e 76,7% acham que existem matérias desinteressantes.

Os resultados demonstram que os alunos, **de nível médio**, acreditam que o que se aprende em cada disciplina é útil e interessante (98.5%). Apenas 14,6% dos estudantes pensa não existirem matérias desinteressantes, mas 29% dos alunos consideram que há matéria em excesso, criando um pequeno paradoxo.

Os resultados demonstram que os **bons alunos** acreditam que o que se aprende em cada disciplina é útil e interessante (98.3%). Repetem-se, todavia, os fatores de inquietação alertados anteriormente. Realizando uma análise integrada entre os alunos que concordam totalmente e às vezes, conclui-se que 82,9 % dos inquiridos confirmam que a matéria é excessiva e que 66,7% não consideram certas matérias interessantes. Estes valores, apesar de inquietantes, são inferiores aos que são recolhidos nos subsegmentos previamente analisados.

Para além das opiniões que podemos ver no gráfico, da análise aos **questionários** onde os alunos tinham a opção de dar outra opinião, extraímos outras afirmações que passamos a transcrever, pela negativa: *“ter disciplinas que não servem para nada”*, aluno do terceiro ciclo, com resultados satisfatórios *“Há coisas que aprendemos que não nos interessa para o nosso futuro e são uma perda de tempo”* ; *“Algumas disciplinas não são interessante”*, alunos do terceiro ciclo, com retenções; *“Eu não me sinto motivado para aprender, porque já sei que naquele dia de escola vai ser a mesma coisa”*, *“há matéria que não gosto”*, alunas do terceiro ciclo, com retenções; *“Nos ‘obrigaram’ a decorar matéria que não faz sentido nenhum para nos no futuro”*, aluno do terceiro ciclo, do quadro de excelência. Pela positiva: *“toda a matéria interessante”*; *“o que aprendes em cada disciplina contribui para um melhor futuro”*; alunos do terceiro ciclo, com retenções no seu percurso escolar; *“eu gosto de todas as disciplinas”* aluna com um nível satisfatório, do segundo ciclo. *“Sendo um lugar obrigatória não acho que a escola seja um lugar de motivação, mas sim uma espécie de oportunidade que pode ser bem aproveitada ou desperdiçada”*, aluno de nível médio, do terceiro ciclo.

Transcrevemos reflexões efetuadas, no questionário

Embora o formato do ensino seja feito de forma a sermos minimamente preparados para qualquer área não acho que seja o **formato de ensino mais correto**. A não ser que sejamos um gênio com uma capacidade de uma capacidade de aceder às nossas memórias fora de série, **muitas das coisas que aprendemos são inúteis ou não são valorizados na área que queremos seguir no futuro**. Se eu não quero ser climatologista para que é que vou querer saber que vivo numa zona de alta ou baixa pressão. As únicas coisas realmente importantes, são matemática, Ciência (lógica), claro que convém aprender um pouco de história para identificar erros das sociedades passadas e línguas como português ou inglês para conseguirmos comunicar com os outros. Se o sistema de ensino fosse centrado na lógica, não haveria discriminação, por não serem coisas lógicas de se fazer. (aluno, do quadro de excelência do terceiro ciclo)

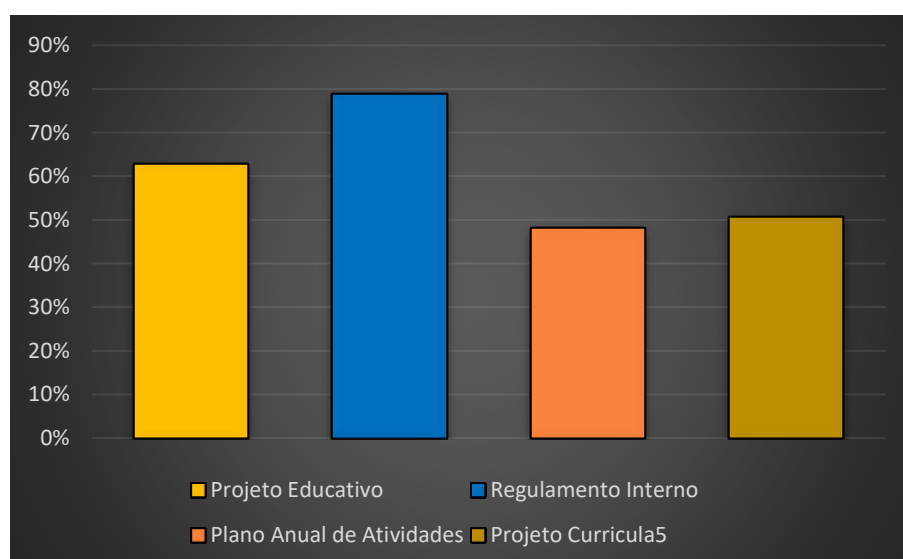
A escola é um lugar onde aprendo o mínimo que preciso de aprender, porque ninguém sabe tudo. Todas as disciplinas são essenciais para a sabedoria necessária, não importa se é matemática, inglês ou português, pois todos dizem que são essas as mais importantes, mas se não houvesse mais nenhuma como era?!

As ciências são importantes para um cientista, um médico, ...A História é importante para saber como o nosso mundo foi antes de ti. O Mundo não era evoluído como é hoje e houve mudanças para os trabalhadores. Para se ser arquiteto é preciso ter EV, para desenhar melhor. São alguns exemplos de que todas as disciplinas são importantes. Este é o meu texto. (Aluno de nível médio do 2º ciclo)

Nas **narrativas** não foram detetadas quaisquer referências ao modo como os alunos percecionam as disciplinas, para os alunos os modos com as disciplinas se apresentaram não se refletiram em “marcas” que tenham ficado gravadas nas mentes dos alunos

f) Documentos estruturantes da Escola

Gráfico 25: documentos estruturantes da escola (perspetiva geral).



Os documentos da Escola mais conhecidos são o Regulamento interno (78,6%) e o Projeto Educativo (62,6%), mas todos os inquiridos apresentam um nível muito satisfatório de conhecimento dos documentos estruturantes do Agrupamento.

No que concerne ao grau de conhecimento dos documentos estruturantes da Escola este é similar por género, ciclo e grau de proficiência académica.

Relativamente às **narrativas** não encontramos nenhuma referência a que os conhecimentos/desconhecimentos destes documentos se tenham constituído como uma “marca” na vida de qualquer aluno

g) Dinâmicas do Projeto Educativo

As sugestões de alteração de dinâmicas que aparecem inscritas no Projeto Educativo aparecem referenciadas em cinco **narrativas** “*Mudanças negativas na escola grupos de foco académico...*” (K8, K9 e K12) e que seguem a tendência do registado nos questionários e “*(gosto)10 minutos a ler.*” (K9, L6). Como uma prática positiva, A voz ativa é efetuada no masculino, pelos bons alunos, quatro do terceiro ciclo e um do segundo.

Nos **questionários** aquando da possibilidade de emitirem opiniões os alunos são mais extensivos e pormenorizados nas suas apreciações.

Mudava os turnos para turmas por exemplo: mudar os turnos para turmas A, B, C; Em que mudassem os turnos para turmas. (aluna de nível médio do 2º ciclo)

No ‘formamento’ dos turnos. Acho que quando eram as turmas era muito melhor pois fomos colocados em turnos com pessoas que não temos tanta confiança e isso interfere no meu aproveitamento da aula, como no argumentar e também na motivação”. (boa aluna do segundo ciclo).

Queria que não tivesse ocorrido a formação dos turnos na nossa escola, uma vez que existe muita pressão escolar com a ideia de que vamos descer de turno, e maior parte dos casos, separamo-nos dos nossos amigos que já estávamos habituados a conviver, o que pelo menos para mim, foi horrível para a minha ansiedade. (aluna de nível médio, do terceiro ciclo).

A escola não estar dividida em turnos, porque quem mudar de turno demora-se a habituar a pessoas novas, o que provoca que as notas desçam por não estar tão à vontade para falar, e haver a pressão de mudar de turno, em turmas estava muito melhor, que assim, já tínhamos confiança uns nos outros já participávamos mais e etc. (aluna com negativas do segundo ciclo)

Eu acho que gostaria que não estivéssemos em turnos, eu entendo que os turnos são para ajudar de diferentes formas, mas acho também que o turno 3 está a ser retirado de alguma atividade, também tenho saudades da minha turma. (aluno de nível médio do segundo ciclo)

Eu entendo que os turnos são para ajudar de diferentes formas, mas acho também que o turno 3 está a ser prejudicado, também tenho saudades da minha turma. (bom aluno, do segundo ciclo).

A escola não estar dividida em turnos, porque quem mudar de turno porque os professores dizem o que provoca que as notas desçam. (aluna com dificuldades do terceiro ciclo)

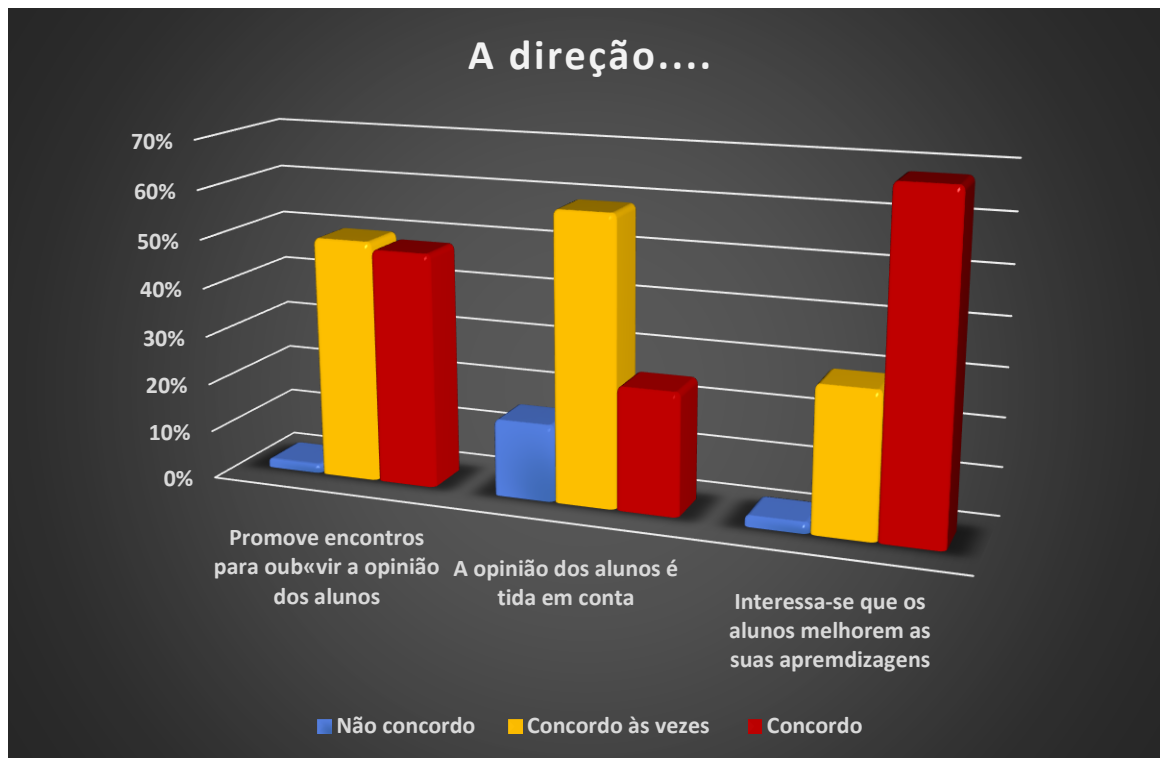
i) Escola como organização

A escola enquanto organização surge-nos numa **narrativa** “*A escola, neste percurso chamou-me à atenção pela organização.*” K17 (bom aluno do terceiro ciclo)

C - Imagem que os alunos têm das lideranças

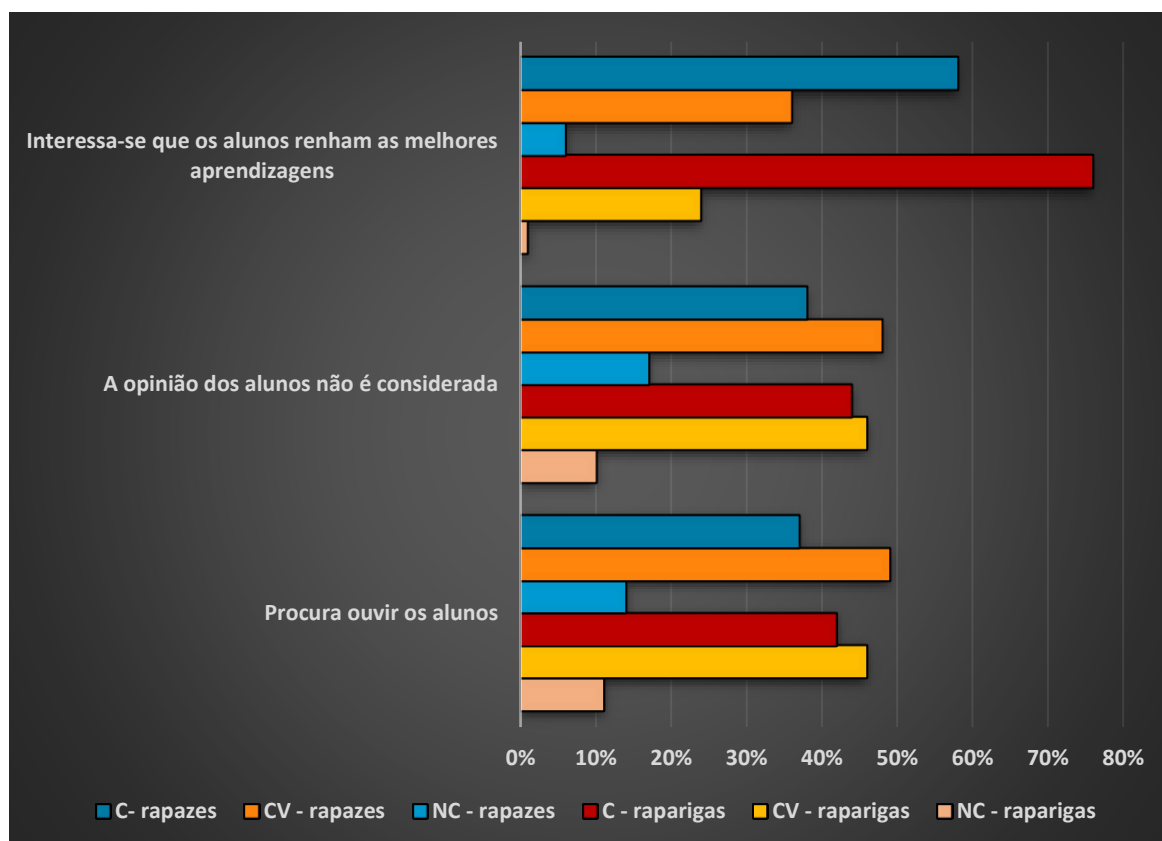
a) Liderança de topo

Gráfico 26: Perceção sobre a Direção, visão geral.



A maioria concorda com a afirmação de que a Direção da Escola se interessa para que os alunos tenham as melhores aprendizagens (66.4%). É notório que a Direção promove encontros para ouvir a opinião dos alunos, mas na maioria das situações só às vezes é que essa opinião é tida em conta.

Gráfico 27: Perceção sobre a Direção, visão por género.

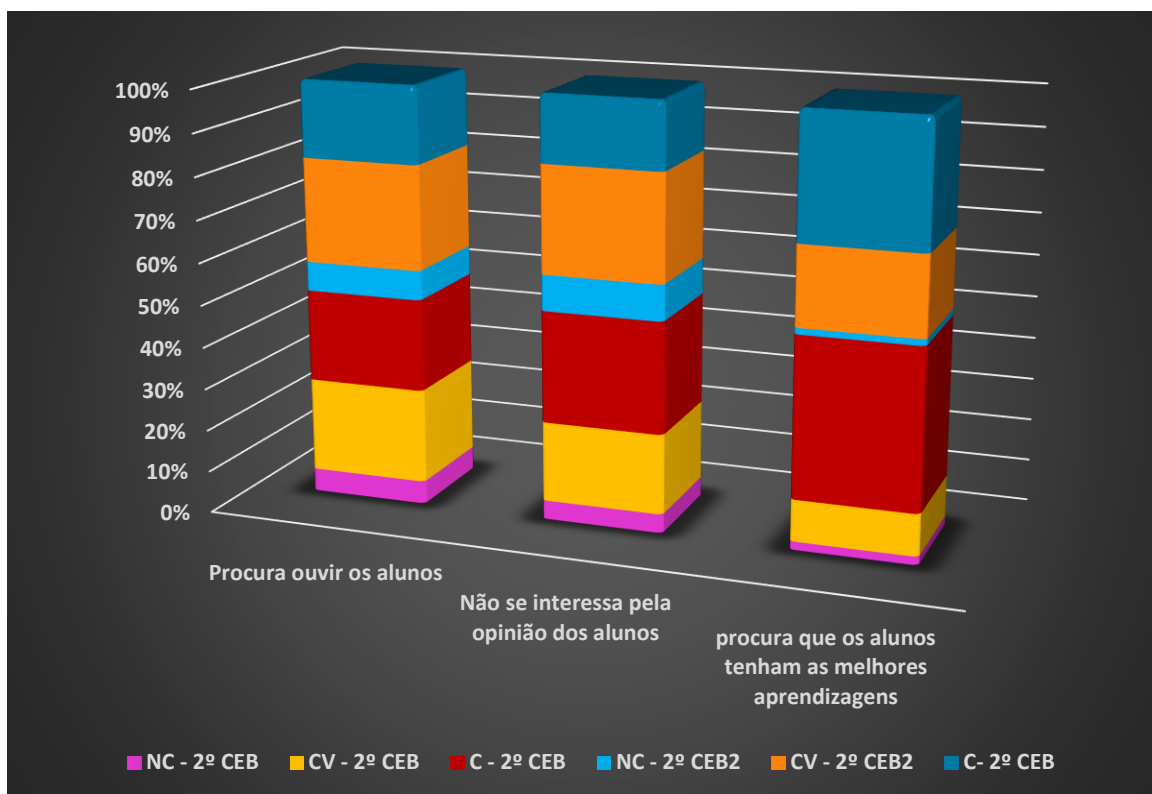


Mais de 75% das raparigas acreditam que a direção se interessa pelo aprimoramento do nível de aprendizagem, enquanto que nos rapazes “apenas” 58,2% considera isso. Tanto alunas como alunos consideram, parcialmente, que a direção ouve a voz dos alunos e que promove encontros para esse efeito, sendo a opinião das raparigas, ligeiramente, mais favorável.

Aqui encontramos uma maior discrepância entre o que é percecionado pelas raparigas e pelos rapazes. Enquanto que 75,7% das raparigas considera o Diretor se interessa pela melhoria das aprendizagens os alunos, apenas 58,2% dos rapazes partilham da mesma opinião. Nos outros dois itens também as raparigas têm uma opinião mais favorável 42,7%

e 44,1% contra 37,15% e 38,2%, sendo a última referente ao facto de eles sentirem que a sua voz é tida em conta.

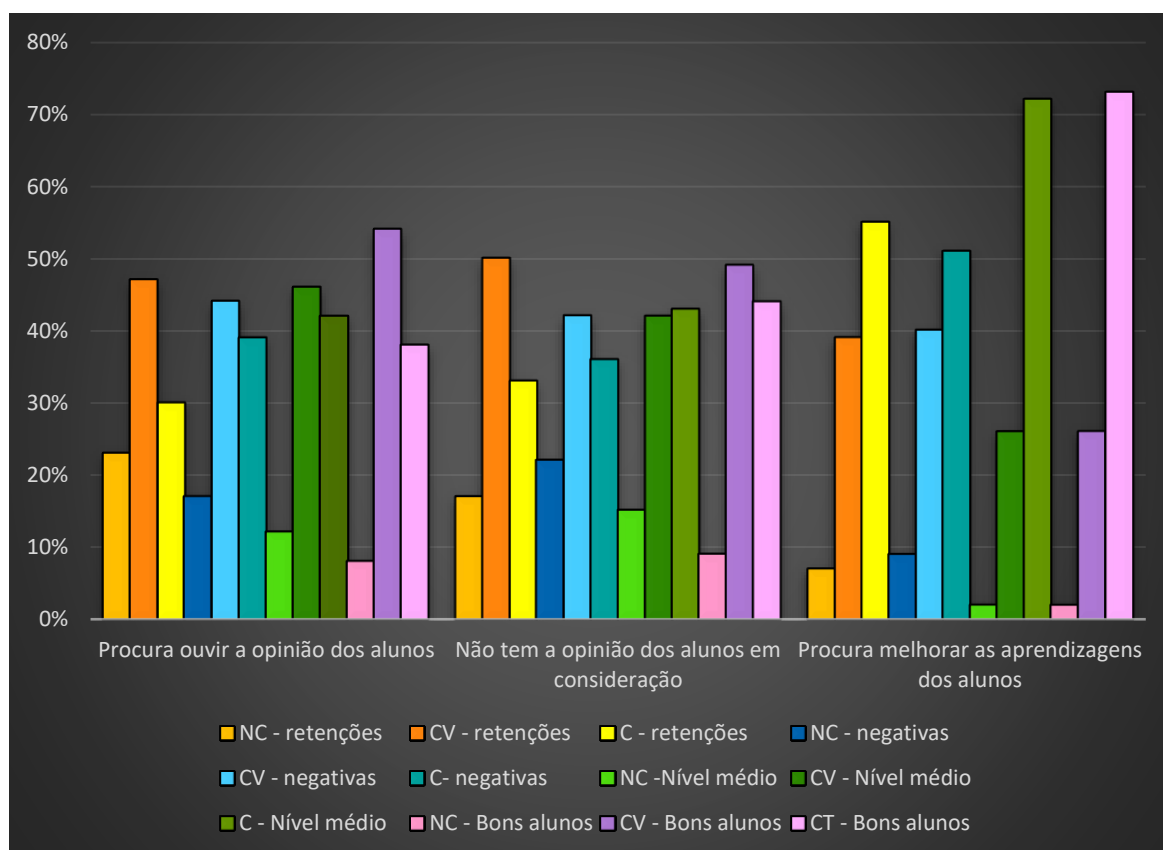
Gráfico 28: Percepção sobre a Direção, visão por ciclo.



Os dois ciclos têm opiniões convergentes quanto à promoção de momentos de escuta com os alunos por parte da liderança de topo e na aplicabilidade da sua voz, mas dispara quanto ao considerarem que se interessa pela aprendizagem dos alunos onde 76,7% dos alunos do segundo ciclo tem absoluta concordância contra 58,9 % dois alunos do terceiro ciclo. Segundo a perspetiva dos alunos dos dois ciclos, a direção interessa-se, sempre, para melhorar os níveis de aprendizagem, embora a percepção dos alunos do segundo ciclo sobre este tema seja maior.

A maioria dos alunos do segundo ciclo pensam ainda que a opinião deles é tida em conta por parte da direção, e os dois ciclos consideram, parcialmente que a direção promove encontros para ouvir a voz dos alunos.

Gráfico 29: Percepção sobre a Direção, visão por nível de proficiência acadêmica.



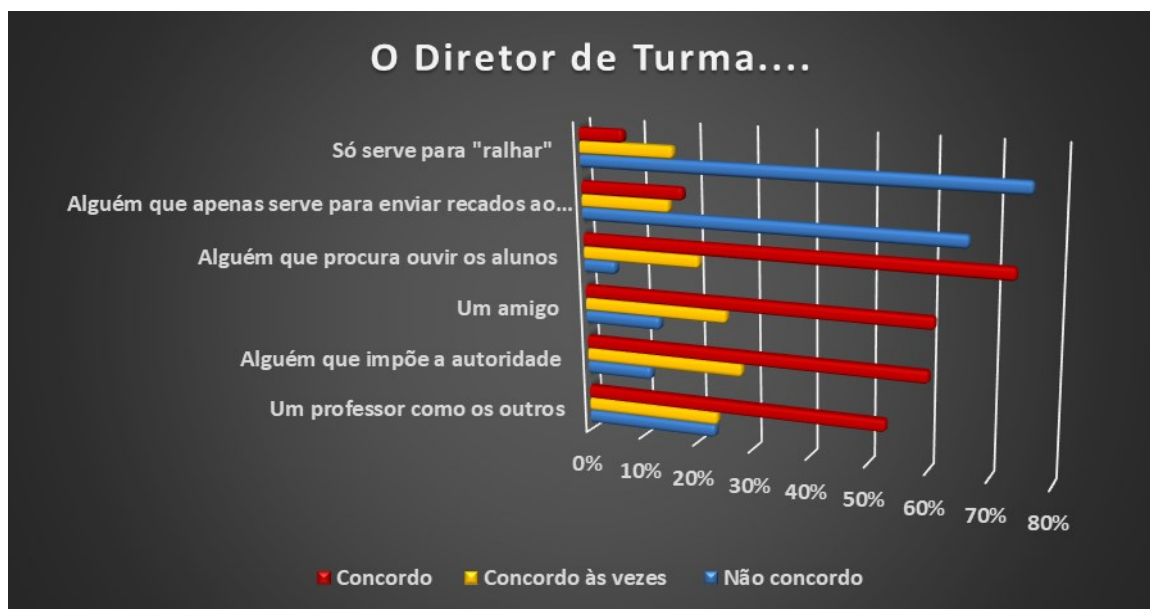
Na opinião dos alunos, **com negativas**, (50,6%), “a Direção...” manifesta interesse em melhorar o nível de aprendizagem. No entanto, 74 % dos inquiridos defendem que a opinião deles não é tida em consideração ou só é tida às vezes e apenas 38,8 % consideram, sempre, que a direção promove encontros para ouvir as suas opiniões.

Os alunos de **nível médio** consideram que “a Direção...” manifesta interesse em melhorar o nível de aprendizagem (71,8%). Contudo, mais de 40% dos inquiridos acreditam que a opinião deles só é tida em conta às vezes, a mesma periodicidade com que consideram que a direção promove encontros para os ouvir.

Segundo os **bons alunos** inquiridos, “a Direção...” manifesta interesse em melhorar o nível de aprendizagem (72,6%). Contudo, cerca de 50 % dos estudantes acreditam que a opinião deles e que a direção promove encontros para os ouvir, apenas às vezes.

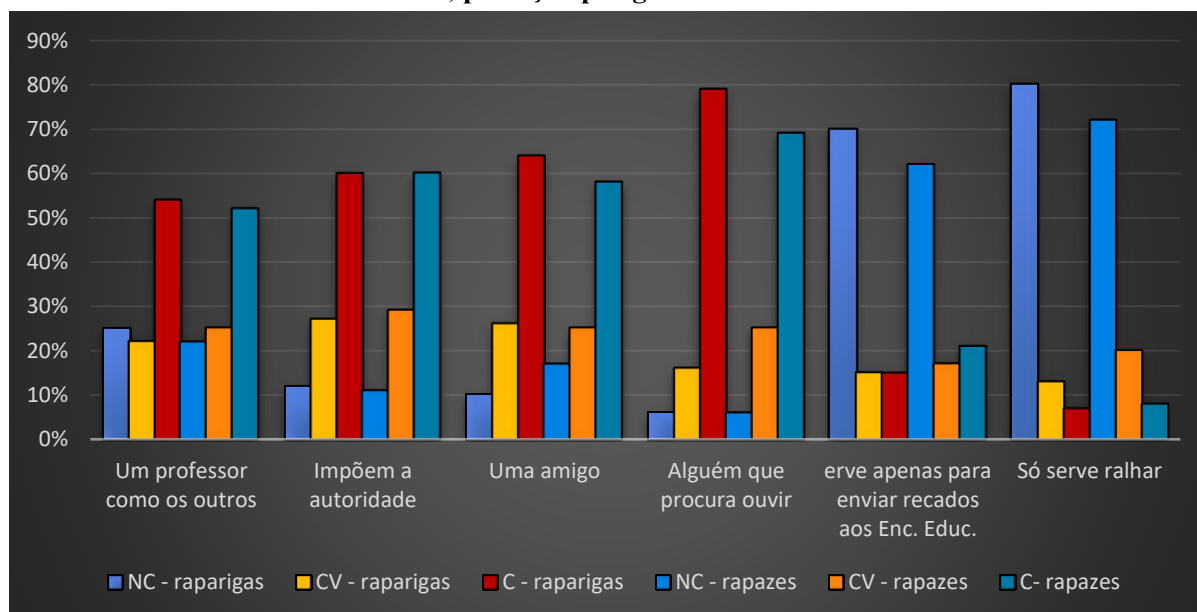
b) Liderança intermédia – Diretor de Turma

Gráfico 30: O Diretor de Turma, percepção geral



Os inquiridos consideram o Diretor de Turma como alguém que impõe autoridade ao mesmo tempo que o veem como um amigo, destaca-se o facto de os alunos considerarem esta figura como alguém que os ouve (73%) e que não está ali para os chamar à atenção (76%).

Gráfico 31: O Diretor de Turma, percepção por género.

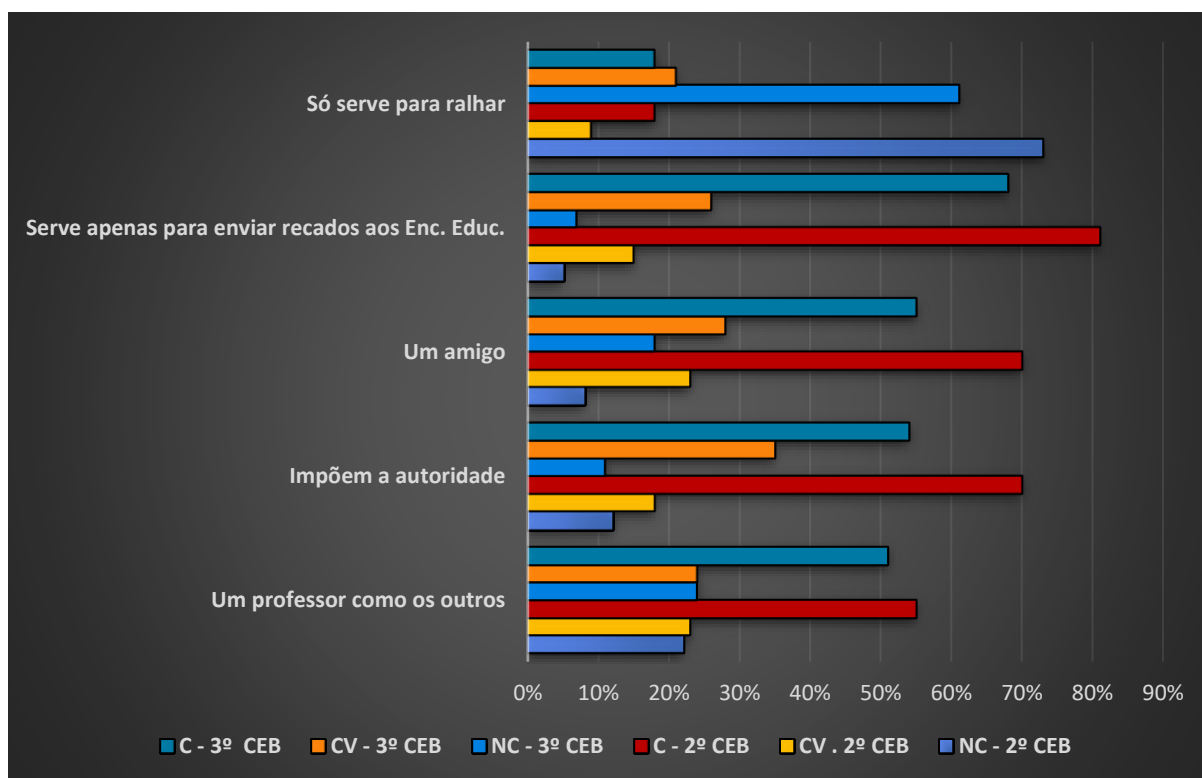


Também neste ponto não existem alterações significativas no modo com os alunos ou alunas sentem a figura do diretor de Turma, no entanto realçamos uma alteração nos itens de maior proximidade “amigo” e “ouvir” onde as raparigas têm uma perceção mais positiva 64,4% e 78,8% contra 57,6% e 68,8% dos rapazes.

Na perceção que é efetuada do papel do diretor de Turma encontrámos pontos de convergência no que diz respeito ao considerem-no um professor como os outros, que impõe a autoridade, enviar recados ao encarregado de educação e que só serve para ralar, sendo este o fator que tem menos concordância (cerca de 7%)

Tanto o género masculino como feminino apresentam as mesmas considerações sobre os Diretores de Turma, adjetivando-os como alguém que impõem a autoridade, como um amigo e como alguém que procura ouvir os alunos, repetindo-se a tendência de a opinião das raparigas ser um pouco mais favorável comparativamente com a dos rapazes.

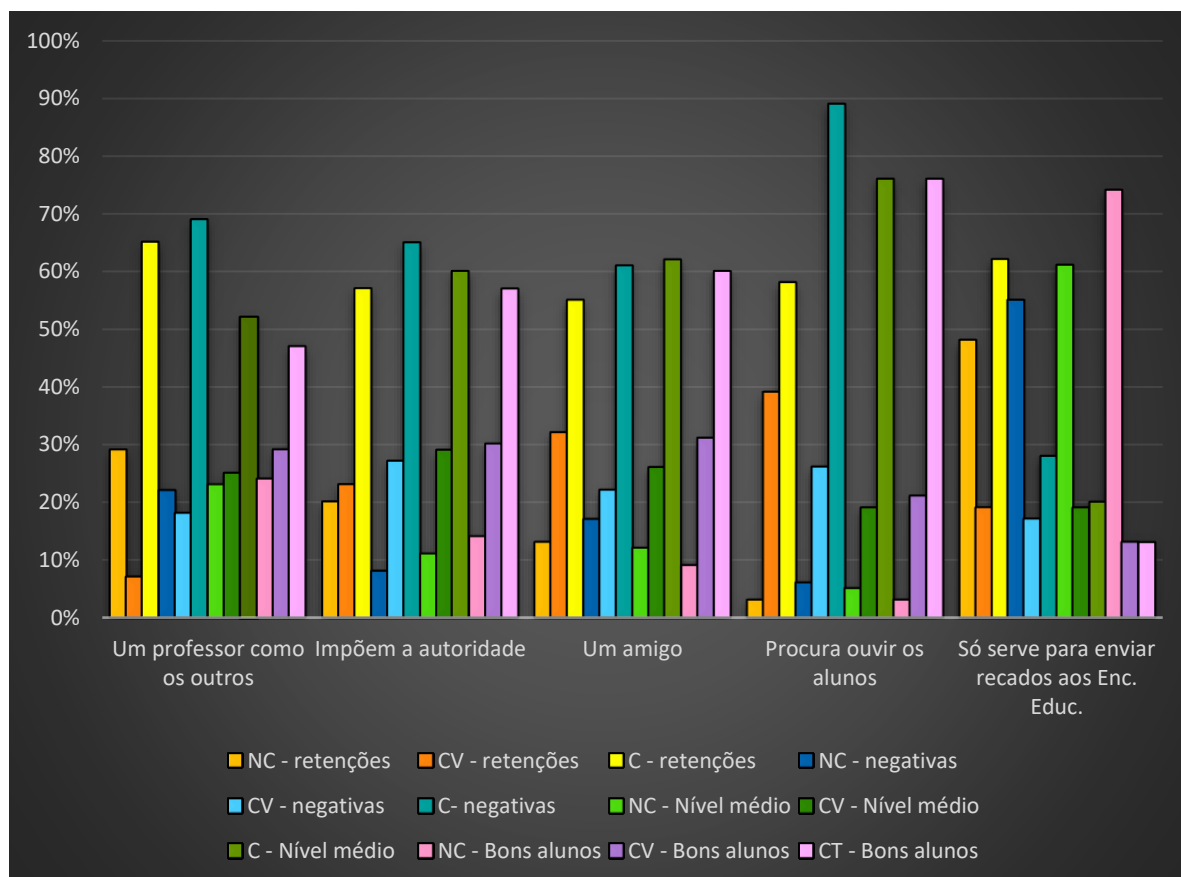
Gráfico 32: O Diretor de Turma, perceção por ciclo.



Embora as opiniões dos alunos do segundo ciclo sejam mais positivas, as opiniões dos estudantes de ambos os ciclos apresentam semelhanças. Os alunos consideram que os

Diretores de Turma são amigos, que procuram ouvir os alunos e que impõem a autoridade. Reversamente, quase um 1/5 dos alunos dos dois ciclos pensam que os Diretores de turma apenas servem para enviarem recados para os Encarregados de Educação.

Gráfico 33: O Diretor de Turma, percepção por grau de proficiência académica.



Os resultados, **pelos alunos com retenções**, apresentados na questão “*O diretor de turma é...*” apesar de positivos, são manifestamente mais baixos do que os alunos que apenas tiram negativas. Cerca de 58 % dos alunos defendem que os **diretores de turma (DT)** procuram ouvir os alunos, e aproximadamente 55 % consideram-nos como sendo amigos.

A maioria dos alunos (64,5%) vê os DT como sendo um professor como os outros.

25,8% dos inquiridos pensam nos DT como alguém que só serve para ralar e 32,3% como alguém cuja única função é escrever recados na caderneta.

As opiniões, **pelos alunos com negativas**, apuradas na questão “*O diretor de turma é...*” são bastante positivas. 68,6 % dos alunos defendem que os **diretores de turma (DT)**

procuram ouvir os alunos, 60,9 % consideram-nos como sendo amigos. Na mesma linha de análise, 54,7% dos alunos não consideram que os DT servem apenas para escrever recados ou para ralhar.

Existe ainda, por parte dos alunos, a concepção de que os DT assumem uma postura de autoridade (65,1%) e de que, apesar dos resultados analisados previamente, os DT são professores como os outros (59,8%).

Os resultados obtidos, pelos alunos de **nível médio**, nesta questão são positivos. Aproximadamente de 76% dos alunos consideram que os **diretores de turma (DT)** procuram ouvir os alunos, 61,8 % consideram-nos como amigos e 60% identificam os DT como alguém que impõem autoridade. Além disso, meramente 6,1 % dos estudantes consideram que os DT apenas servem para ralhar.

O resultado mais alarmante verifica-se no item do envio de recados para os Encarregados de Educação, em que quase 1/5 dos alunos considera que esse é única função dos DT.

Os valores apresentados **pelos bons alunos** são bastante positivos. Aproximadamente de 76% dos alunos consideram que os **diretores de turma (DT)** procuram ouvir os alunos, 60,3 % consideram-nos como amigos e 56,4% identificam os DT como alguém que impõem autoridade. Além do referido, apenas 12,8 % dos estudantes sentem que os DT têm como propósito único o envio de recados para os Encarregados de Educação e menos de 7% dos alunos consideram que apenas servem para ralhar. *“Á um tempo atrás tive uma situação desagradável nas redes sociais, a diretora de turma esteve do meu lado a controlar a situação, graças a ela tudo ficou mais calmo!”* Alino com negativas do terceiro ciclo.

Verificámos que os alunos não têm uma visão consistente de dois tipos de Lideranças existentes na escola Diretor de Agrupamento e Diretor de Turma, mas muito mais relevante no que confere ao Diretor de Turma.

Figura 9: Lideranças.



Fonte: Elaboração própria

A figura 9, ilustra as únicas figuras de Liderança que são (re)conhecidas pelos participantes no estudo.

Encontrámos em nove **narrativas** estas duas figuras como o que mais marcou os alunos durante o seu percurso escolar: o Diretor do Agrupamento e ao Diretor de Turma.

Mais uma vez são os alunos, seis, do terceiro ciclo que se manifestam, emitindo no que ao “**Diretor**” diz respeito opiniões contrárias, se por um lado uns dizem que era importante “*mudar o Diretor da Escola*”. (L12), por outro também lhe agradecem o que tem feito pela escola “*Agradeço ao Diretor da Escola.*” (R17) Curioso será de referir que as opiniões contrárias dizem respeito aos rapazes e que as opiniões favoráveis são femininas.

Na opinião de Vicente (2004), a liderança esclarecida permite e motiva o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo de escola, envolvendo os alunos na construção deste documento estrutural. Os diretores que procuram inovar, que se preocupam com as pessoas, que têm uma visão para a escola, vêm esses esforços reconhecidos nos alunos “*Com a mudança de Diretor esta escola mudou.*” (K12). Assim, o diretor tem como funções: revitalizar a escola, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança, o que é subscrito quando um dos participantes como o seu ponto mais importante “*O Diretor ir dar uma volta pela Escola para que se aperceba dos seus problemas*”. “*O Diretor devia ir dar uma volta à escola para ver o ‘bom funcionamento’.*” (L12). A liderança é indispensável em todos os tipos de organização humana. Ela é essencial em todas as

funções da gestão: o líder precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar (Chiavenato, 2003).

Os alunos, apesar de apenas três considerarem a figura como o mais relevante no seu percurso escolar, encontram no Diretor de Turma alguém promotor de relações interpessoais positivas, que motiva os alunos. “*Agradeço aos Diretores de Turma.*” (R17), “*Gosto muito da nossa diretora de Turma pois ela é muito amiga e está sempre presente, aqui para nós, preocupada com o nosso bem-estar e a nossa felicidade na escola.*” (R15)

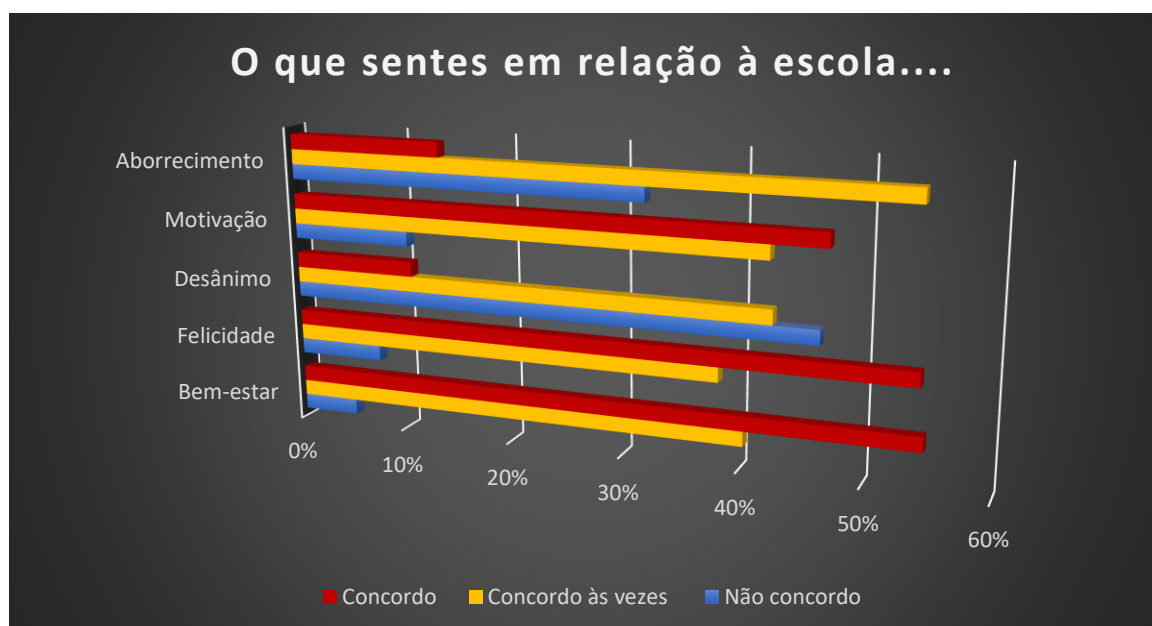
O Diretor de Turma não é encarado numa perspetiva autoridade, mas, mobilizando o conceito de Roldão, um “amigo crítico” que está sempre presente.

A voz da análise dos Diretores de Turma faz-se no feminino quer do segundo quer do terceiro ciclo manifestando o seu agradecimento e reconhecimento pelos professores que desempenham essa função.

D - Modo como os alunos encaram a sua vida escolar.

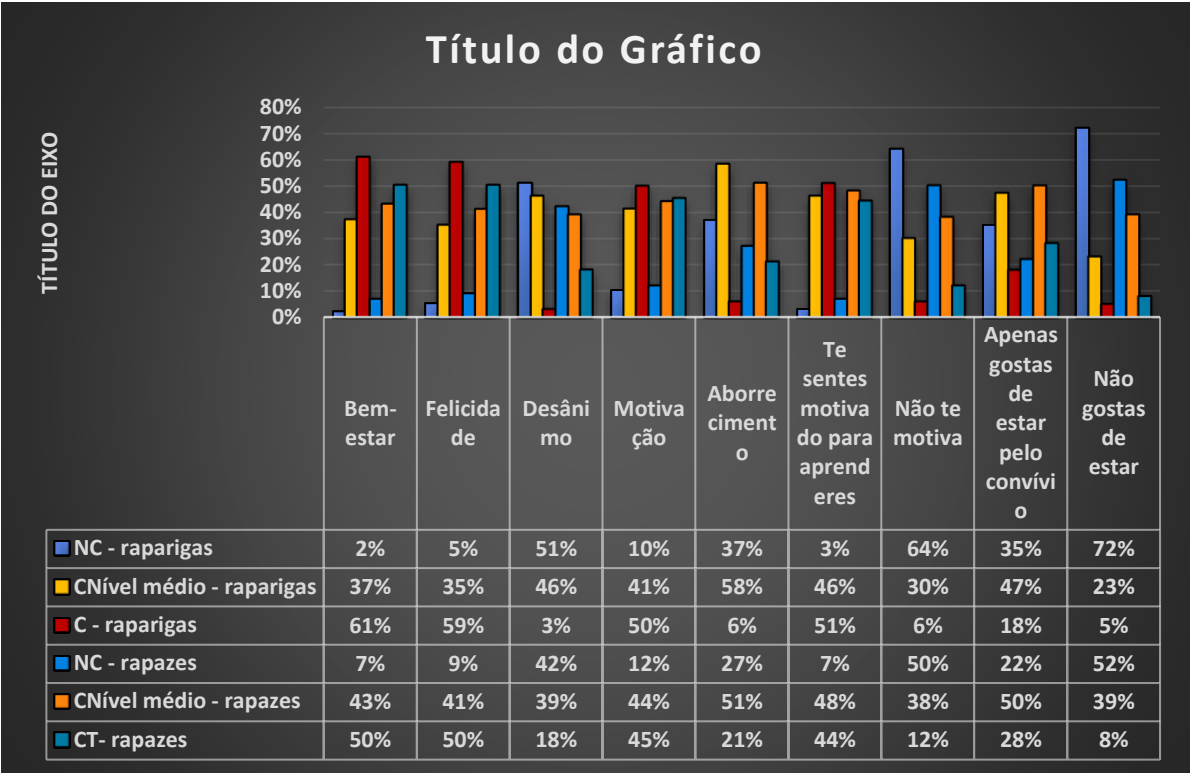
a) Sentimentos associados à escola

Gráfico 34: Sentimentos associados à escola, perceções gerais.



Os sentimentos maioritários dos alunos relativamente à escola são Bem-estar, (54.7%) e Felicidade (54.3%). Se atentarmos nos dados obtidos verificamos que uma franja significativa (54%) tem momentos em que considera a escola aborrecida ou mesmo que se sente desanimada (43%).

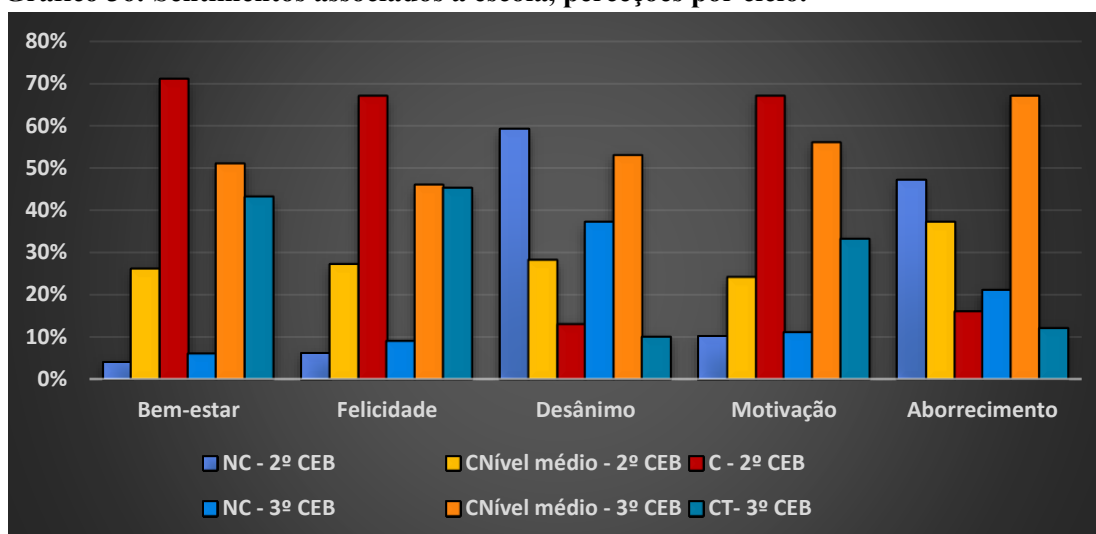
Gráfico 35: Sentimentos associados à escola, percepções por género.



Os sentimentos que consideramos positivos como o bem-estar ou felicidade são mais sentidos pelas raparigas 60,8% e 59,2% (49,4% e 50% nos rapazes). Os sentimentos que consideramos mais negativos desânimo e aborrecimento têm um maior enfoque nos rapazes 18,2% e 21,2%, enquanto nas raparigas é de 2,7% e 5,5%

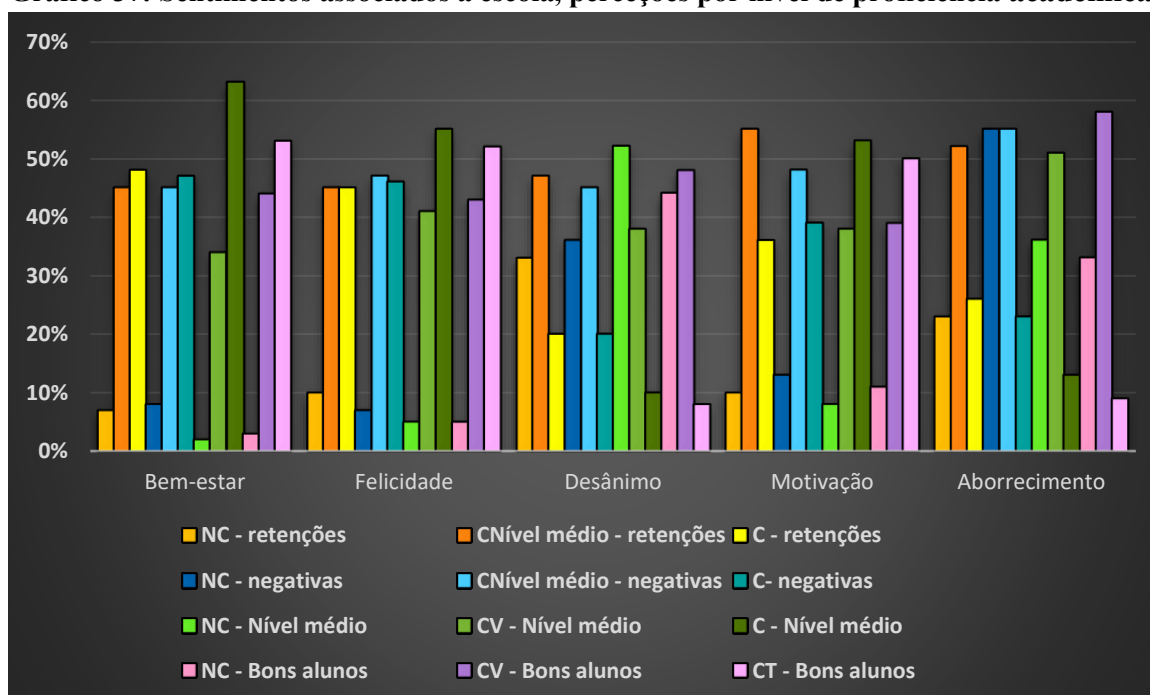
Mais raparigas adjetivam os seus sentimentos para com a escola como “bons” do que rapazes, principalmente a nível de bem-estar e felicidade. O reverso da medalha sente-se em sentido contrário, em que são mais os rapazes que se sentem desanimados e aborrecidos.

Gráfico 36: Sentimentos associados à escola, percepções por ciclo.



Também os alunos do segundo ciclo sentem mais emoções positivas, sempre superiores a 60% na escola que os do terceiro que são sempre inferiores a 46%. Os alunos do terceiro ciclo são consistentes em que há momentos em que sentem cada um dos sentimentos especificados e outros que não, estão assim numa espécie de limbo. Mais alunos do segundo ciclo adjetivam os seus sentimentos para com a escola como “bons” do que os alunos de terceiro ciclo, principalmente a nível de bem-estar e felicidade. Paradoxalmente, também são os mais jovens que mais se sentem desanimados e aborrecidos.

Gráfico 37: Sentimentos associados à escola, percepções por nível de proficiência académica.



Os resultados obtidos, pelos alunos **com negativas** na questão “*O que sentes em relação à escola...*” são ambíguos, não havendo nenhuma resposta que se destaque.

Fazendo uma análise mais abrangente, pode-se concluir que os alunos se sentem aborrecidos (78%), mas felizes (93,1%), bem (92%) e motivados (87,4%). Apenas 19,5% dos inquiridos sentem, constantemente, desânimo.

A análise dos resultados evidencia que os alunos de **nível médio**, sentem relativamente à escola, bem-estar (63,4%) e felicidade (55%) e motivação (53,4%). Relativamente às afirmações com ligações mais negativas, apenas 13% dos estudantes se sentem, sempre, aborrecidos e 10% se consideram, sempre, como estado desmotivados.

Os resultados obtidos mostram que os alunos de “**elite**”, sentem relativamente à escola, bem-estar (53%) e felicidade (52,1%) e motivação (50,4%). Relativamente às afirmações com conotações mais negativas, apenas 9,4% dos estudantes se sentem, sempre, aborrecidos e 7,7% se consideram, sempre, como estado desmotivados.

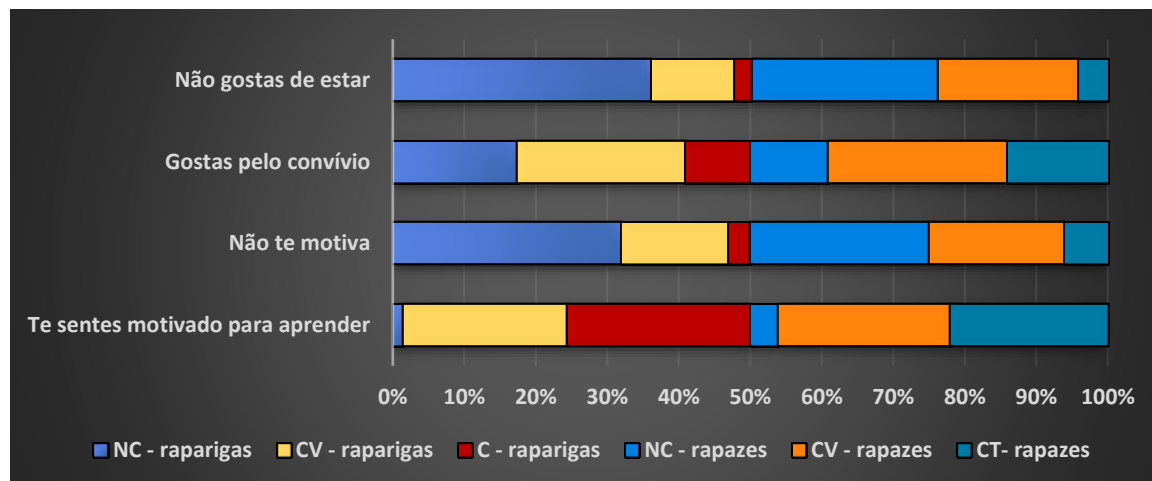
b) Como a escola é sentida pelos participantes

Gráfico 38: A escola é um espaço que motiva, visão geral.



Mais de metade dos alunos discordam das afirmações de que a escola não os motiva (56.6%) ou de que é um espaço em que não gostam de estar (61.6%), e onde cerca de 48% se sente motivado para aprender ou ocasionalmente têm essa sensação.

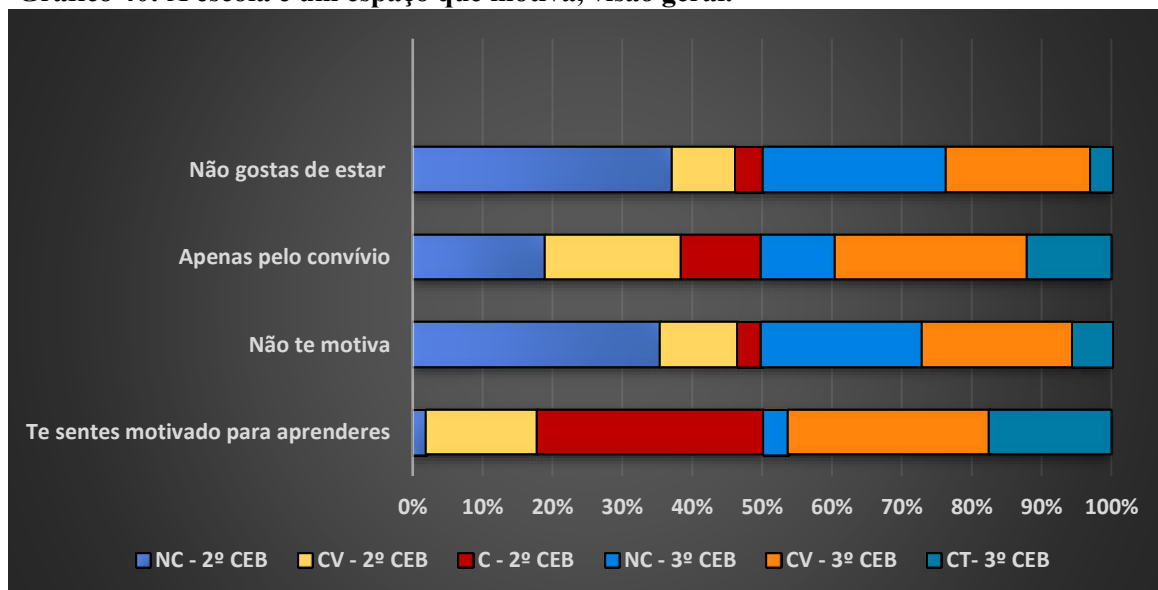
Gráfico 39: A escola é um espaço que motiva, visão por género.



Aqui destacamos as raparigas como aquelas que se sentem mais motivadas para aprender 51,4% contra 44,1 e os rapazes como sendo o espaço onde gostam de estar para conviver 28,2 contra 18,2 por parte das raparigas

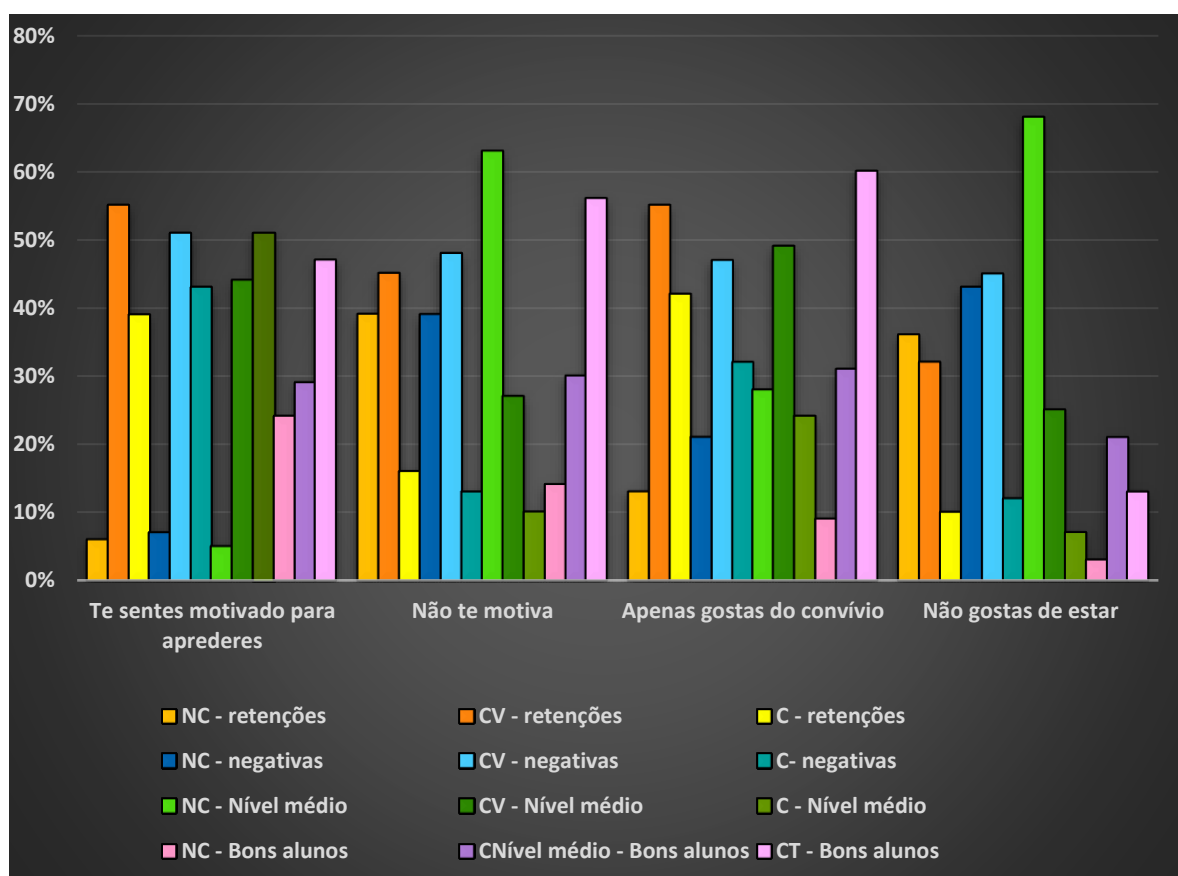
As raparigas sentem-se bastante mais motivadas para aprender do que os rapazes, enquanto que os rapazes consideram mais a escola como um local que não os motiva. São, também, mais os rapazes que apenas gostas de estar na escola pelo convívio.

Gráfico 40: A escola é um espaço que motiva, visão geral.



A O Concordo às vezes continua a ser dominante nos alunos no terceiro ciclo. Os alunos do segundo ciclo consideram como mais relevante a escola ser o lugar onde aprendem 64,7% Enquanto que os alunos mais jovens se sentem motivados para aprender, o mesmo sentido é somente parcial nos estudantes mais velhos.

Gráfico 41: A escola é um espaço que te motiva, visão por grau de proficiência académica.



Os alunos **com retenções** consideram, também, que “*A Escola é um espaço onde...*” se sentem motivados para aprender (93,5%). No reverso da medalha, 87,1 % dos estudantes demonstraram que apenas gostam de estar na escola pelo convívio. Além disso, 16,1% dos inquiridos sentem-se desmotivados e 9,7 % não gostam de estar na escola.

Os alunos inquiridos, **com níveis negativos**, consideram, ainda, que “*A Escola é um espaço onde...*” se sentem motivados para aprender (93,1%). Por outro lado, mais de 80% dos alunos consideram que apenas gostam de estar na escola pelo convívio. Ainda assim, apenas 12,6% deles sentem-se desmotivados e 11,5% não gostam de estar na escola.

Os alunos deste segmento médio consideram, também, que “*A Escola é um espaço onde...*” se sentem motivados para aprender (94,7%). Quase 10% dos alunos não se sentem motivados e 6,9% gostam de estar na escola.

Os inquiridos, **bons alunos**, defendem ainda que “*A Escola é um espaço onde...*” se sentem motivados para aprender (95,7%). Unicamente 3,4% dos alunos não gostam de estar na escola.

A felicidade na escola surge sobretudo das amizades que aí se fazem, das práticas de convivialidade, pois “*É na escola, em regra nas margens do currículo prescrito, que os jovens vão podendo ser*” (Alves, 2000, p.34).

Nesta subcategoria encontramos quarenta e quatro **narrativas** em que a relação que estabeleceram com a Escola positiva/negativa foi o que mais os marcou e que corrobora o que foi inscrito nos questionários. Do total, trinta e três estão associadas a “bons” sentimentos que a Escola lhes desperta e as restantes a “mágoas”.

Começamos por uma nota espontânea, proferida por alunos com um nível de proficiência académica médio e que refere que o momento que mais os marcou foi quando foram ouvidos “*Um acontecimento que mais me marcou foi uma professora que ajudou, me soube ouvir-me.*” (B15) “*...ouvir (a professora ter escutado) ...*” (B17)

No âmbito do contexto dos sentimentos “bons” transcrevemos os seguintes testemunhos: “*Eu adoro a minha Escola é nela que eu passo os melhores momentos.*” (R1) “*acho (que não quero) relembrar as coisas más*” (R4) “*Tenho tudo agradecer à escola, todos os momentos felizes ...*” (R18) “*(os anos que passei na escola) foram até agora os melhores anos da minha vida...*” (E20). A escola desperta sentimentos como “*...carinho e orgulho...*” (E7). A gratidão é um sentimento comum a muitos dos Sujeitos.

É interessante constarmos que nas questões mais estruturantes da escola são os alunos do terceiro ciclo tanto rapazes como raparigas e sem retenções que têm uma voz mais ativa.

Passamos a transcrever outros testemunhos de **sentimentos positivos** associados à escola: **dedicação** “*...está sempre prestável para todos ...*” (L15); **amor** “*Eu adoro a Escola.*” (L4); **gratidão** “*Tenho tudo agradecer à escola.*” (R18), *ensinou-me imenso e sinto-me*

grata por isso.” (T21); **felicidade** “... *é um lugar que me deixa feliz.*” (R4); **orgulho** “...*carinho e orgulho...*” (E7); **acolhimento** “*As pessoas que me acolheram super bem.*” (S13)

A Escola também lhes desperta a vontade de ir para a escola “*ter vontade de ir para a escola, a capacidade que a escola nos dá para cá estar.*” (S35). É também na Escola que os alunos sentiram que vivenciaram os melhores anos das suas vidas “*Foram até agora os melhores anos da minha vida.*” (E20) “*Adorei o 1º ciclo.*” (F2) “*Adoro a minha escola.*” (F2) “*Foi na escola onde perdi a vergonha.*” (K15) “*o meu 4º ano sinceramente foi o melhor ano da minha vida...*” (E18).

De novo as amizades foram referidas como sendo o ponto à volta do qual, todas as interações acontecem “*O que mais me marcou foi as minhas amizades que tenho agora e que adoro.*” (N13)

Voltamos a assistir a uma predominância de opiniões dos alunos do terceiro ciclo; numa distribuição equilibrada entre rapazes e raparigas e com grau de proficiência académica médio e excelente.

Os **sentimentos negativos** associados á escola surgem em onze alunos, maioritariamente do segundo ciclo, apenas uma opinião era do segundo (rapariga), divididos entre rapazes e raparigas; com muito bons resultados. Estes sentimentos surgem associados a questões pessoais: “*As participações que os alunos fazem, como o meu caso, não funcionam.*” (K18); “*O acontecimento que mais me marca é acordar muito cedo (para ir para a escola) e ir para casa muito tarde.*” (L30); “*Maus – No final do 1º ciclo chorei porque tinha acabado.*” (F12); “*Os aspetos negativos é quando ficamos muito tristes com as amizades que nem sempre são amizades verdadeiras, mas sim falsas.*” (T7); “*Maus – Quando tive vergonha cá da escola.*” (F12).

Há um ou outro aluno que refere que a “*A escola às vezes é chata.*” (R17); “*A escola não é segura.*” (K18); “*A escola nunca evoluiu...*” (K13) ou “*... que não lhes diz nada*” (K12)

Figura 10: Sentimentos enunciados pelos participantes.



Fonte: Elaboração própria.

A figura 10, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas.

Os dados extraídos dos **questionários** e das **narrativas** permitiu-nos analisar as relações fortes do carácter dos alunos relacionadas com a escola. Encontramos uma associação à vida escolar positivo (isto é, motivação para aprender, interesse, felicidade), realização escolar e mesmo projetos de vida. Os sentimentos preclaros do entusiasmo, do amor, do carinho e da amizade mostram correlações fortes entre a Escola e o Indivíduo que têm um efeito

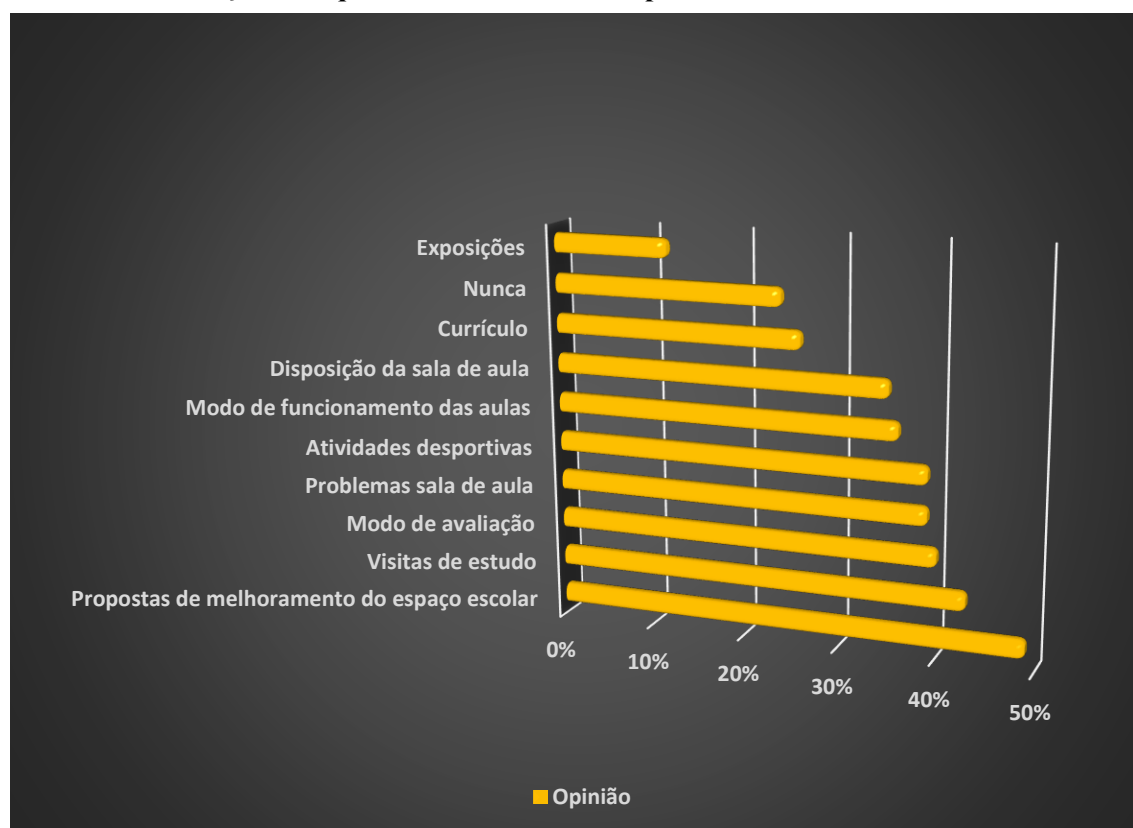
positivo relacionado com a escola. Os pontos fortes que emergiram das narrativas analisadas sustentam a visão positiva que os alunos têm da escola e da realização escolar geral.

No dizer de Amado (2007) este dá conta que os estudos efetuados sobre os alunos se situam, essencialmente, no campo da (in)disciplina, relação com os docentes, nas suas ações, e não nos seus sentimentos, perceções. Alves (2017) Esperamos que este contributo seja útil para entendermos os sentimentos que os nossos alunos associam à escola. É de referir que são muito mais relevantes e congregam maior número de participantes os sentimentos positivos, mas não podemos descurar o longo caminho a percorrer de modo a minorarmos os negativos.

A escola surge assim como um lugar de Vida e de vidas, onde se constroem identidades pessoais e coletivas, de interação com os pares e não apenas um lugar de instrução. (Almeida & Vieira, 2006)

c) Momentos de escuta

Gráfico 42: Situações em que os alunos dão a sua opinião.



Na opinião dos alunos estes são mais escutados em situações em que apresentam propostas de melhoramento do espaço escolar (48.7%) ou em visitas de estudo (42.8%).

24% têm consciência que a sua voz nunca foi ouvida. Se fizermos a comparação com o registado no gráfico nº 28, os alunos sentem que apesar de serem auscultados nas situações mencionadas no gráfico, só 59% das vezes é que às vezes é tida em conta. Não encontramos diferenças nos diversos grupos em estudo pelo que os valores apresentados são transversais a todos.

O mesmo não acontece quando nos questionários foi dada a oportunidade de os alunos expressarem as situações em que gostariam que a sua voz fosse ouvida 14% não gostariam de ser ouvidos, 12% não sabem, 3% sempre. Os restantes 77% dividem as suas opiniões, mas são nos campos seguintes que os alunos mais desejavam que as suas opiniões fossem tidas em conta:

“Nos problemas da sala de aula”, aluna de nível médio, segundo ciclo; *“No modo como são dadas algumas aulas”*, bom aluno, do terceiro ciclo; *“Nas situações que tenho ‘duvidas’ ou nos exercícios da aula”*, aluno de nível médio, do terceiro ciclo; *“Na aula de matemática”*. aluno com negativas, do segundo ciclo, *“Modo de funcionamento das aulas”*, aluno com negativas, do terceiro ciclo; *“Eu gostava que a minha opinião fosse tida em conta em relação ao modo de funcionamento das aulas”*.; boa aluna, do terceiro ciclo; *“Na modificação da disposição da sala”*, aluna de nível médio, do terceiro ciclo;

“Nos programas”; aluno médio do terceiro ciclo; *“Poder fazer propostas”*, aluno de nível médio do segundo ciclo; *“Sobre a escola”*, aluna do segundo ciclo, com retenções; *“Nos Programas de disciplinas”* aluno de nível médio do terceiro ciclo;

“melhoramento da escola”, aluno com negativas, do segundo ciclo; *“Na proposta de melhorar as salas”*, aluno do terceiro ciclo, com negativas; *“Eu gostava que a minha opinião fosse tida em conta, na disposição da sala de aula”*, aluna de nível médio, do segundo ciclo; *“nas propostas de melhoramento do espaço escolar”*, aluno, do terceiro ciclo, com retenções; *“em questões de higiene das casas de banho”*, bom aluno, do segundo ciclo; *“No melhoramento de alguns espaços/equipamentos”*, aluna do terceiro ciclo, com retenções.

políticas educativas: “*Quando se fala do turno*”, aluno de nível médio do segundo ciclo;

“no modo de avaliação;” boa aluna do segundo ciclo,

Atividades: “*Nas visitas de estudo*”, aluna com negativas do segundo ciclo;

horário: “horas das aulas” bom aluno do segundo ciclo;

ter voz: “*Quando eu quero falar sobre assuntos que parecem não muito importantes mas que são importantes na mesma*” bom aluno, do segundo ciclo; “*Em tudo, porque também é para ter em conta a nossa opinião pois é muito importante para melhorar a nossa escola.*” boa aluna, do terceiro ciclo; “*No que dissesse respeito aos alunos*”, bom aluno, do terceiro ciclo; “*Em decisões importantes da escola*”, aluna de nível médio do terceiro ciclo; “*Em todas as situações em que dou a minha opinião, e que seja possível realizar o que eu sugerir*”, bom aluno, do terceiro ciclo; “*Quando temos algo para dizer em nossa defesa, gostava que entendessem o nosso lado da historia*”, aluno com retenções, do terceiro ciclo; “*Quando os professores nos ralham e nós não podemos nos defender*” aluno, do terceiro ciclo, com negativas ; “*Quando for necessário*”, aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “*contribuições para a escola*”, aluno de nível médio, do terceiro ciclo.

aprendizagem: “Sobre os métodos a ter para a aprendizagem dos alunos”, boa aluna do terceiro ciclo; “*Na forma de explicar dos professores*”, bom aluno, do terceiro ciclo.

“*Errar é humano então às vezes gostaria que os professores não nos ignorassem quando erram em alguma coisa. (normalmente apenas um u dois professores por ano letivo é que têm mau feitio ao ponto de ignorarem os alunos a 90%)*”. aluna de nível médio, terceiro ciclo “*Os professores precisam não ser tão chatos (por favor) minha vida não é só fazer trabalhos*” aluno de nível médio do terceiro ciclo.

Figura 11: Vontades de escuta.

Opiniões	Problemas na sala de aula.
	Modo como as aulas são dadas.
	Mudanças mais significativas em determinadas disciplinas.
	Currículo (extensão das matérias).
	Atividades.
	Apresentarem prpostas de melhoria para a escola.
	Avaliação.
	Comida da cantina.
	Colocarem dúvidas , na sala de aula.
	Em todas as decisões importantes.
	Em tudo o que dissesse respeito aos alunos.

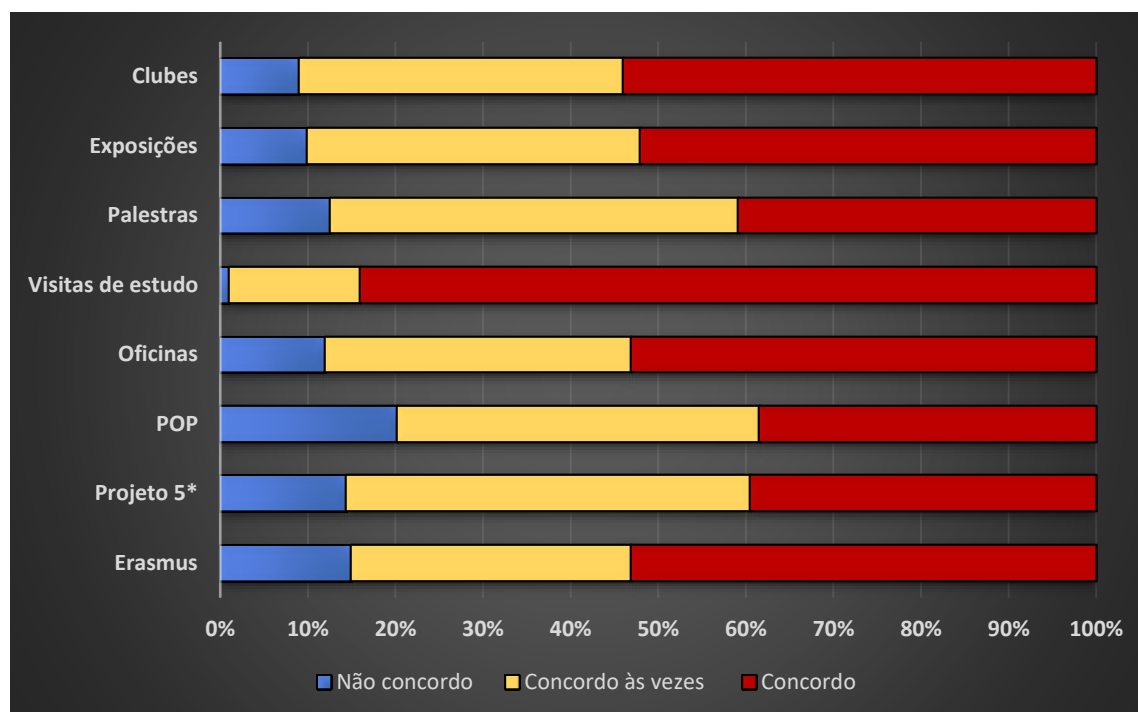
Fonte: Elaboração própria

A figura 11, ilustra as situações em que os alunos gostavam de ser ouvidos.

A este respeito sentimos que um longo caminho há a percorrer no que respeita ao envolvimento dos alunos nas ações que lhes dizem diretamente respeito, no envolvimento nos espaços escolares e nos momentos de decisão, sendo os alunos os “clientes” a sua opinião quanto ao “produto” que lhes é “oferecido” é ainda muito pontual. Perante este cenário há a necessidade de se trabalhar menos para os alunos e mais com os alunos, promovendo na escola condições onde todos possam ser autores e atores dos seus desígnios (Fletcher, 2005). Sendo o nosso estudo centrado nos alunos do segundo e terceiro ciclo pensamos que é imperioso envolver estas crianças/jovens no que aos seus assuntos diz respeito pois, estamos a potenciar uma atitude mais comprometedora com o futuro e potencializadora de vozes mais ativas e participativas em momentos de decisão.

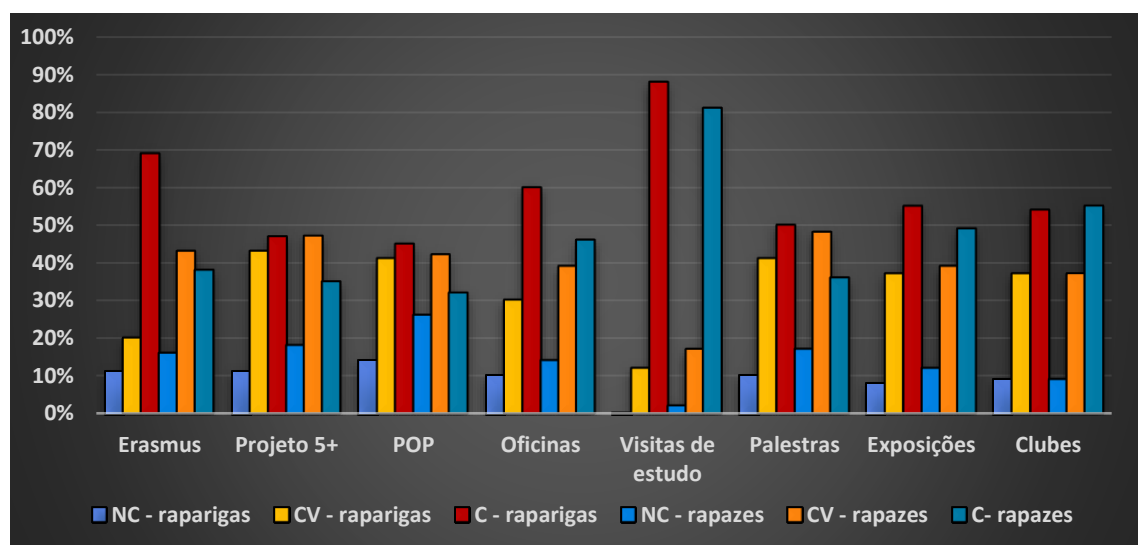
d) Atividades/projetos

Gráfico 43: Importância das atividades na aprendizagem, visão geral.



As atividades consideradas como mais importantes para a aprendizagem são as visitas de estudo (84.3%), Clubes (54.4%), o Erasmus (52.8%) e exposições (51,9%). Tendo as restantes um grau de concordância entre os 38% e os 42%. Nenhuma atividade foi considerada insignificante no processo de construção de aprendizagens.

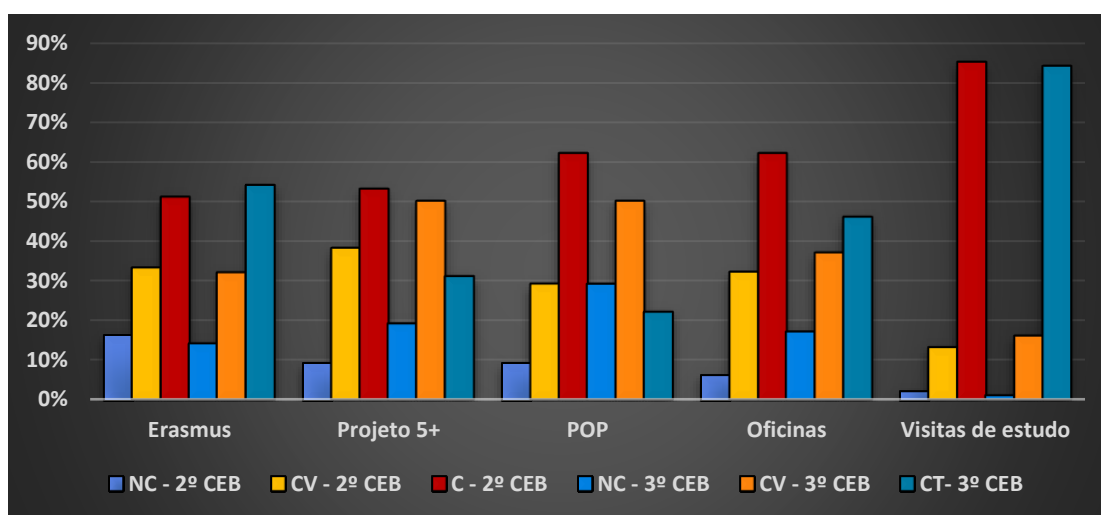
Gráfico 44: Importância das atividades na aprendizagem, visão por género.



Em todas as atividades, à exceção dos clubes onde existe igualdade, são as raparigas que consideram este tipo de atividades mais interessantes para o seu percurso escolar, para os rapazes a atividade mais relevante são as visitas de estudo com 81,2%.

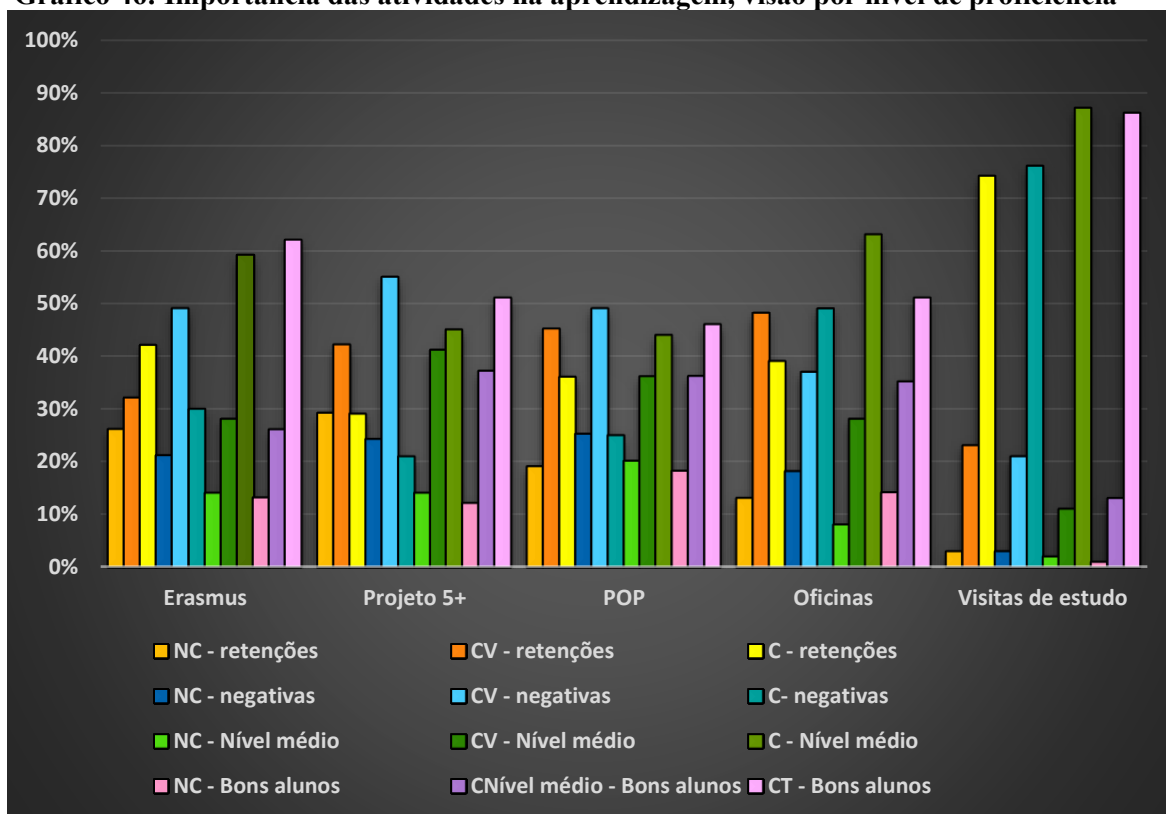
Verifica-se uma grande disparidade de opiniões no item das atividades relevantes para o processo de aprendizagem, sendo os únicos pontos em comum, as visitas de estudo e os clubes. Nas raparigas, quase todos, os indicadores são positivos enquanto que nos rapazes apenas em dois itens de estudo ultrapassa os 50%. As raparigas consideram como atividades mais importantes as visitas de estudo e Erasmus enquanto que os rapazes defendem que são as visitas de estudo e os clubes. Por outro lado, para ambos os géneros, as duas atividades menos relevantes são o POP e o projeto 5+.

Gráfico 45: Importância das atividades na aprendizagem, visão por ciclo.



Os níveis de satisfação são semelhantes nos dois ciclos sendo a discrepância apresentada quer no POP, quer no Projeto 5* por serem atividades mais centradas no segundo ciclo. As visitas de estudo continuam a ser as atividades de eleição com cerca de 84% de concordância. Os alunos de segundo ciclo vêm como atividades mais importantes as visitas de estudo, os POP, as oficinas e os clubes e como menos importantes Erasmus e as palestras. Por outro lado, na opinião dos estudantes do terceiro ciclo, as atividades mais relevantes são as visitas de estudo e Erasmus e as menos úteis são os POP e o projeto 5 +.

Gráfico 46: Importância das atividades na aprendizagem, visão por nível de proficiência



O resultado, **dos alunos com retenções**, que mais se destaca na questão “*Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem...*” é, uma vez mais, o das visitas de estudo. 74,2 % dos alunos consideram que estas visitas são a atividade de aprendizagem mais relevante, seguidas dos clubes (58,1%), das exposições (45,2%).

Contrariamente, 29% dos inquiridos consideram que o projeto 5+ não é importante para a aprendizagem, seguido de próximo pelo programa Erasmus (25,8%). Apesar de algumas discrepâncias de valores, os resultados obtidos seguem a tendência dos registados no segmento dos alunos com negativas.

Para os alunos com negativas, o resultado que mais se destaca na questão é o das visitas de estudo. Mais de 75% dos alunos consideram que estas visitas são a atividade de aprendizagem mais relevante, seguidas dos clubes (54%) e das oficinas (44,8%).

Contrariamente, 25,3 % dos inquiridos consideram que o POP não é importante para a aprendizagem, seguido de próximo pelo projeto 5+ (24,1%) e de Erasmus (20,7%).

O resultado obtido pelos alunos de **nível médio** que mais se evidencia é, repetidamente, o das visitas de estudo, com 87% dos alunos a serem dessa opinião. Segue-se as oficinas (63,4%), as exposições (59,5%), e Erasmus (58,8%). Demonstra-se que os alunos de nível médio, assim como os do quadro de honra valorizam mais as atividades letivas em análise do que os alunos de nível mais fraco.

O resultado que mais se destaca, **nos bons alunos**, é novamente o das visitas de estudo, com 86,3% a serem dessa opinião. Segue-se Erasmus (61,5%), das exposições (56,4%). Evidencia-se que os alunos do quadro de honra consideram que as diversas atividades letivas têm significativamente mais valor do que os alunos dos segmentos previamente explanados.

Das **narrativas** cento e trinta e cinco, responderam a participação nas atividades como a “maior” marca que a Escola lhes deixa, estes testemunhos seguem a linha do evidenciado nos questionários enriquecendo-a com pormenores que só os testemunhos na primeira pessoa são capazes

Apesar de haver um interesse global pelas atividades/projetos desenvolvidos no Agrupamento o grau de interesse é acentuado no terceiro ciclo. No segundo ciclo os alunos com grau de proficiência satisfatório apresentam um interesse equitativo entre os géneros.

As saídas de campo, onde englobamos as visitas de estudo, aulas ao ar livre, projeto Erasmus, são sem sombra de dúvida o maior foco atrativo na escola, o que mais os motiva, o que fica para sempre gravado nos seus corações “*Os acontecimentos que mais me marcaram foram as visitas de estudo.*” (N12) “As visitas de estudo com as minhas amigas foram muito importantes para mim.” (S14); são momentos de aprendizagem diferentes “... *são muito interativas.*” (T10); proporciona-lhes experiências diferentes “...*nunca tinha viajado...*” (L9) “...*que nos ajudam a aprender*” (K7) “... *muito fixes.*” (B17) “...*fantásticas e cheias de emoção.*” (E3)

Das **visitas de estudo** os alunos destacam as seguintes viagens que fizeram: “...*gostei muito foi quando visitei o teatro.*” (S20), “...*ao Palácio de Mafra.*” (V6), “...*quando a minha turma foi no 4º ano à kidzania.*” (L4, K4, K5) “*Oceanário*” (L17) “*Uma visita de estudo a Óbidos...*” (N30, N31 N32) “*uma visita de estudo à gruta da Moeda e ao Mosteiro*

da Batalha.” (K14) “...as vezes que íamos ao Perlim na primária.” (K22) visita de estudo a Lisboa.” (B1) “passeio à Assembleia de ‘Republica’ (E21)

Ficaram também marcadas **atividades como**: “A feira da Primavera...” (S17 R30, P5) “...a festa de Natal.” (S24, T17, R5, P11, L1)” ... festas de finalistas.” (T3) “...concursos...” (R2) as atividades efetuadas no âmbito “do DAC (Domínio de Autonomia Curricular), ...” (R5, R6, N4) “passeio à nossa escola antiga. Recordei antigas memórias que foram incríveis para mim.” (R16) “o dia do pijama no terceiro ano ...” (L20) “...venda de minerais.” C5, ir “ao ‘sinema’.” (F4, F5 F7, G15).

Em relação aos alunos mais velhos foi uma experiência excecional a que efetuaram no âmbito do projeto **Erasmus** “Erasmus.” (R6, R5, T3, T5, T20), “Ter recebido em minha casa 3 alunos (estrangeiros) do projeto Erasmus.” (R8) “..., a experiência de conhecer pessoas novas e culturas foi incrível.” (L9)

Atividades desportivas “Quando participei com a minha turma no torneio de futebol e por acaso, ficámos em 1º lugar.” (R11) “O dia Radical.” (P5) “A final do desporto escolar.” (N4) “o corta-mato escolar.” (B9)

Estas ações permitiram **momentos de convívio**: “...que fizemos juntos (professores e auxiliares).” (F13), “(Os acontecimentos que me marcaram) as atividades passadas pela nossa turma, em conjunto.” (E8) “Eu gostei muito dos passeios com os meus amigos e com a minha professora.” (B19), “Bons momentos.” (A4) “...também acabamos a conviver com os amigos, trabalhamos em equipa.” (S17) “As visitas de estudo com as minhas amigas foram muito importantes para mim.” (S14)

Encontrámos aqui uma escola “fora de portas” que elege um conjunto de dinâmicas que extravasa as “paredes” da escola” Uma escola muito mais aberta que se cumpre para além das paredes das salas de aula, dos muros...” Alves (2020) que delicia “Gostei muito do passeio a Lisboa, à Assembleia da ‘Republica’, os amigos, as festas de aniversário que fizemos à professora, as festas de final de ano, baile de finalistas.” (F1) e motiva “As visitas de estudo motivam-nos a trabalhar ainda mais ... A feira da Primavera onde para além e vendermos os produtos, também acabamos a conviver com os amigos, trabalhamos em

equipa.” (S17). Os atores desta escola apresentam-nas como um agente de socialização, de convívio entre os diferentes atores - alunos, professores, funcionários “Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escola foram as atividades que fizemos juntos (colegas, professores e auxiliares). “ (F13)

Assinalamos na figura seguinte os sentimentos que detetamos nos alunos associados às suas experiências nas atividades elencadas anteriormente.

Figura 12: sentimentos associados à participação nas atividades



Fonte: Produção própria

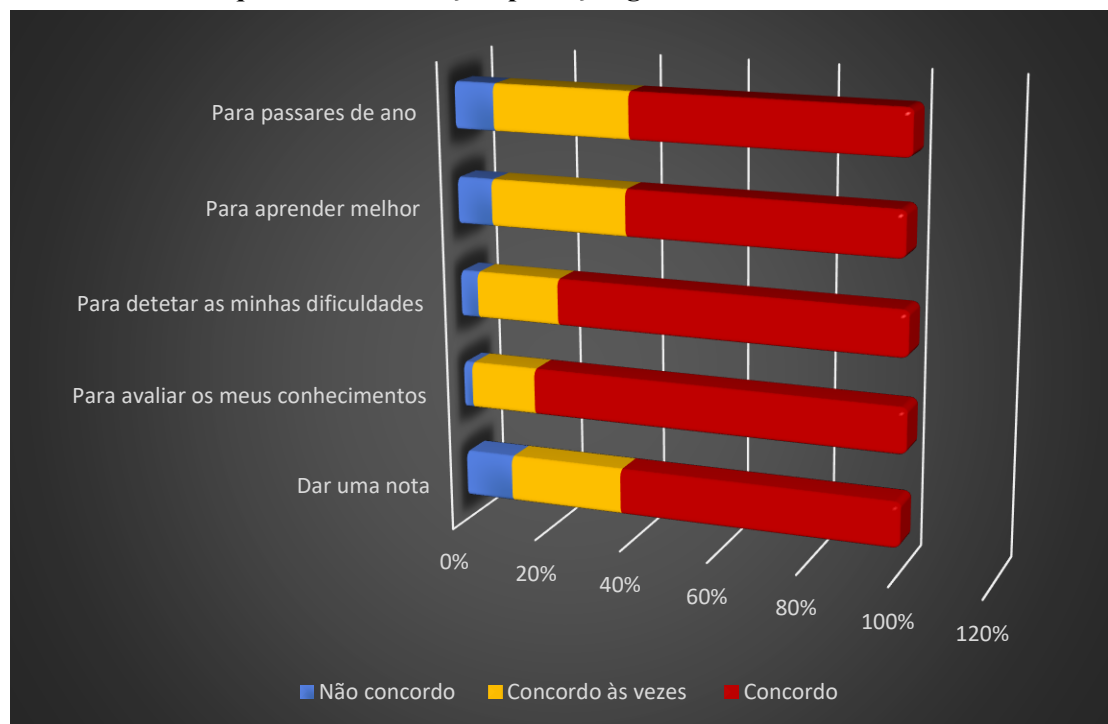
A figura 12, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre os sentimentos que emergiram das narrativas

É notório o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade.

Uma das conclusões que retiramos pela análise das **narrativas** é o efeito positivo que as atividades de campo (todas aquelas que implicam que o aluno saia da sala de aula) têm na aprendizagem; nas emoções associadas a uma resposta afetiva positiva; nas relações com os pares, professores ou funcionários; bem como uma predisposição para novos desafios. Sentimos, ainda, que dada a natureza específica e descontraída, das saídas de campo estas são percecionadas como uma forma diferente de aprender, inserindo as aprendizagens no seu meio ambiente. Isto implica, necessariamente, promover atividades ligadas aos domínios afetivo, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida da pessoa (Marques 2001). Estes ambientes que incorporam atividades de exterior têm uma influência benéfica e prova disso é o “sofrimento” sentido pelos participantes do nosso estudo quando todas esses projetos/visitas/atividades foram suspensos devido à pandemia.

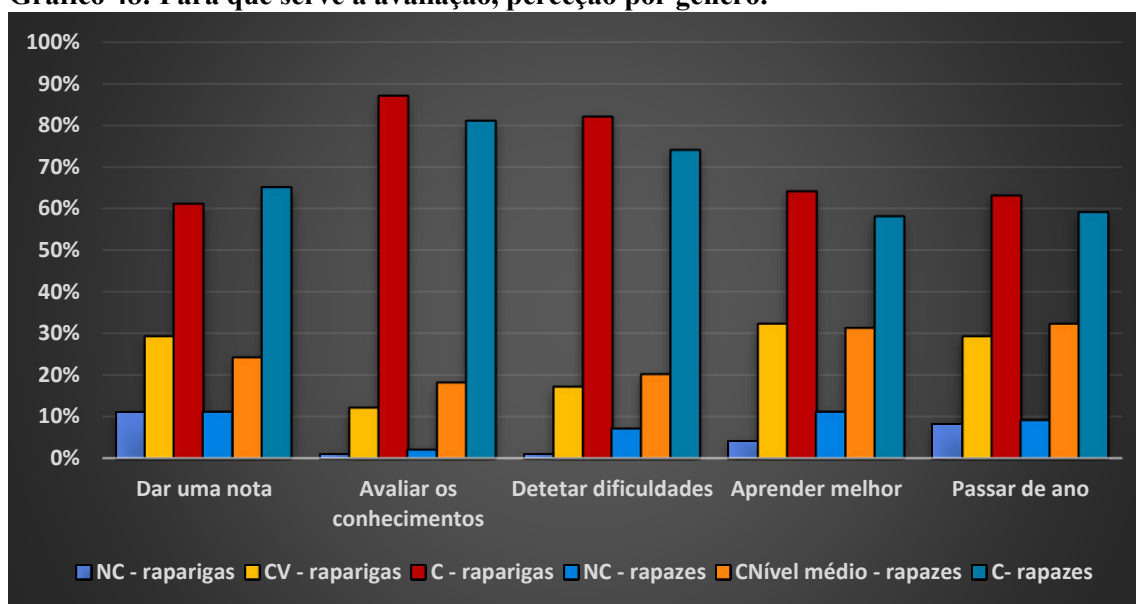
E - Perceção dos alunos sobre as dinâmicas de ensino.

Gráfico 47: Para que serve a avaliação, percepção geral.



Quanto avaliação, as opiniões mais consensuais são de que servem para avaliar os conhecimentos (83.6%), detetar dificuldades (77.7%) e dar uma nota (63.2%)

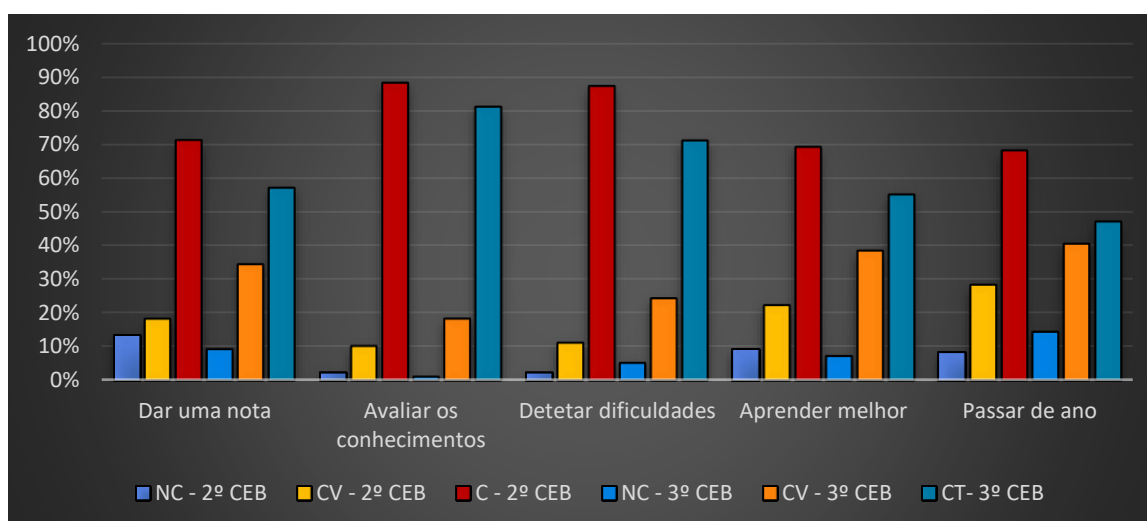
Gráfico 48: Para que serve a avaliação, percepção por género.



Neste ponto o grau de concordância é semelhante, entre os rapazes e as raprugas, quanto ao facto de a avaliação servir para dar uma nota, para avaliar conhecimentos, aprender melhor e passar de ano. Para detetar dificuldades é mais sentido pelas raparigas 82,4%

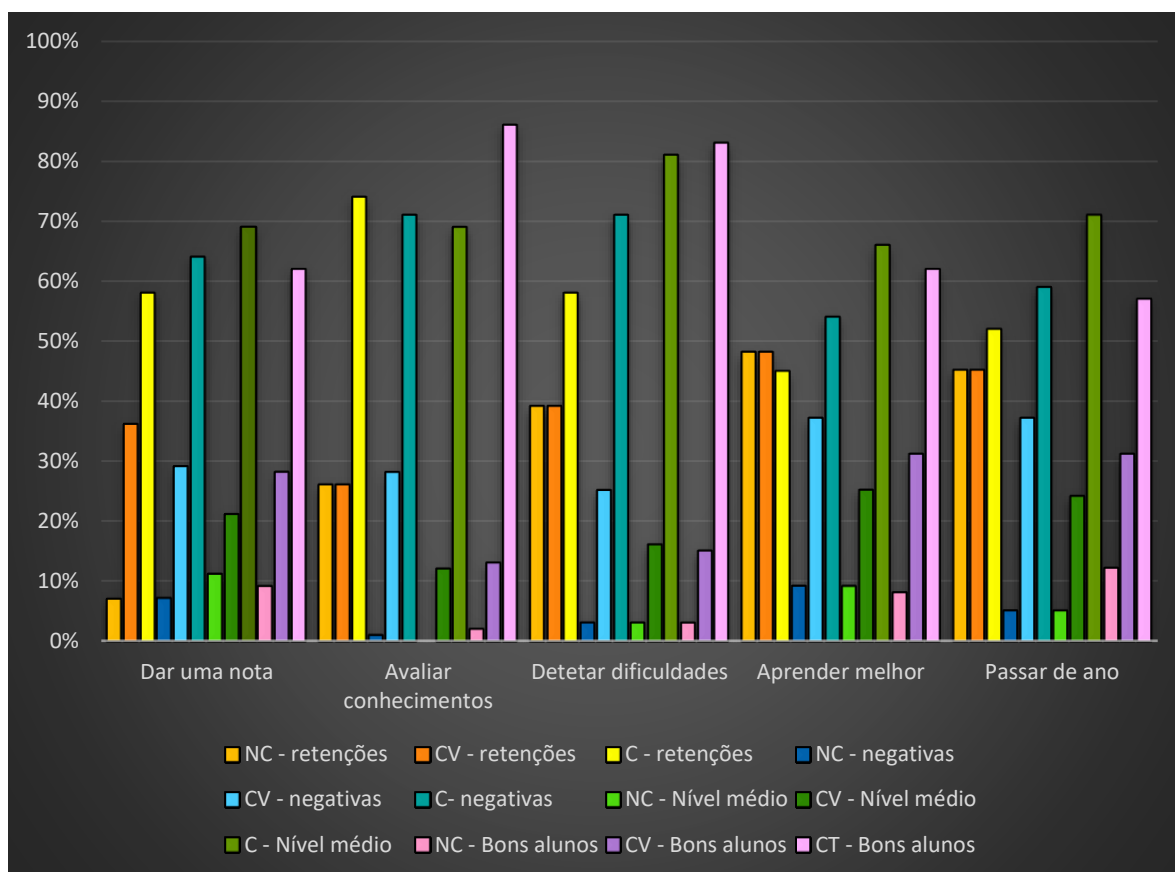
Verifica-se consonância de opiniões na secção para que serve a avaliação, sendo considerado por ambos, que esta serve, essencialmente, para avaliação de conhecimentos para deteção das dificuldades dos alunos. Grande parte considera, também, que a avaliação tem como fim dar notas e melhorar a aprendizagem. Os resultados são, a título do que é analisado anteriormente, superiores nas raparigas.

Gráfico 49: Para que serve a avaliação, percepção por ciclo.



No que concerne à utilidade da avaliação 71,4% dos alunos do segundo ciclo afirma que serve para dar uma nota e cerca de 87% para avaliar conhecimentos e detetar dificuldades, para os alunos do terceiro ciclo serve para avaliar os conhecimentos 80,5% e para detetar dificuldades 70,8%. Os alunos dos dois ciclos consideram que a avaliação serve, principalmente, para avaliação de conhecimentos e para deteção das dificuldades de aprendizagem.

Gráfico 50: Para que serve a avaliação, percepção por nível de proficiência académica.



Os resultados apurados, **pelos alunos com retenção**, evidenciam que os estudantes consideram que a avaliação serve, essencialmente, para avaliar conhecimentos (74,2%). Os estudantes acreditam, igualmente, que a avaliação tem como fim dar notas e para detetar as dificuldades dos alunos (ambas com 58,1%). Menos de 50 % dos inquiridos admitem que a avaliação serve para aprimorar a aprendizagem.

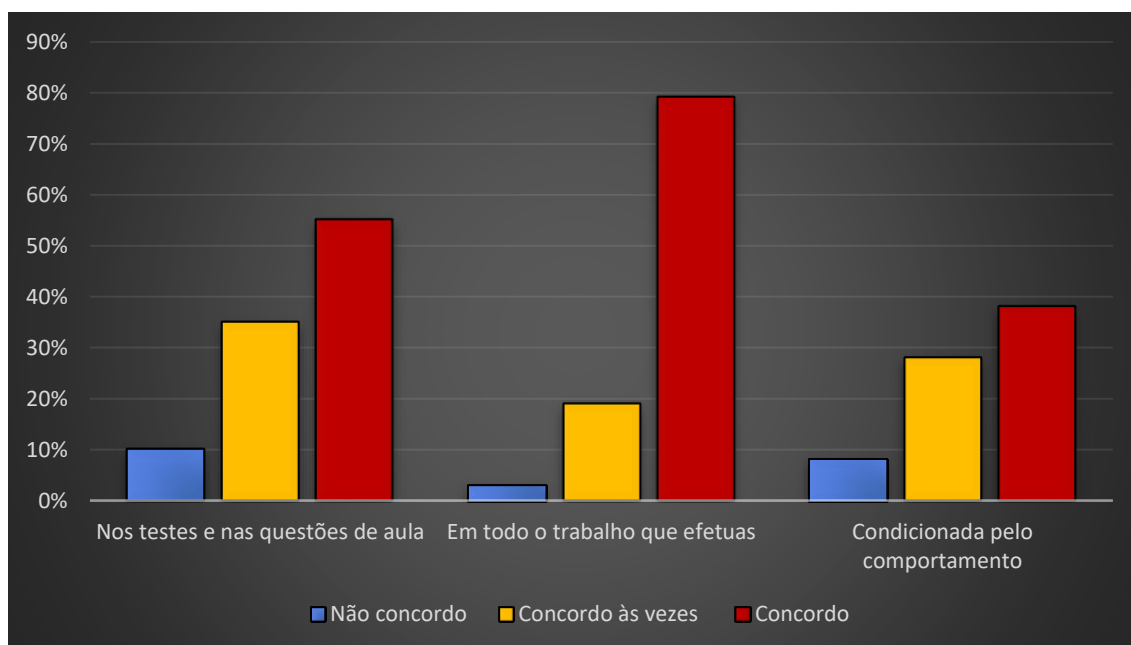
Os dados apurados pelos **alunos com negativas** demonstram que os alunos consideram que a avaliação serve, sobretudo, para avaliar conhecimentos e para serem detetadas as

suas dificuldades (ambas com 71,3%). Os estudantes acham, também, que a avaliação tem como propósito dar notas (64,4%), para passar de ano (58,6%) e para aprender melhor (54%).

Os alunos de **nível 3/4** acham que a avaliação serve, basicamente, para avaliar os conhecimentos (88,5%) e para detetarem as suas dificuldades (80,9%). Os estudantes consideram, igualmente, que a avaliação tem como desígnio dar notas (68,7%), para passarem de ano (71%) e para aprenderem melhor (65,6%).

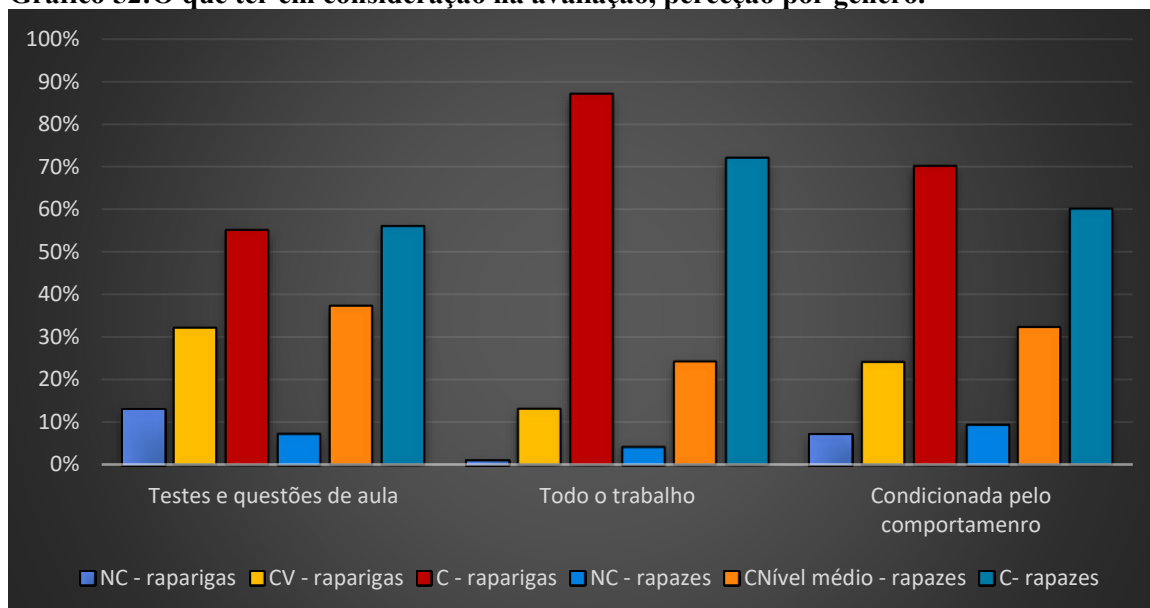
Os resultados recolhidos demonstram que os alunos **de “elite”** consideram que a avaliação serve, fundamentalmente, para avaliar os conhecimentos (85,5%) e para detetarem as suas dificuldades (82,9%). Os inquiridos acreditam, identicamente, que a avaliação tem, também, como propósito dar notas (62,4%) e para que possam melhorar as suas aprendizagens, embora os resultados estatísticos sejam mais modestos do que os dois elementos anteriores.

Gráfico 51: O que ter em consideração na avaliação, percepção geral.



A avaliação deve ser efetuada em todo o trabalho escolar (78.9%) e condicionada ao comportamento (63.8%).

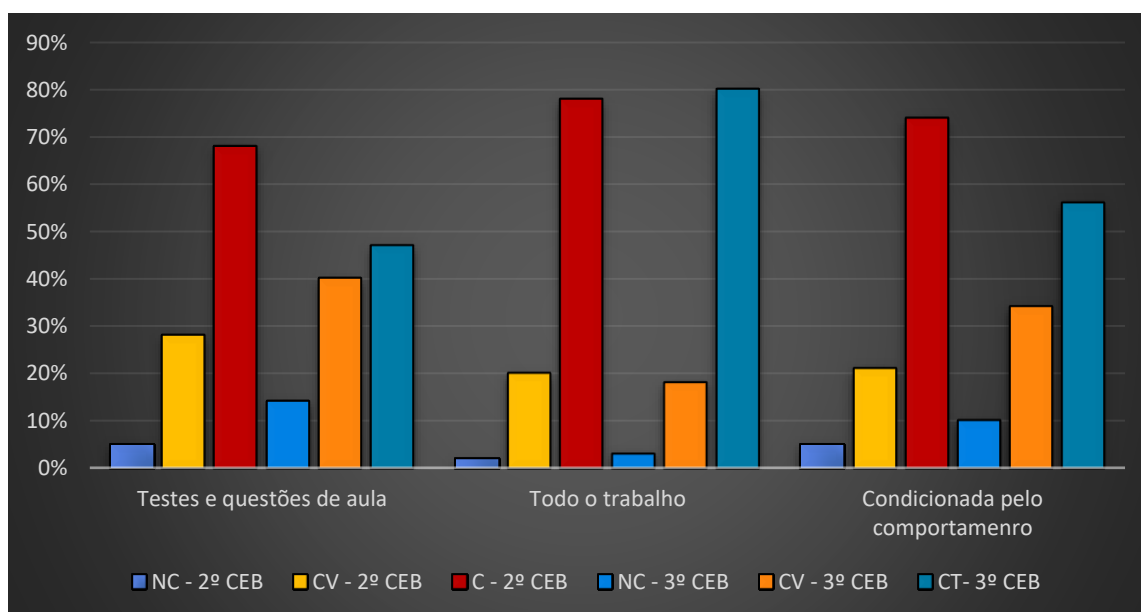
Gráfico 52: O que ter em consideração na avaliação, percepção por género.



Encontram-se, novamente, resultados similares. Os dois géneros consideram que a mesma deve ser feita com base no trabalho efetuada e condicionada pelo comportamento.

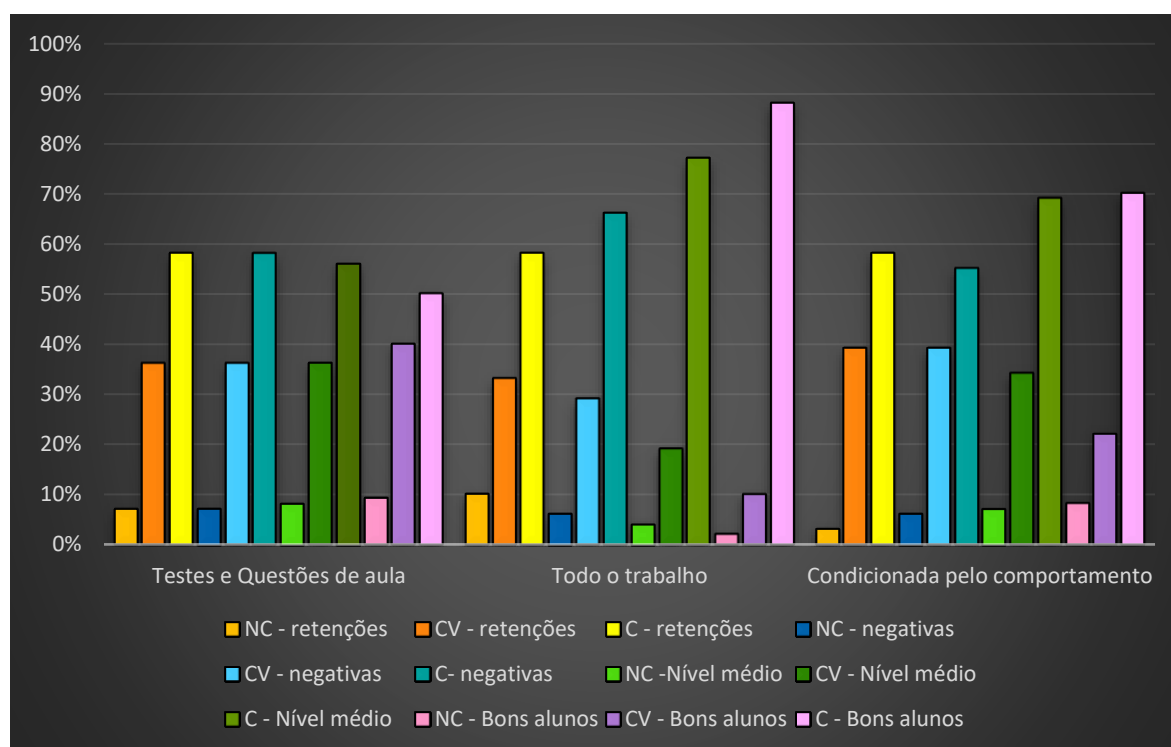
A diferença de género nas opiniões só se faz sentir no item que se refere que é condicionada pelo comportamento onde 86,5% das raparigas concordam e nos rapazes o grau de concordância é de 72,4%.

Gráfico 53: O que ter em consideração na avaliação, percepção por ciclo.



Os alunos do segundo ciclo consideram que a avaliação é condicionada pelo trabalho em aula, pelos testes, comportamento e restantes tarefas que efetuam, já os alunos do terceiro ciclo centram a sua análise que a avaliação é efetuada com base em todo o trabalho que desenvolvem 79,5%. Segundo os mais jovens, a avaliação deve ser efetuada com base no trabalho realizado e nos testes, sendo condicionada pelo comportamento. Já nos alunos de terceiro ciclo, consideram, “apenas” que a avaliação deve ser condicionada pelo comportamento.

Gráfico 54: O que ter em consideração na avaliação, percepção por nível de proficiência académica.



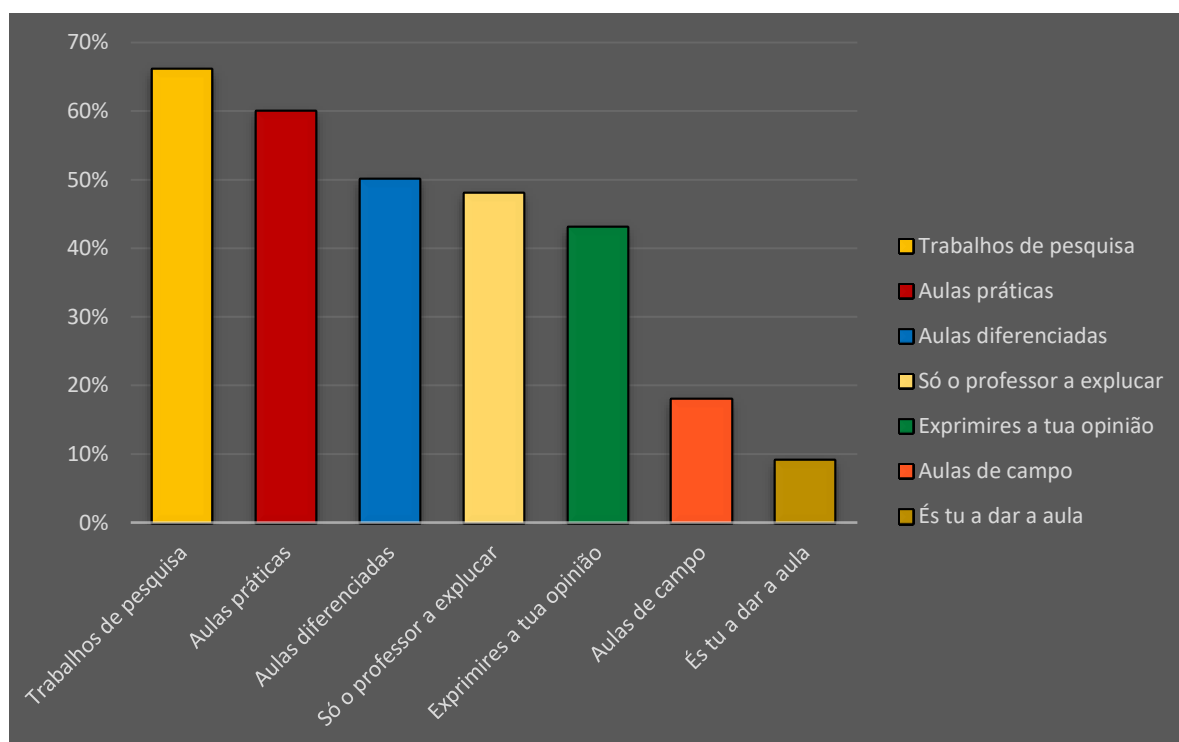
Exatamente 58,1% dos alunos, **com retenções**, em todas as categorias da avaliação, consideram que a mesma deve ser efetuada com base nos testes/questões de aula, tendo em consideração o trabalho efetuado anualmente e condicionada pelo comportamento.

Relativamente ao tema da avaliação, os alunos **com negativas** defendem, ainda, que esta deve ser feita com base no trabalho efetuado ao longo do ano (65,2%). Considera-se, ademais, que a avaliação deve ser fundamentada com os resultados nos testes e questões de aula (57,5%) e condicionada pelo comportamento (55,2%).

A maioria dos alunos **de nível médio** (77,1%) considera que a avaliação deve ser baseada no trabalho efetuado ao longo do ano, enquanto que 68,7% defendem que a mesma deve ser condicionada pelo comportamento.

A esmagadora maioria dos bons **alunos** (88%) considera que a avaliação deve ser baseada no trabalho efetuado ao longo do ano, enquanto que 70,1% defendem que a mesma deve ser condicionada pelo comportamento.

Gráfico 55: Como pensas que aprendes melhor.



As situações em que os alunos consideram que aprendem melhor, de acordo com os **questionários**, são quando efetuam trabalhos de pesquisa (65.7%), nas aulas práticas (60.4%) ou quando nas aulas são utilizadas técnicas diferentes (50%).

Tendo sido dada a oportunidade de nos questionários os alunos emitirem a sua opinião sobre o que sugeriam que fosse feito relativamente à avaliação (modos de avaliar). 21,6% referiram que não sabem; 26,63% consideram que têm que estar mais atentos, empenhados e estudar mais para melhorarem os seus resultados, *“Na minha opinião para melhorar os meus resultados escolares não tem haver com a escola, mas sim com o tempo que tenho*

para os meus estudos”, bom aluno, do terceiro ciclo; “Mais empenho e dedicação da minha parte. dar menos importância a algumas coisas” aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “Na minha opinião acho que tem haver comigo e que depende de mim tirar ou não tirar boas notas”, boa aluna, do terceiro ciclo.

Partilhamos, de seguida *transcrições que evidenciam reflexões* sobre o que estes alunos consideram para melhorar as suas aprendizagens e consequentemente os seus resultados escolares: **aulas de campo:** “*Acho que devíamos ter visitas de estudo envolvendo as matérias para aprender novos conhecimentos de maneiras diferentes.*”, aluna com negativas, do segundo ciclo; “Aprender ao ar livre” boa aluna do terceiro ciclo; “Atividades”, boa alunos , do terceiro ciclo; bom aluno, do terceiro ciclo; boa aluna do segundo ciclo.

Currículo: “*Mudar o programa das disciplinas*”, bom aluno, do segundo ciclo; “*Não nos obrigaram a decorar matéria que não faz sentido nenhum para ‘nos’ no futuro*”, boa aluna, do terceiro ciclo; “*no melhoramento da matéria das aulas*”, aluno com retenções, do segundo ciclo; “*Aprender algo que no futuro precisávamos*”, bom aluno, do terceiro ciclo; “*Sendo a tecnologia cada vez um tema requerido na ‘sociedade’ sugiro que a programação começa-se a ser incontida aos mais novos como se fosse uma disciplina*”, aluno com negativas, do segundo ciclo.

Apoios: “*Os professores terem uma hora depois da escola para estar com os alunos com dificuldades.*”, aluna com negativas, do segundo ciclo; “*Mais acompanhamento*”, aluna com negativas, do segundo ciclo; “*ter um espaço para além da biblioteca onde os alunos podem estudar sem interrupções depois das aulas ou durante as mesma*”, aluno com retenções, do segundo ciclo; “*Aprofundar mais as matérias mais importantes*”, aluno com negativas, do segundo ciclo; “*algumas aulas em que os professores não dessem matéria, ou seja que estivessem lá e nós a estudar, eles podiam ajudar também*” boa aluna, do terceiro ciclo ; “*Através da organização de sessões de estudo na escola, com professores e colegas que queiram estudar e tirar dúvidas acerca de algo ou de dúvidas que tenham.*”, aluno com retenções, do segundo ciclo; “*Um projeto em que envolve-se meninos só com boas notas para melhorar ainda mais*” boa aluna, do segundo ciclo;

condições na sala de aula: *“Salas mais quentes; menos barulho; melhor mobiliário”, boa aluna, do segundo ciclo;*

modos de aprendizagem; *“As aulas serem mais práticas”, aluno com negativas, do segundo ciclo; “Talvez utilizar outros modos de ensino.” Aluna de nível médio, do terceiro ciclo; “formas diferentes de aprendizagem” boa aluna, do terceiro ciclo; “Ter mais aulas praticas”, bom aluno, do terceiro ciclo; “A forma de aprendizagem utilizada” aluno com negativas, do terceiro ciclo; “Atividades mais divertidas, como o plikers que já está aplicado, para aprendermos com mais diversão o que nos faria reter mais a matéria”, bom aluno, do terceiro ciclo; “mais aulas de matérias mais importantes” aluno de nível médio do terceiro ciclo; “Fazer atividades diferentes nas aulas, não ser sempre o professor a explica”, aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “Novos métodos de ensino”, bom aluno, do terceiro ciclo; “Os professores darem uma maior dinamização das aulas e não ser aquela aula "secante" que não queremos ouvir”, aluna de nível médio do terceiro ciclo; “os professores explicar melhor e mais com calma e sem ‘baixar’ o aluno”, aluno com negativas, do terceiro ciclo; ”Mudava a forma de os professores ensinarem”, aluna de nível médio, terceiro ciclo.*

Avaliação *“Avaliar mais trabalhos práticos e atividades práticas”, aluna de nível médio, terceiro ciclo e aluno com negativas, do terceiro ciclo; “mudar a avaliação” boa aluna, do terceiro ciclo; “Eu acho que os testes dam metade da nota no fim de período e porque que em vez de termos testes e questões de aula não podemos apenas fazer mais trabalhos com as nossas mãos por exemplo: em geografia os professores podiam dar os países e nos íamos fazer o mapa”, aluna de nível médio, do terceiro ciclo; “Com trabalhos autónomos” aluno de nível médio, do terceiro ciclo.*

Escutar/Motivar *“Os professores meterem-se mais na posição dos alunos”, aluna com retenções, do terceiro ciclo; “Ouvir os alunos”, bom aluno, do terceiro ciclo; “Preciso dar mais motivação da parte dos alunos”, boa aluna, do terceiro ciclo” Muitos professores são enjoados e não sabem ouvir os alunos”, aluno com negativas, do terceiro ciclo “mais motivação, pois eu já estudo”, aluno com retenções, do terceiro ciclo.*

“O método de ensino a escola não nos prepara para a vida adulta só nos dão matérias que nunca vamos usar claro tem muitas coisas que aprendemos que servem para alguma coisa,

mas a maior parte é insignificante na minha opinião podiam ensinar a usar o dinheiro pagar contas também nas entrevistas de emprego etc. porque isso sim é importante”, boa aluna, do terceiro ciclo.

Apenas três **narrativas**, duas de alunas de excelência e um aluno razoável, ambos do terceiro ciclo, aludem ao “**peso**” **das avaliações** no seu percurso escolar como o fator mais relevante “...*avaliações a mais...*” (R5, R6, N4)

Em trinta e oito narrativas, os resultantes académicos foi o que mais marcou os alunos no seu percurso escolar; vinte e três alunos, associam a um sentimento muito positivo como a entrada no quadro de honra e quinze a resultados insatisfatórios. São os rapazes do segundo e do terceiro ciclo que mais exteriorizaram o gosto por fazerem parte dos quadros de excelência. O modo como são sentidos os resultados académico por género, ciclo e proficiência académica pode ser vista no gráfico seguinte.

O **gosto pela escola** surge **associado** a momentos em que obtém **excelentes resultados** académicos. “*Eu comecei a gostar da escola quando recebi o primeiro diploma de excelência no primeiro ano e for a receber até ao 5º ano.*” (K26) o facto de verem reconhecido o seu esforço “*O aspeto que mais me marcou foi ser reconhecido pelo meu esforço, trabalho e dedicação...gostei muito de ser reconhecido.*” (K7, K1, K10. K21)

Os diplomas de excelência são marcos que ficam naqueles alunos que para isso trabalham: “*Quando recebi o meu 1º certificado de excelência.*” (K8, K23, A7, A9, A18, L6, E19, R14, R1, R20, R2) A esse ato vêm associados **sentimentos de felicidade** “...*fiquei muito feliz.*” (A9, A18, L6. E19) “*Acontecimentos positivos – ter tirado boas notas.*” (B17) “*Marcou-me quando tive 100% num teste.*” (B9)

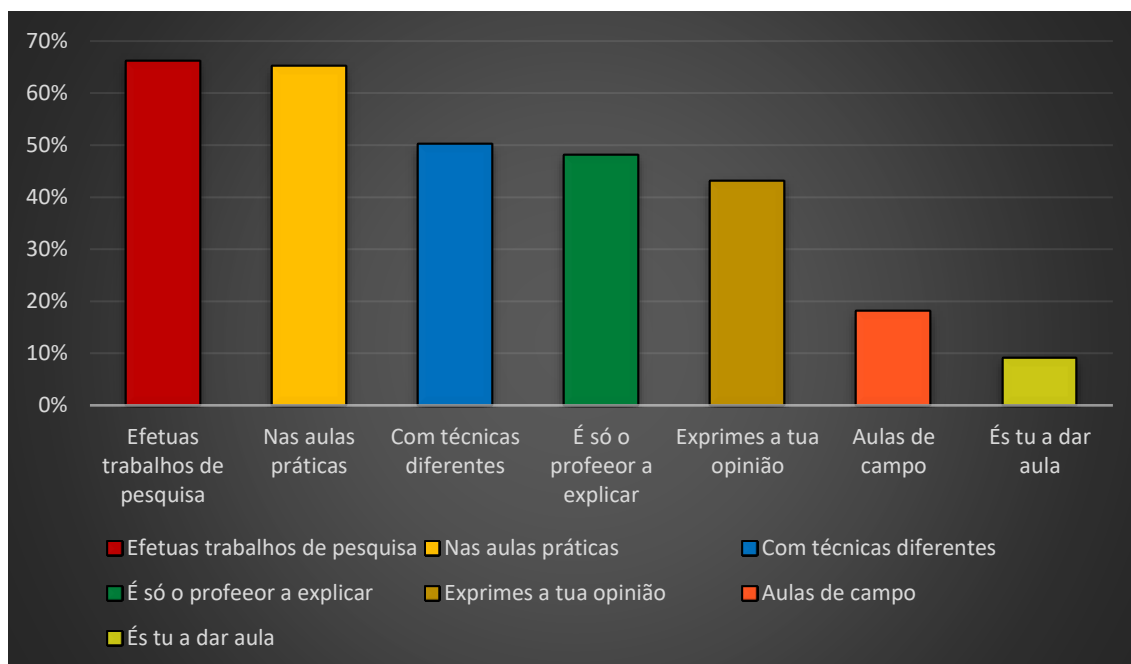
Quando os **resultados** ficam **abaixo dos expectáveis** são momentos de fragilidade emocional que ficam vinculados de modo indelével “*Marcou-me a primeira negativa.*” (R12, R30, L34, L9, L23, R2, D5, N9, T12, B17); as reprovações “*O acontecimento que mais me marcou foi quando eu reprovei.*” (D4, V6); os resultados que consideram menos satisfatórias “**Más lembranças – testes difíceis, notas baixas.**” (E23); “*Não gostei dos testes de 61% e 69%.*” (F1), tristeza, “*Quando tirei má nota e fiquei triste, não gostei.*” (F12)

Será interessante contar a história de duas alunas que num dado momento, da sua vida escolar, obtiveram resultados insatisfatórios que as marcaram imenso, mas que lhes deram força para ultrapassarem esse constrangimento e hoje fazem parte do Quadro de excelência.

Face ao exposto verificamos que os resultados académicos aparecem associados a momentos que marcaram os alunos para a vida que corroboram as palavras de Alves 2013, p. 24 *“A avaliação tem um poder regulador decisivo na vida escolar dos alunos. Tanto pode assumir um poder catalisador positivo como negativo no investimento escolar. Nas histórias convocadas, o efeito negativo está mais presente, embora os sujeitos tenham resistido ao poder maléfico e encontrado estratégias de resiliência e sobrevivência”*.

O sucesso do ensino deve ser estabelecido em função dos resultados obtidos pelos alunos face às aprendizagens por si construídas em função das suas singularidades e das suas inteligências. É necessário incutir confiança em todos os alunos para que alcancem os critérios de sucesso que qualquer escola deseja, mas mais do que a Escola o que qualquer aluno deseja aumentando assim, os seus níveis de autoconfiança e de crença nas suas potencialidades. A escolar não pode continuar formalmente caracterizada por formas de avaliação rígidas. (Alves & Cabral, 2017; Machado & Alves, 2015)

Gráfico 56: Como aprendo melhor.



Os alunos, na sua generalidade aprendem melhor quando efetuam trabalhos de pesquisa 66% e em aulas práticas 65%, o modo como se sentem menos confortáveis é quando são eles a “dar a aula” ou nas saídas de campo”. Não obstante na alínea anterior terem identificado como uma proposta de melhorar os seus resultados escolares as visitas de estudo ou as aulas ao ar livre. Nesta questão não se observaram diferenças significativas por género ciclo ou nível de proficiência académica pelo que os dados aqui apresentados são transversais a todos os grupos em estudo.

O método de ensino a escola não nos prepara para a vida adulta só nos dão matérias que nunca vamos usar claro tem muitas coisas que aprendemos que servem para alguma coisa, mas a maior parte é insignificante na minha opinião podiam ensinar a usar o dinheiro pagar contas também nas entrevistas de emprego etc. porque isso sim é importante (aluna de nível médio do terceiro ciclo).

Mudanças de trabalhos, tirando alguns que podem não ajudar tanto para o futuro, e colocar trabalhos que realmente nos preparem. (Bom aluno do terceiro ciclo); O que aprendes em cada disciplina contribui para um melhor futuro, (aluno de nível médio do segundo ciclo)

No entanto, no que concerne às **aulas**, encontramos onze **narrativas** onde foram estas que mais impressionou os alunos ao longo do seu percurso escolar, salientando como fator decisivo o fator de as mesmas terem ocorrido de modo diferente, o maior número de opiniões surgiu no segundo ciclo, referindo como momentos marcantes as aulas diferentes: “Gostei quando tive aulas cá fora ao ar livre.” (F12, B19) “...as atividades nas aulas.” (C23) “O que mais gosto é de aulas diferentes.” (G15) “Gosto de aprender com as outras pessoas.” (G15). “As experiências na aula de Ciências.” (N6) “A experiência Erasmus permitiu-me praticar o inglês e o francês, conhecer novas culturas.” (R8) “Marcou-me quando eu e as minhas amigas fizemos uma coreografia para Educação Física.” (R30)

As **visitas de estudo** como já constatamos anteriormente, também se constituíram como momentos inesquecíveis e de conhecimento “ter visto a estátua de Pombal e saber a sua história” (B1) “A experiência Erasmus permitiu-me praticar o inglês e o francês, conhecer novas culturas.” (R8)

O modo como os **professores** interagem é um veículo por excelência para captar a atenção dos nossos alunos. “Fazia com que as coisas difíceis fossem mais simples e que formava

aulas chatas, em divertidas.” (E17) “Mas isto tudo (aprendizagens) não se fizeram sozinhas, professores estiveram sempre ao lado.” (F12)

Figura 13: dinâmicas de ensino.



Fonte. Elaboração própria

A figura 13, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas.

A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas que os participantes vão referindo que são adotadas na sua escola são indutoras da aplicação em experiências reais de participação e de vivência da Cidadania, de forma adequada a cada nível de educação e de ensino. Deste modo é efetuado o reconhecimento pessoal implica a escola como um lugar no sistema de interações dinâmicas e diversificadas em que a pessoa sente que é reconhecida. (Pinto, 2001, p. 68).

b) Vozes de alunos nas dinâmicas da Escola

Questionados sobre o que mudariam na escola se tivessem oportunidade os alunos responderam alteravam “*os espaços desportivos*” alunos do segundo e terceiro ciclo de todos os níveis de proficiência académica (o pavilhão, os balneários, os campos de jogos e proposta de criação de uma piscina). “*O tempo de intervalo*” alunos do segundo e terceiro ciclo; “*o polivalente*”; alunos do segundo e terceiro ciclo; o modo como se apresentam os “*espaços exteriores*” plantavam “*mais árvores*”, “*relvavam espaços*” alunas do terceiro ciclo ou “*pintavam a escola*” ou os “*bancos de jardim*” alunos do segundo e terceiro ciclo; “*O jardim ter de ser bem tratado, pintar a escola e um ar condicionado em cada sala de aula*”; “*as sala de aula, relva sintética nos campos de futebol*”; “*A bancada no campo de futebol devia ter coberto e se pudessem o campo de futebol devia ter relvado sintético*”; alunos do segundo e terceiro ciclo; os “*espaços interiores*” aluno de nível médio do segundo ciclo; “*como o polivalente, o bar ou mais cacifos*”; gostariam de ter “*mais equipamentos tecnológicos*” boa aluna, do segundo ciclo, “*mudava os cadernos para tablets*”, “*gostava de ter mais equipamentos para ter uma melhor aprendizagem*” ou maior velocidade da internet “*A internet ser mais rápida e melhor*” alunos do segundo e terceiro ciclo ; mais atividades desportivas, “*gostava que tivesse uma atividade de natação*” ,boa aluna, do segundo ciclo; aquecimento nas sala de aula “*mais aquecedores nas salas para os dias de inverno*”, aluno com retenções do segundo ciclo; “*mais ecopontos*” aluno com negativas, do segundo ciclo ; as casa de banho ; cantina “*Na cantina muitas vezes a comida não é correta*” alunos e alunas do terceiro ciclo. .

Gostavam que existisse menos barulho no corredor “*mudava o barulho no corredor*” consideram, ainda que a era necessário mais aquecimento no inverno “*no inverno as salas estão muito frias e não dá para aquecer só com um aquecedor*”. (bom aluno, do segundo ciclo)

Muito residualmente dois alunos mudavam os professores” alguns *professores*” e os funcionários “*alguns funcionários*”, bom aluno, do segundo ciclo, alunos sente a “*necessidade de ter mais funcionários na escola*” aluno de nível médio, do segundo ciclo

Há ainda alunos que gostariam de alterar uma cultura organizacional da escola que são os grupos de homogeneidade relativa.

As relações interpessoais também são assinaladas por um aluno gostava de *“fazer com que todos fossem amigos”* *“ter mais tempo para convivermos”*

“Gostariam de alterar as salas de aula”, boa aluna, do segundo ciclo; o tempo de aulas *“diminuir a carga horária”,* *“mudava a duração das aulas”* aluna de nível médio, do segundo ciclo e *“métodos de ensino”* aluna com dificuldades, do segundo ciclo; *“Ter aulas ao ar livre”;* *“aulas mais interativas”;* *“‘acesso’ a culturas diferentes”;* *“mudança de trabalhos, tirando alguns que podem não ajudar tanto para o futuro, e colocar trabalhos que realmente nos preparem”,* *“ensinar a fazer dinheiro (negócios)”* Bom aluno do terceiro ciclo

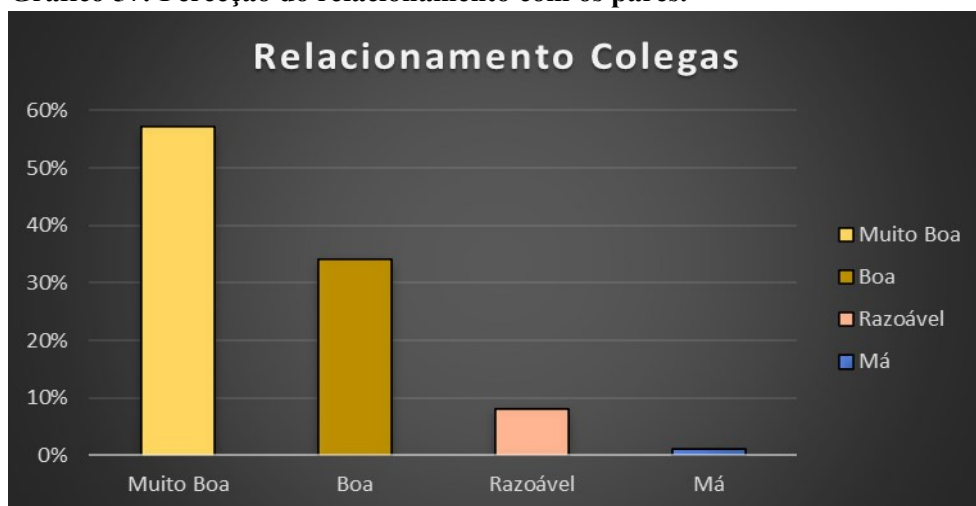
O método de ensino a escola não nos prepara para a vida adulta. Só nos dão matérias que nunca vamos usar, claro que tem muitas coisas que servem para alguma coisa, mas a maior parte é insignificante na minha opinião podiam ensinar para as coisas que vamos precisar no futuro, entrevistas de emprego, etc. porque isso sim é importante” este testemunho foi efetuado por uma aluna, do terceiro ciclo e que pertence ao quadro de excelência.

Cerca de 21,07 % dos alunos não mudava nada *“não tenho nada para mudar é tudo perfeito”* *“não mudava nada”*

F - Forma como os alunos caracterizam as suas experiências relacionais.

a) Pares – experiências positivas

Gráfico 57: Percepção do relacionamento com os pares.



O relacionamento com os colegas é classificado como muito bom (55.7%) ou como bom (33.6%).

No âmbito das relações com os pares encontramos descrições de sentimentos muito pormenorizadas nas **narrativas** (duzentos e quatro). Não obliterando ou minorando as percepções negativas (cinquenta e quatro narrativas) a que nos referiremos mais abaixo, centramo-nos, agora, nas positivas (cento e quarenta e oito). Sentimos que **a amizade** volta a ser **a alma da escola**, dizemos volta porque já nos sentimentos associados à escola ela aprecia como a força motriz que conduzia os alunos à escola. Ela consubstancia-se como o valor maior que traz e que une os alunos à escola.

A maior parte dos sujeitos apresenta-a como a experiência mais relevante ao longo do seu percurso escolar **“fazer/estar (com) amigos que vão levar no coração para o resto das suas vidas”**. *“Ao longo do meu percurso escolar fiz amizades incríveis que vou levar para o resto da vida”* (S21) *“Há muitos acontecimentos que me marcaram na escola principalmente os amigos que tenho desde que entrei para a escola e que ainda me dou com eles...”* (T14) *“O acontecimento que mais me marcou ao longo do meu percurso escolar foi ter conhecido pessoas que ainda hoje tenho amizade...os acontecimentos que mais me marcaram foram conhecer pessoas incríveis, com quem fiz amizade.”* (R17, S25) *“O acontecimento que mais me marcou ao longo do meu percurso escolar foi quando os colegas da minha turma me ajudaram acerca de uma coisa que se passava comigo.”* (P7) *“agora já tenho amigos por isso estou muito mais feliz espero continuar a ter amigos porque assim tenho mais ajudas e eles também. Gosto de todos os meus amigos e espero que eles também gostem de mim.”* (C8) *“Tive sorte de ter um amigo que me compreendia e que me ajudava, as vezes ele espera a beira da minha casa pra irmos pra escola nunca ia a escola antes de eu ‘apercer’”* (D3) O espírito de ajuda *“nós ajudamos uma à outra a fazer os TPC’s.”* (S15)

Também há alunos que encontram, no meio da multidão que os circundam, o silêncio que precisam para encontrarem a sua **liberdade de expressão**. *“Os meus sentimentos e emoções são guardados unicamente por mim. Consigo lidar com a pressão que fazem para lhes dizer o que sinto. Às vezes melhora a situação, mas acho que vai melhorar apenas um pouco para me expressar livremente.”* G13

A escola é também o local da descoberta, do conhecimento do corpo, dos novos sentimentos que despertam no peito daquelas crianças que se vão tornando adolescentes. É o local para **encontrarem o primeiro amor**, o(a) amigo (a) especial: *“conhecer uma rapariga da minha turma”* (S15) *“...um melhor amigo que é muito fofinho.”* (S23) *“a minha melhor amiga.”* (S27) *“O que mais me marcou foi namorar com a T*...”* (N17) *“os meus amigos em especial a R*... que guardarei para sempre no meu coração.”* (R9) *“...este é o mais especial.”* (A15) *“...foi gostar de uma pessoa.”* (C26) *“...e a minha namorada ...”* (C27) *“Adorei quando conheci a T*...”* (F12) *“A minha amiga é secreta”* (G5) *“Já tive um namorado por um longo tempo, mas infelizmente acabou, mesmo agora digo que foi uma das melhores coisas que me aconteceu.”* (R15) *“O que mais me marcou nos meus 7 anos de escolaridade foi um namorado. E também ter conhecido os meus melhores amigos.”* (K19) *“Quando entramos na escola primária eu comecei a falar com ele porque era apresentação e na sala eu sentei-me à beira dele e começamos a falar um com o outro e foi assim que tive o meu primeiro melhor amigo.”* (K21) *“Agradeço à escola por me dar a oportunidade de conhecer pessoas impossíveis de conhecer sem ela... amizades coloridas.”* (R18) *“A escola deu-me a melhor amizade que eu recordo hoje em dia, essa amizade já foi colorida.”* (R16) *“Uma das coisas que mais me marcou foi conhecer o meu namorado.”* (T18) *“Comecei a gostar de uma rapariga.”* B9

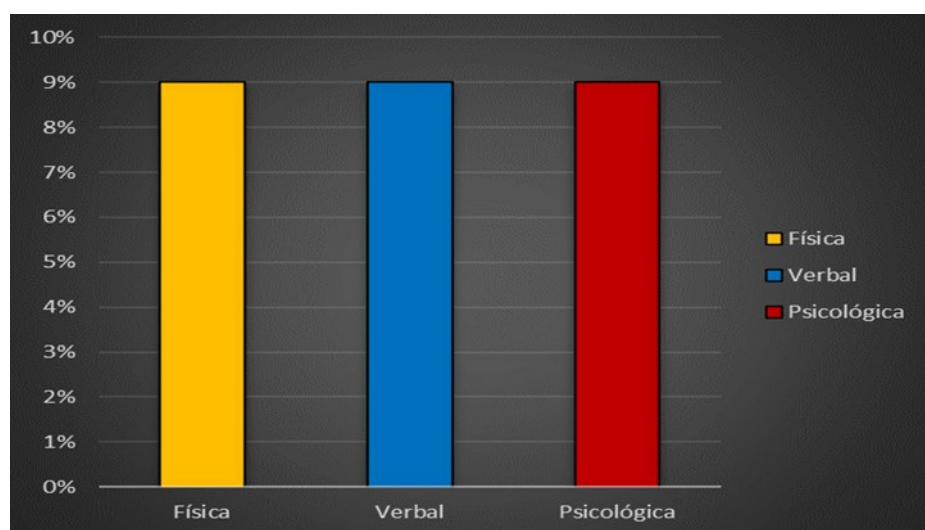
A **descoberta**: *“Um dos outros acontecimentos foi quando andava nesta escola eu aprendi a amar e a ser amada com as pessoas que me apoiavam e com a pessoa que eu gostava.”* (T21) *“A minha melhor amiga/namorada é um acontecimento que me marcou.”* (K27) *“O que mais me marcou foi uma amizade que se transformou num grande amor.”* (L16) *“(a escola trouxe-me coisas boas) como por exemplo o amor, foi a melhor coisa que me marcou nesta escola.”* (L18) *“Quando a minha melhor “amiga” entrou para a minha turma.”* (L1)

A Escola é também um local de **encontro** com a própria **sexualidade** *“Foi aqui (escola) que percebi a minha orientação sexual. Sou bissexual. Percebi isso graças à Escola. Estou muito grata.”* (S20)

Amigos que os ajudaram a fazer **escolhas** mais acertadas *“ajudou-me a não me dar com más influências.”* (S20)

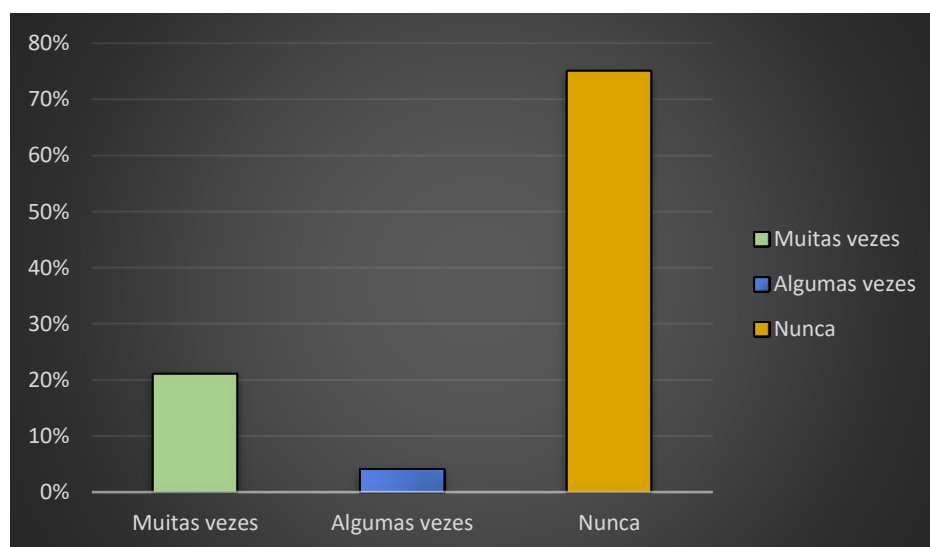
b) Pares - Experiências negativas

Gráfico 58: Violência escolar.



Cerca de 25% dos alunos afirmam, nos **questionários**, já ter sido vítimas de violência escolar,

Gráfico 59: Tipo de violência exercida.



Do total de alunos que referiram, nos **questionários**, já ter sido vítimas de violência escolar, dos quais 8,8% forma vítimas de violência física, 8,5% de violência verbal e 7,9% de violência psicológica. Os colegas são os referidos como agressores, embora uma pequena percentagem refira os professores (3.1%) e os funcionários (1.6%)

Nos questionários aquando da oportunidade de os alunos emitirem de forma discursiva a sua opinião foi referido que: “os alunos que fazem bullying aos outros merecem ser suspensos porque toda a gente tem olhos, toda a gente tem boca, peito, cabeça, TUDO. Mas algumas pessoas que não percebem isso” boa aluna, do segundo ciclo.

Como em todas as sociedades também na escola encontramos, infelizmente, situações de desrespeito pelos direitos de cada um enquanto individuo. A violência, entre pares foi percecionada em cinquenta e quatro **narrativas**.

Pela análise efetuada, a cada uma das narrativas extraímos as seguintes informações que vão de encontro às respostas dadas pelos inquiridos nos questionários, no que à violência escolar diz respeito. As vítimas de **bullying** foram mais as raparigas e os alunos que apresentavam mais dificuldades no seu rendimento académico. “*O que eu não gostei foi de outras pessoas que me chamavam nomes e me batiam.*” (G16) “*Quando um menino me bateu, empurrou-me e ainda me chamou nomes feios.*” (E4) “*Só não gostei de uma coisa no segundo ano foi (quando) só um (colega) veio falar comigo os outros não*” (B5) “*Houve algumas pessoas que me insultaram e gozaram comigo.*” (E9) “*Na pré não tinha amigos todos me chamavam burro.*” (C8)

Atos que acarretaram **traumas** para a vida: “*Sempre que eu queria ir ao campo de futebol os meus colegas gozavam comigo, diziam que eu nem sequer sabia chutar uma bola. Desde então nunca mais voltei a pegar numa bola e nunca mais voltei a entrar num campo de futebol.*” (A1)

Quando terceiros se imiscuem e danificam amizades que julgavam sólidas: “*O que mais detesto é conhecer inimigos.*” (N24) “*o ponto negativo é que tem outra rapariga que tenta estragar a nossa amizade e que goza connosco.*” (S15) “*Tinha medo de não ter amigos nesta escola.*” (V5) “*A desigualdade que existe entre alguns colegas para com outros colegas.*” (T3)

A autorreflexão efetuada pelos alunos, leva-os a reconhecer que às vezes as companhias que escolhem lhes trazem influências negativas “*...às vezes deixo-me influenciar pelas más*

influências (e isso altera os meus resultados escolares)” (R7, R14) “...escola trouxe de mal as companhias.” (L18)

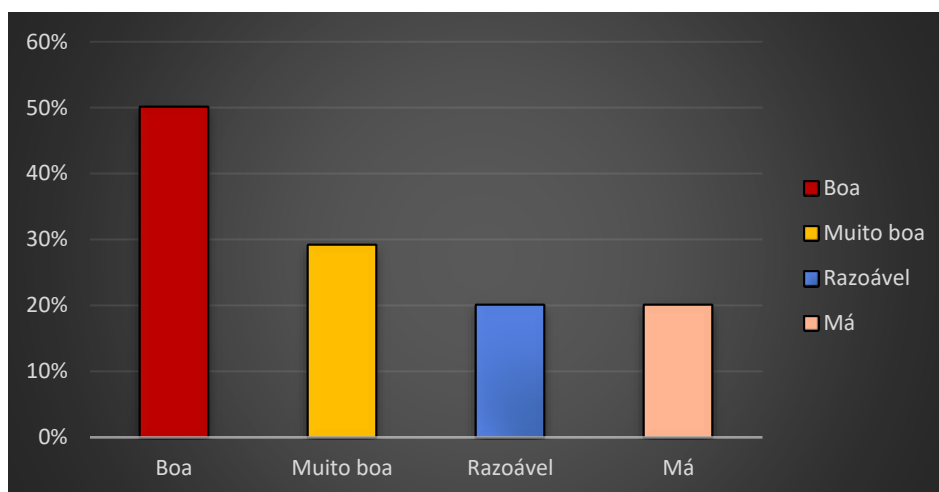
E como as relações humanas estão pintadas de todas as cores, também nos olhares dos nossos alunos encontramos cores mais sombrias como a desilusão, a falsidade: *“Nesta escola também conheci uma pessoa falsa e muito impostora, eu gostava dela e ela aproveitou-se.” (T21) “...tal como fiz amigos também fiz inimigos.” (L18) “Uma amiga tão forte, mas que agora não é mais a mesma.” (A18) “Outro foi quando uma menina não queria ser minha amiga falava mal de mim pelas costas e tudo mais...” (E15) “Nesta escola também conheci uma pessoa falsa e muito impostora, eu gostava dela e ela aproveitou-se.” (T21) “Quando entrei para esta escola gostei de todos os meus professores.” (G6, G4, G5, G6)*

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, violência é a *“ação ou efeito de empregar força física (contra alguém ou algo) ou de uma intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”*. No aspeto jurídico, define-se o termo como *“constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem, coação”*. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), violência é *“a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”*. Sabemos que a violência no meio escolar é vulgarmente designada por Bullying e significa uma forma de agressão praticada os sofrida de modo contínuo sobre crianças ou jovens. (Ramirez, 2001)

No caso concreto do caso em estudo não falamos de bullying, mas sim de violência, pois estas condutas agressivas surgem como ações isoladas. Apesar da pontualidade não deixamos de os considerar atos condenáveis de **agressão física**, *“...pessoas que me batiam.” (G16); social “Só não gostei de uma coisa no segundo ano foi (quando apenas um colega) veio falar comigo os outros não” (B5) e **psicológica** “Na pré não tinha amigos todos me chamavam burro.” (C8)*

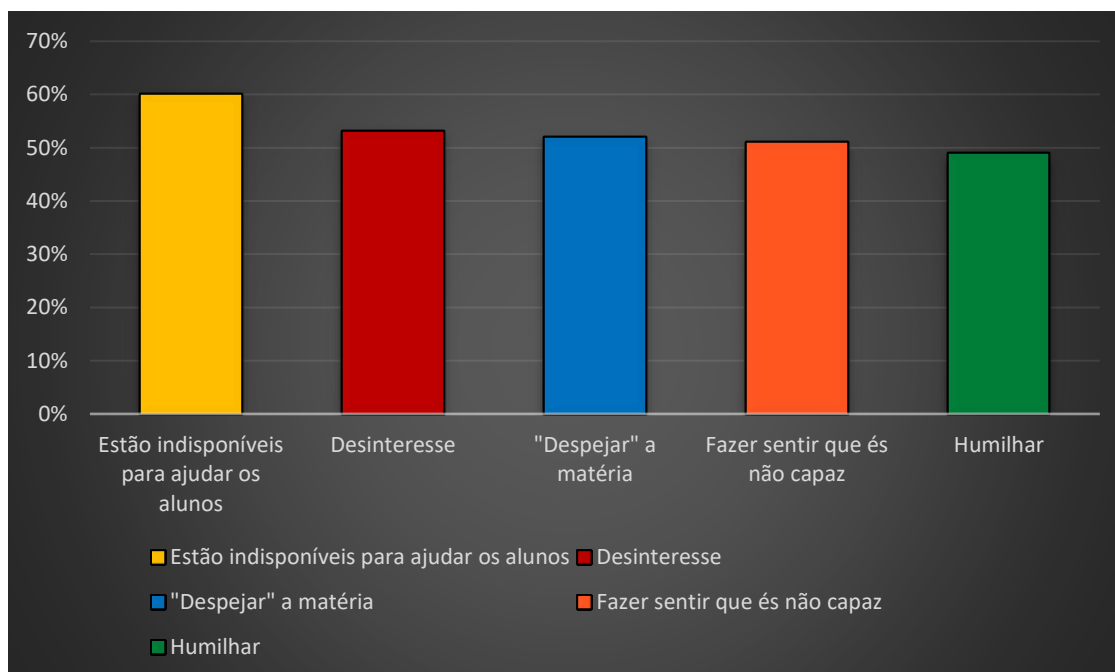
C) Professores

Gráfico 60: Perceção da relação com os professores.



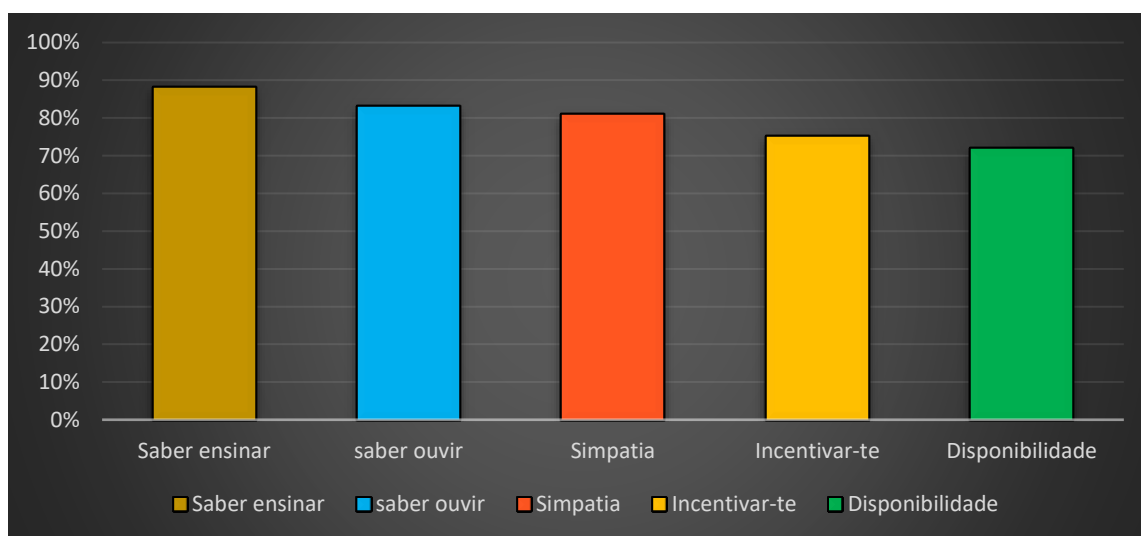
O relacionamento com os professores é avaliado como Bom para quase metade dos alunos (49.7%) ou como Muito bom (28.9%).

Gráfico 61: Características desagradáveis num professor.



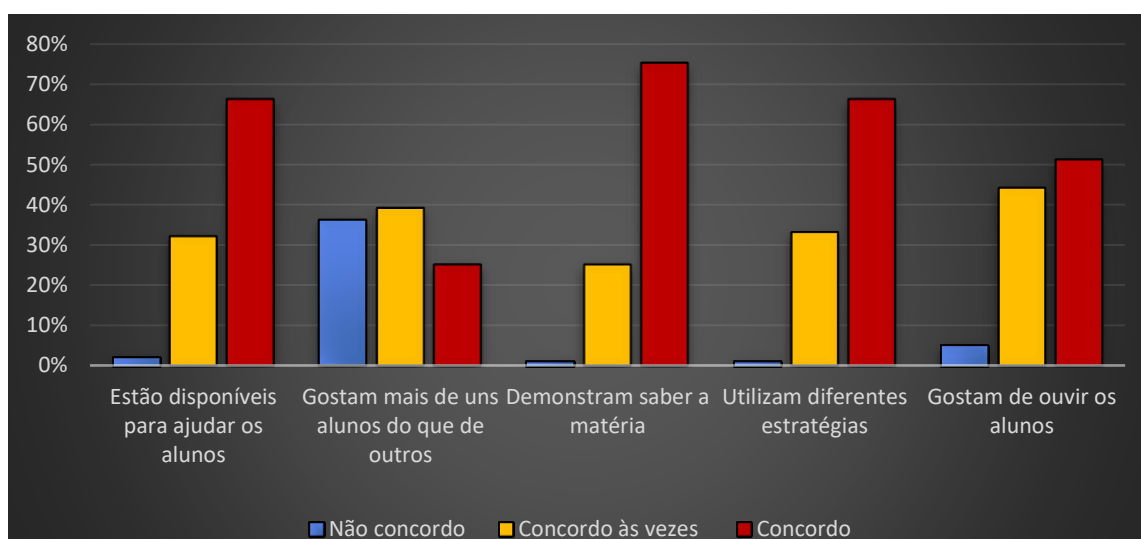
No que concerne ao que mais desagrada num professor os alunos dividem as suas opiniões

Gráfico 62: Características valorizadas num professor.



As três características mais apreciadas num professor são saber ensinar (88.4%), saber ouvir (82.7%) e simpatia (81.4%).

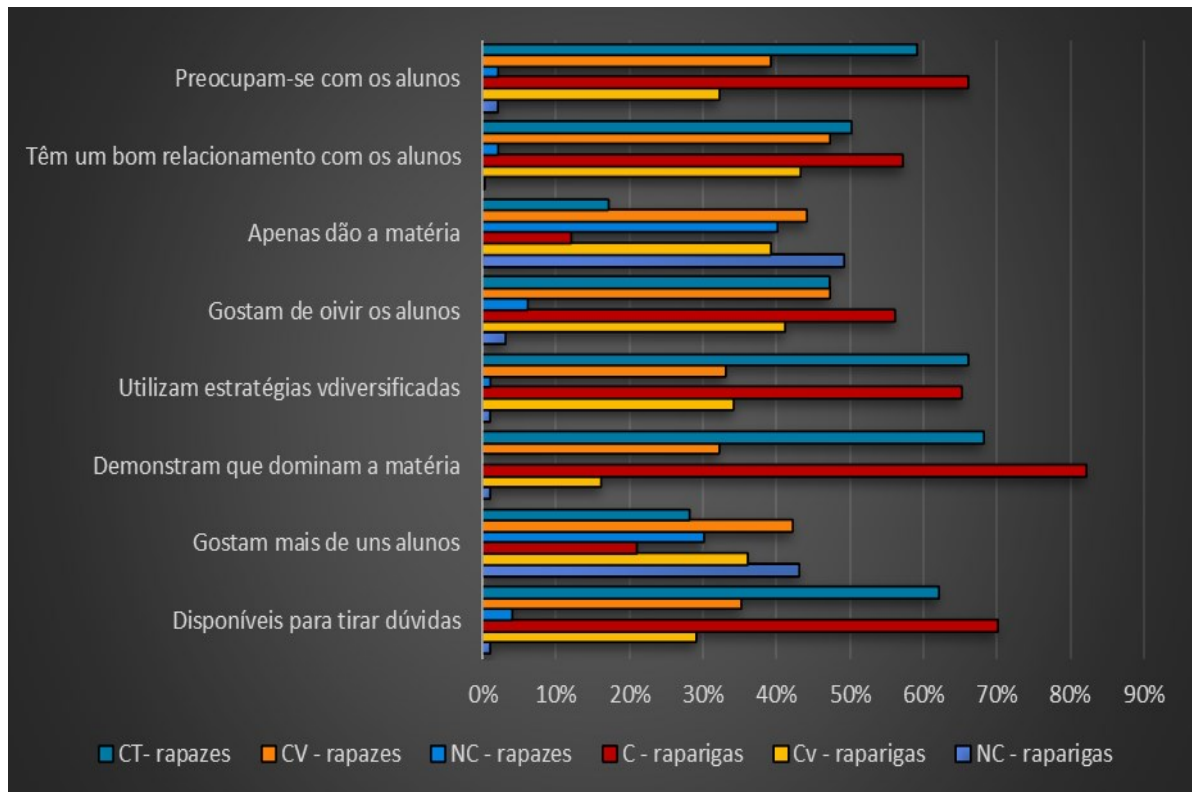
Gráfico 63: Perceções sobre o professor, percepção geral.



A percepção predominante sobre os professores é de que demonstram que sabem a matéria que ensinam (74.5%) estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos (65.7%) e utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade (65.4%). Onde existiu um maior equilíbrio nos graus de concordância foi no facto de os alunos sentirem

que os professores “gostam” mais de uns alunos do que de outros que se situou entre os 25% que concordam e os 39% que concordam parcialmente.

Gráfico 64: Percepções sobre o professor, visão por género.

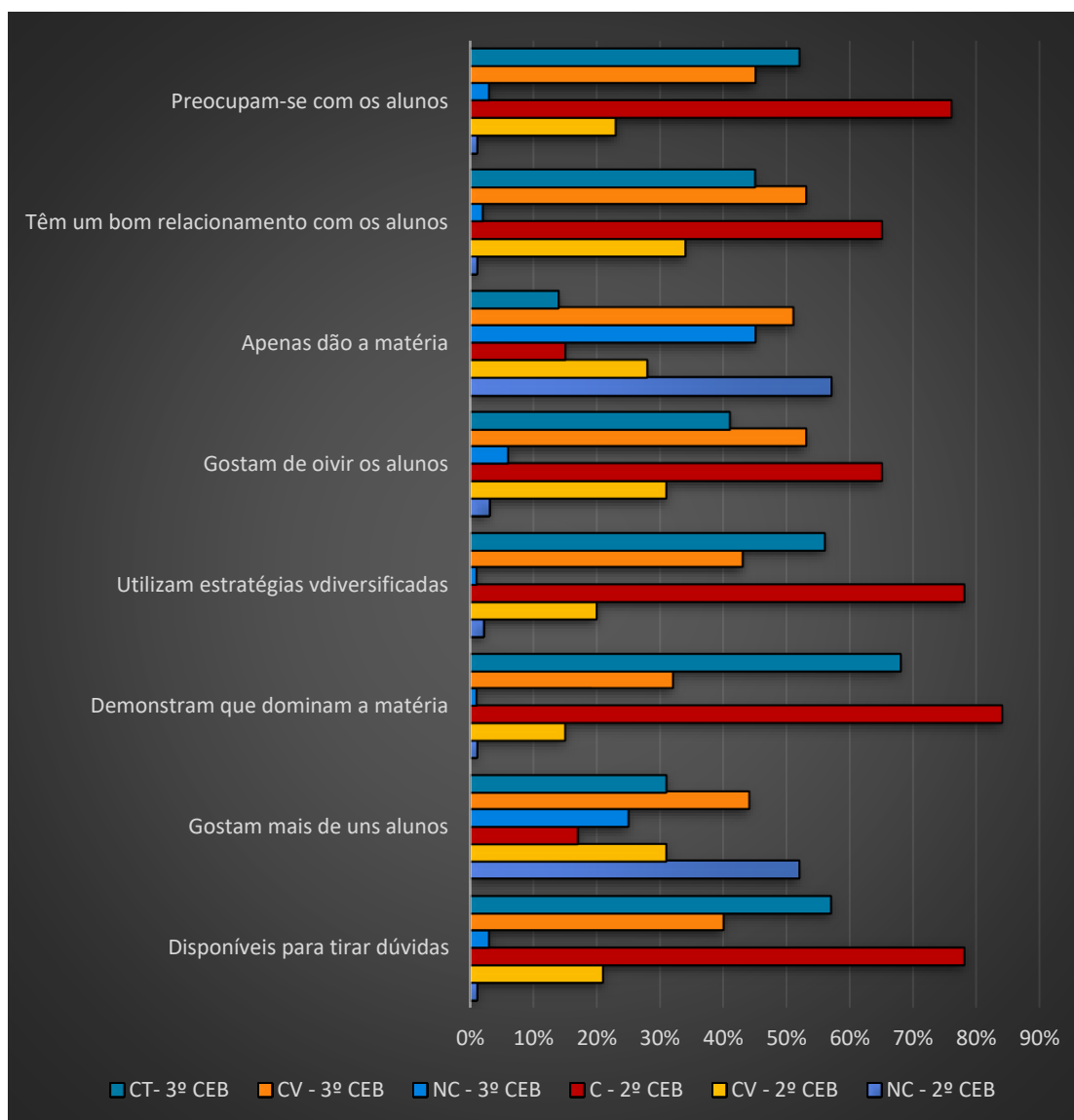


Rapazes e raparigas consideram que os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas, que demonstram que sabem a metéria que ensinam, que são versáteis no ensino, que se relacionam com os alunos e que são preocupados, sendo os resultados manifestamente superior nas raparigas.

Muitos alunos consideram, no entanto, que muitos professores têm preferências de alunos, sendo essa opinião mais vincada nos rapazes.

Globalmente os resultados sendo análogos, verificando-se apenas um ou outro ponto de discordância entre os dois géneros. A opinião das raparigas é, no entanto, de forma geral, mais favorável do que a dos rapazes a nível de percentagens.

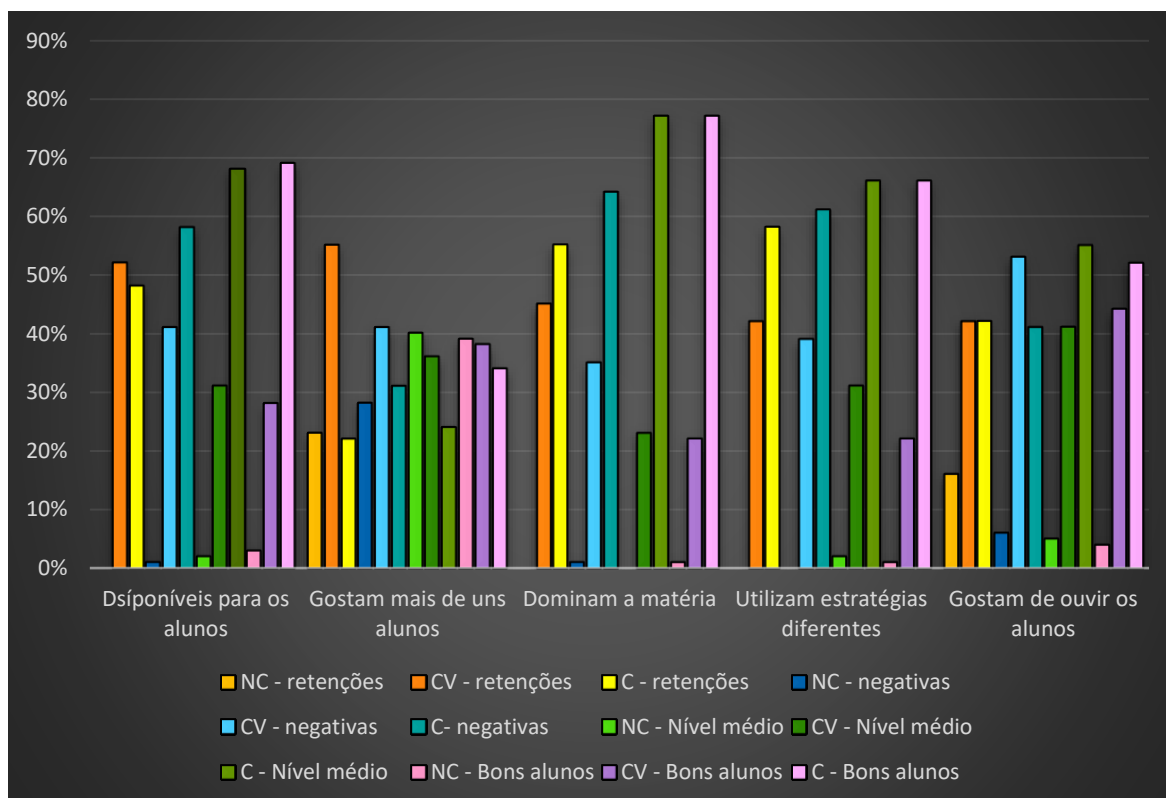
Gráfico 65: percepções sobre um professor, visão por ciclo.



Os alunos do segundo ciclo consideram que os professores estão disponíveis para ajudar os alunos 78,2%, demonstram que sabem a matéria 84,2%, utilizam estratégias diversificadas 78,2% enquanto os do terceiro os índices são muito inferiores sendo o “demonstram que sabem a matéria” o que tem o valor mais elevado 67,6%. Alunos do segundo e terceiro ciclo consideram que os professores estão disponíveis para esclarecer dúvidas, que demonstram que sabem a matéria que ensinam, que são versáteis no ensino, que se relacionam com os alunos e que são preocupados, sendo os resultados notoriamente maiores nos estudantes mais jovens.

Muitos alunos consideram, contudo, que os docentes preferem certos estudantes, sendo essa presunção claramente mais manifestada pelos alunos do terceiro ciclo.

Gráfico 66: Perceções sobre um professor, visão por nível de proficiência académica.



Acabando a análise deste segmento de estudo, os alunos que **já reprovaram de ano**, concordam que “*A maioria dos professores...*” sabem a matéria que ensinam (54,8%) e que se adaptam aos alunos (58,1%). Se se acrescentar, novamente, à análise o “concordo às vezes”, praticamente todos os indicadores roçam os 100%, demonstrado, insofismavelmente, o profissionalismo dos docentes.

Por outro, percentagem considerável dos inquiridos acreditam que os professores gostam mais de uns alunos do que outros (22,6%), que apenas “debitam” matéria (22,6%) e 16,1% deles não concordam quando se afirma que os docentes gostam de ouvir os alunos.

Por fim, neste subsegmento de análise, os **alunos com dificuldades** consideram que “*A maioria dos professores...*” demonstram que sabem a matéria que ensinam (64,4%), adequam-se às suas dificuldades (60,9%) e estão disponíveis para lhes esclarecer as dúvidas. Se se acrescentar à análise o “concordo às vezes”, praticamente todos os

indicadores roçam os 100%, demonstrado, insofismavelmente, o profissionalismo dos docentes.

Em contrapartida, muitos dos inquiridos acreditam que os professores gostam mais de uns alunos do que outros (31%) e que apenas “debitam” matéria (18,4%).

Continuando a análise deste segmento de análise, os **estudantes de nível 3/4**, consideram que “*A maioria dos professores...*” sabem a matéria que ensinam (77,1%), utiliza estratégias distintas para ajudar os alunos (66,4%) e está disposta para esclarecer dúvidas (67,9%). Mais de 24% dos alunos inquiridos consideram que a maioria dos professores gosta mais de uns alunos do que outros.

Finalizando a análise deste segmento de análise, os alunos de **quadro de honra**, consideram que “*A maioria dos professores...*” sabem a matéria que ensinam (76,9%), utiliza estratégias distintas para ajudar os alunos (65,8%) e está disposta para esclarecer dúvidas (69,2%). Paralelamente, percentagem respeitável dos estudantes supõem que a maioria dos professores gosta mais de uns alunos do que outros (23,9%).

Ao ter sido dada a oportunidade de nos **questionários** os alunos terem outras opções de resposta responderam que: “*O que mais me agrada é os professores e a disciplina que eles ‘dam’ eu que eu consigo perceber*”, aluna com retenções, do segundo ciclo; “*A simpatia de professores*”, bom aluno, do terceiro ciclo; “*Quando os professores nos ouvem*”, aluno com negativas, do segundo ciclo; “*A convivência e a amizade com os professores*”, boa aluna, do terceiro ciclo; “*Tive uma professora na primária que me ajudou muito!*”, aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “*Uma professora de história que é muito amiga*”, boa aluna, do segundo ciclo; “*Eu gosto muito dos meus professores*”, aluno de nível intermedio, do terceiro ciclo; “*tive uma má impressão de um professor e após conhecê-lo melhor fiquei a gostar deste professor, por vezes as aparências enganam.*”, bom aluno, do segundo ciclo;; “*Eu aprecio muito a dinâmica das aulas de matemática, motiva-me muito além de ser a minha disciplina favorita.*” aluno de nível médio, do segundo ciclo ; “*Quando os nossos professores estão despostos a ajudar-nos e acreditam em nós.*”, boa aluna, do segundo ciclo; “*A professora *.... sempre me apoiou e ajudou nos bons e maus momentos*”, bom aluno, do segundo ciclo; “*O professor *... é quem eu considero o melhor professor comigo*”, boa aluna do segundo ciclo; “*Eu gosto quando os professores estão sempre*

*disponíveis para nos ajudar.”, bom aluno, do segundo ciclo; “A minha ‘profesora’ *... foi a melhor professora que tive até agora”, aluna de nível médio, do segundo ciclo; “professores que me marcaram”, aluna com retenções, do terceiro ciclo; “Gostei muito da nossa professora *... que esteve a substituir a professora de *... do 8ºano e acho que foi uma boa professora com os alunos.”, aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “ “Houve vários professores/as que marcaram o meu percurso escolar pois ajudavam-me, esclareciam dúvidas que eu tinha e explicavam bem a matéria”, aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “Tive professores que me deram aulas que agora me deixam saudades” , aluno de nível médio, do terceiro ciclo; “quando alguns professores tentaram me aconselhar dando me lições de vida e poucas vezes que consegui desabafar com alguns sobre certos problemas meus” , aluna de nível médio, do terceiro ciclo; “Foi a forma como a minha antiga professora de história ensinava que era muito fixe” aluno com negativas, do terceiro ciclo; “Gosto muito das professoras de história e de matemática” aluno com dificuldades, do segundo ciclo.*

Sinceramente odeio o facto que a maioria dos professores não tendem a concordar com o aluno caso ele tenha um ponto de vista favorável, sinto que se algum aluno tem algum problema na escola os professores, funcionários, alunos, na maioria das vezes, tendem a não dizer que não é algo de "muito grave" porque na visão deles problemas psicológicos não existem. A pressão colocada é bastante, faz-nos sentir ansiosos pois sentimos que para termos um futuro precisamos de ser de uma certa forma, que, na maioria das vezes pode ser difícil de alcançar sem o apoio devido. (bom aluno, do terceiro ciclo)

Normalmente os professores que eu depois de refletir foram de alguma forma melhores foram aqueles que digamos mais exigentes e que de alguma forma demonstravam preocupação os professores do 1º ciclo, de moral, de história, de matemática e ciência. (aluno de nível médio do terceiro ciclo)

alguns setores como o de história, ele tem paciente sabe ouvir é um boa setor a minha DT é uma boa setora a setora de física tem vezes irrita, mas ela é muito engraçada e é boa setora (compreensiva) e outras coisas que acho bastante interessante. (aluna de nível, médio do terceiro ciclo)

(professor *..., a professora *.... e a professora *..., sempre atentos e muito simpáticos sabem ouvir e falam calmamente e nunca se esquecem de dizer bom dia a todos os alunos incluindo eu que sou muito tímida. nas aulas deles não me sinto esquecida. (boa aluna, do segundo ciclo)

Tem alguns professores que nos ajudem e estão sempre preocupados connosco e isso é bom pois sabemos que se precisarmos de alguma coisa ou se algo aconteceu podemos falar com eles. (boa aluna, do terceiro ciclo)

Quando uma amiga próxima minha sofreu bullying tanto físico quando psicológico, mesmo eu tentando não conseguia, mas, uma professora sempre a apoiou, até hoje estou grata com

o comportamento dessa professora de ter ajudado a minha amiga a resolver aquela situação.
(boa aluna do segundo ciclo)

Do total da amostra, encontramos em cento e quarenta **narrativas** os professores como a marca mais evidente no seu percurso escolar, destes, quarenta e três associam-nos a marcas negativas e noventa e sete a marcas positivas.

Da análise efetuada às narrativas verificamos que são os rapazes que veem o professor como uma figura de referência e são as raparigas têm uma visão menos positiva.

A nível de ciclo as perceções estão equilibradas, no entanto existe uma preponderância nos dois ciclos para as relações positivas

Quanto ao nível de proficiência académica constatámos que são os melhores alunos que têm uma visão mais positiva dos seus professores, e os alunos com dificuldades a visão mais negativa.

Neste universo dos cento e quarenta **narrativas** que consideram a sua relação com os professores como o que mais os marcou, doze das narrativas referem-se diretamente aos educadores e trinta e nove aos professores do 1º ciclo. Nas narrativas não foram encontrados dados que permitissem diferenciar os docentes do segundo e terceiro ciclo.

Os professores têm um papel preponderante no modo como os alunos encaram a sua vida escola, examinaremos nos testemunhos efetuados a dimensão dessa importância. “*Agradeço à escola ter-me dado os melhores professores de sempre.*” (N26), o facto de ser a escola que lhes dado uma perspetiva um futuro, “*...ela propõe-me um futuro e novas amizades.*” (R28), “*tem que ser levada a sério.*” (K9)

Do reconhecimento da **importância dos docentes no seu percurso escolar**, assinalamos algumas unidades de registo exemplificativas: “*...professores que são muito importantes no meu percurso escolar.*” (N7, S10, N8, S25, L25, K7) “*Os professores que eu encontrei durante estes anos todos que sempre me ajudaram em todos os meus problemas.*” (L22) “*Eu gostei da professora porque ela era fixe e muito engraçada e carinhosa.*” (C27, F2, E1) “*Professores que me marcaram muito que me ajudavam e eram muito simpáticos.*”

(S16, R14) (Os acontecimentos que me marcaram) *foram os professores que eram bastante simpáticos.*” (E8) *“Tive sempre excelentes professores.”* (E10) *“Eu tenho espetaculares professores.”* (E22) *“Agradeço aos professores.”* (R17) *“Foi graças à escola que conheci professores incríveis.”* (R18)

Os alunos associam de forma inequívoca a **ação docente** com o **sucesso** no seu percurso escolar: *“...os professores em geral ensinam muito bem...”* (R15) *“Tenho tido sucesso devido aos professores que tenho tido até ao momento.”* (L9) *“Eu gosto dos professores porque aprendemos mais.”* (G1) *“Os professores fizeram-me aprender muito das matérias.”* (G6) *“..., mas aprendi com todos eles (os bons e os que eu não gostava).”* (E15) *“Acontecimentos positivos – professores que explicam bem.”* (B17) *Também gosto muito da disponibilidade dos professores para ajudar.*” *“Eu quero que o professor *... volte para as aulas...para eu tirar boas notas.”* (B9) *“(Os acontecimentos que me marcaram) duas professoras que me ajudaram ao longo do meu percurso escolar.”* *“Tive excelentes professores que me ajudaram bastante.”* (E9) *“Tenho tido sucesso devido aos professores que tenho tido até ao momento.”* (L6) *“Adorei os professores do 5º ano”* (F12) *“Gosto muito dos professores.* (K7)

Transcrevemos narrativas que aludem a **professores especiais** que marcaram de modo indelével o sentido da escola, que fizeram os alunos sentirem-se pessoas.

Professores do Pré-escolar: *“Foi a professora da Pré.”* (A7, B12, B15, C22) *“(a educadora) trazia aos alunos ensinamentos que alguns deles eu levo para a vida.”* (E11) *“Na pré-escola tive uma educadora de infância que me marcou muito pela positiva, porque a educadora era o género de educadora diferente.”* (E11, E8, F8, F10, F11, F14)

Professores do 1º ciclo: *“Os acontecimentos que mais me marcaram foram conhecer a minha professora da primária.”* (S26, S25, L25, T18, L24) *“Do 1º ano até ao 4º ano tive uma professora que me marcou muito, sendo ela muito amável e muito educada.”* (L27, K4) *“...da minha primeira professora a professora*...”* (K27, A8) *“No 4º ano conheci uma professora nova e eu gostei muito dela porque foi ela que me ajudou e acreditou que eu fosse para o quadro de excelência.”* (A10, A12, A15, A17, B2, B5, B8, B15, B16) *“Eu gostei da professora do 1º ciclo que era muito carinhosa.”* (C1, C10, C15, C16, E8) *“...esta*

parte toca-me porque foi a minha professora do ciclo que me ajudou e...fico feliz.” (E14, E21, E22, E23, F1, F14, G14, G16) “... (na primária) gostei mais da professora principal.” (A11)” tive na primária uma professora que me tratou bem.” (C22) “Um dos acontecimentos que me marcou foi a minha professora da primária, que era muito querida e doce.” (E3)

Professores do segundo e terceiro ciclo: *“Os professores marcaram o meu percurso escolar ... alguns professores tornaram-nos praticamente um membro da nossa família... são eles que nos cuidam todos os dias, que nos ensinam a crescer, aprender, nos dão conselhos, nos apoiam, protegem.” (T3) “Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escola foi o tempo de qualidade que passei com professores. “(F12) “Gosto de algumas professoras principalmente a professora...” (K5) “tive a defesa de uma professora (contra uma decisão injusta tomada por outra professora).” (K7, B13) “O acontecimento que mais me marcou foi conhecer uma professora que sempre fui gentil e muito atenciosa.” (C13) “Os professores foram muito queridos e atenciosos comigo.” (E13) Ao longo do tempo conheci vários professores uns muito bons.” (E15) Também há aqui uma professora (que me marca) que é... carinhosa, amiga...” (E16) “Gostei muito de conhecer as melhores professoras do mundo.” (E19)*

Professores amigos: *“Já fui aluna da professora *... ela é ótima e super querida. Adorava os sermões dela porque me faziam abrir os olhos em relação ao assunto em questão. (R15) “...professores que se zangaram comigo e que me deram uma segunda oportunidade. Professores que me ajudaram no que eu precisava, professores que estiveram sempre ao meu lado e que eu agradeço por isso.” (F12) “não gostei da mudança da professora de ciências, porque gostava dela...” (R5, R6, N4) “Se caía eles ajudavam-me a levantar, enfim estavam sempre lá para mim, se eu fizesse alguma coisa que não devesse fazer, eles avisavam-me e eu não voltava a fazê-lo.” (F13)*

Professores confidentes *“Decidi desabafar (as minhas tristezas) com a minha professora do 1º ciclo, já terá ficado melhor.” (E13)*

Professores como nome: *“O que mais me marcou foi o professor *... de matemática.” (N6, K8) “A professora de história era uma das minhas preferidas.” (R18) “...de ouvir o*

*professor de (educação) física a contar anedotas.” (L23) “O acontecimento que mais me marcou foi a professora *.... de matemática.” (L24)*

*“No 5º e 6º ano tive um professor de ciências que me marcou muito, sendo ele também muito amável e explicava muito bem as coisas.” (L27) “...do 7º ano até hoje em dia só o meu professor de EV e de história marcaram-me muito.” (L26) “O professor *... de geografia.” (K8) “Adoro a minha professora recente de história.” (B14) “O meu professor de música é o melhor professor da escola inteira.” (D1) “quando conheci a professora de história.” (E5) “Mas o que mais gostei foi da minha professora *... e do professor de (Educação) física.” (F2) “O professor que eu mais gostei fui de música e matemática.” (G5) “Eu gostei da professora de matemática, da professora de Moral” (G7) “Eu tinha uma professora do 1º ciclo de inglês muito simpática.” (G8) “A professora mais importante é a professora *... (G6)*

*“Conhecer uma professora *... que me ajudou muito a: ser bem-educada, a saber comportar-me, a partilhar e muito mais...” (R7) “Ela (professora *...) falava como já tivesse passado por tudo.” (R8) “A professora *... é uma professora incrível e sem dúvida uma das melhores” (R12) “A professora *... no 6º ano era a minha preferida, mas tinha outras de quem gostava muito.” (R19) “*.... foi melhor professora que eu já tive.” (K5) “Conheci uma professora muito especial que me tornou diferente, ainda mais feliz.” (H1)*

Figura 14: sentimentos positivos associados aos professores.

Sentimentos	Amigo
	Simpático
	Importante
	Partilha
	Felicidade
	Educação
	Amabilidade
	Gratidão
	Ensinaamentos

Fonte: Elaboração própria

A figura 14, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas, mas que seguem a tendência das que assomaram nos questionários quando os alunos puderam expressar a sua opinião. A exemplo do que tinha sido verificado nos questionários os sentimentos que os professores despertam nos alunos, são transversais a todos os grupos em estudo.

Sabemos que a educação é por excelência transformadora pelo conhecimento acumulado e difundido na relação pedagógica entre professor e aluno. O papel único que os professores desempenham em relação aos alunos e o tipo de experiências que os professores criam para os alunos, sugerem que os professores exercem uma influência poderosa sobre se os alunos gostam ou não da escola. Verificamos que os professores que colaboram com os alunos influenciam o comportamento pedagógico dos seus alunos. Pois estes percebem que os seus professores se preocupam com eles, respeitam-nos e elogiam-nos e incentivam-nos a gostar mais da escola. (Hallinan, 2008). A partir do momento em que existe uma aproximação da postura pedagógica de escuta, respeito, confiança as relações entre professores e alunos tornam-se mais fluidas e a escola constitui-se como um espaço onde os estudantes podem emitir a sua opinião e as suas vozes sejam tidas em conta, Paulo Freire (1970). O modo como estes professores envolvem os seus alunos motiva-os, ajuda-os no encontro das soluções (Costa, 2011) Deste modo a voz do aluno deixa ser o lado mais sombrio da escola.

Como já foi referido anteriormente foram encontradas em 44 narrativas sentimentos negativos associados a professores, estes são mais sentidos nos alunos do segundo ciclo, com negativas raparigas do terceiro ciclo, com negativas. Estas percepções negativas só foram registadas nas narrativas nos questionários os alunos puderam optar por outra opção, mas apresentaram emoções agradáveis-

As marcas negativas que estes professores deixaram nos alunos **condicionaram o gosto pelas aprendizagens** e tornaram as suas emoções mais amargas; “*Algumas coisas que me chatearam foram algumas professoras especialmente de matemática e ciências também não gosto dessa disciplina.*”. (S17) “*Houveram professores que me fizeram odiar a Escola pois têm péssimo feitio.*” (S18) “*Nós fugirmos e escondermo-nos porque não queremos ir à aula (por causa dos professores)*” (S34) “*..., mas as coisas foram acontecendo que no quarto ano tivemos a professora pior de todas.*” (B18) “*Lembro-me de no 1º ciclo uma*

professora que não nos apoiava tanto, nem brincava muito connosco.” (E17) “Um aluno tinha tudo ‘serto’ no teste e nas aulas ele ‘potavase’ minimamente bem e a professora deu-lhe nega no final do período.” (F9) “...os ‘stores’ não sabem ensinar e não informações.” (K18) “A professora que foi substituir era má pior que as cobras ninguém gostava dela... ela era insuportável.” (F9) “Eu não gosto muito da professora nova porque é um bocado estranha, podia ensinar melhor,” (B13, C5, C24) “Houveram professores que me fizeram odiar ir para as aulas, de não nos incentivarmos mais na respetiva matéria.” (S18)

Encontramos também um referencia a um aluno que não gostava do professor por causa da assiduidade “*Não gostei de um professor que tive porque faltava muitas vezes.*” (F3) porque falam baixo “*Não gosto da professora*... porque fala muito baixinho.*” (F4, F5) ou alto de mais “*Do que eu não gostei foi do professor *... porque ‘verra’ muito comigo.*” (G6)

Professores injustos: “*Uma professora foi injusta comigo um ano inteiro.*” (N3, K7, K6) “*Quando conheci uma professora que estava sempre a implicar comigo e até chegou ao ponto de me dar menos tempo para o teste.*” (B10) “*O acontecimento que mais me marcou foi a professora de inglês que me marcou uma falta disciplinar e eu não tive culpa*”. (C18, D13, E6) “*Não gostei quando eu não ter feito nada e a culpa ser minha.*” (E19, B10)

Professores de que não se gosta, sem apresentarem razão para esse sentimento: “(Uma das coisas que mais me marcaram) *foram alguns professores de que não gostei.*” (S1, S23, L6, L15, K18, A15) “*Não gosto da minha anterior professora do primeiro ciclo.*” (D1, E15, F4, F5)

Agressivos “*Quando as professoras do 1º ciclo me puxavam as orelhas.*” (S2, L6, L5) “*Quando a professora do 1º ano me batia sem razão nenhuma.*” (N2, P1) “*A professora do 4º ano era má e rude.*” (R28, L4) “*...ver os meus colegas a levarem reguadas por ‘quausa’ de pintarem-nas.*” (L23) “*Na escola primária de C*... tive uma professora que nos virava de costas para o quadro e dava com o livro de ponto na cabeça chamava-se *...*” (L22)

Figura 15: sentimentos negativos associados aos professores.



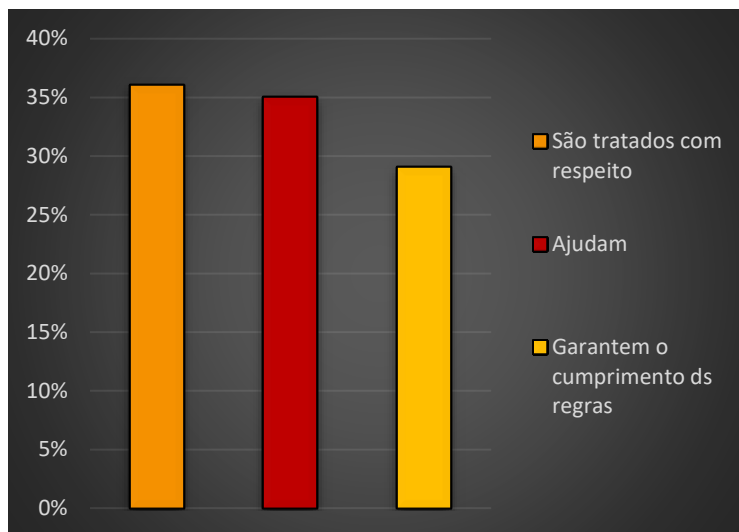
Fonte: Elaboração própria

A figura 15, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas

Agressões contra professores: Um aluno “confessou” como o acontecimento de que nunca esqueceu uma **agressão contra o professor**; *“foi quando bati a uma por professora na primária.”* (L19)

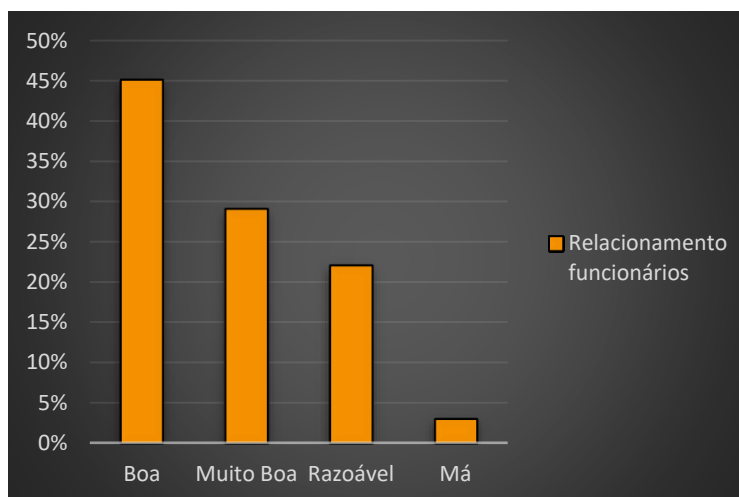
Com base nas descrições que obtivemos neste indicador verificamos que os sentimentos negativos relativos aos professores não advêm só de alunos com baixas expectativas relativamente à escola, ou baixo rendimento académico. Não havendo um estreitamente com a motivação social e pedagógica, que as relações negativas com professores lhes vão provocando, no entanto, esta sensação negativa tem uma maior incidência no género feminino. Globalmente, os resultados mostram que os alunos, na sua maioria, priorizam as dimensões interpessoais para definir os professores “maus” sobre as suas capacidades académicas. nas interações diárias em sala de aula. Estes testemunhos permitem-nos concluir que as práticas educativas têm consequências na aprendizagem dos alunos e que o que os professores fazem e dizem têm um impacto na formação pessoal e emocional dos alunos (Marzano, 2005).

Gráfico 67: Sentimentos associados aos funcionários.



O relacionamento com os funcionários é classificado como muito bom (45.9%) ou como boa (28.9%).

Gráfico 68: Percepções sobre os funcionários.



O pessoal não docente é descrito como “são tratados com respeito” (35.8%) ou como “ajudam os alunos “(34.9%).

“Não gosto de uma funcionária”, aluno com negativas, do terceiro ciclo; *“A convivência e a amizade com os funcionários”*, aluno com retenções, do terceiro ciclo; São os únicos registos que aparecem nos questionários quando é colocada a opção de “outra”

Os auxiliares da ação educativa surgem como a marca relevante em vinte e duas narrativas. Estes testemunhos foram encontrados do modo transversal em todos os grupos em estudo. Com base nas leituras que efetuamos assistimos a alguma similaridade entre os sentimentos associados aos auxiliares de ação educativa, mas com dominância por os sentimentos positivos. Com base nos testemunhos que recebemos, a maior parte desses momentos, em que essa relação é menos positiva, está associada à necessidade de os funcionários obrigarem a cumprir regras. Os sentimentos positivos associados são intensos.

Sentimentos positivos: *“Os funcionários são prestáveis” (T21, B14, F14) são amigos “As minhas amigadas (com as funcionárias foram muito importantes). (E20, G4, F14) “Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escola foram os auxiliares que me deram conselhos e também aprendizagens.” (F12), que lhes merecem respeito “Algumas pessoas que me marcaram funcionários que merecem respeito por todas as pessoas que os conhecem.” (K17) e a quem agradecem “Agradeço aos funcionários.” (R17, E4, E15)*

Pela **negativa** foram testemunhadas situações de: *“...auxiliares contra alunos “(C3)” ...há também uma funcionária que tem um feitio que me arruína um bocado dia a chamar-me nomes.” (S18, S21) “A D. *... só sabe dar estalos e reclamar...” (K18, F14)*

Há quem refira que não gosta, sem apresentar qualquer explicação *“Não gosto de uma pessoa (funcionária)” (S23, L15, L23, L27, A5) “Os funcionários deviam de ser mais prestáveis.” (R15) ou porque os fazem cumprir as regras “Na cantina, se nós abrissemos a boca para emitir algum som elas nos colocavam de castigo” (A5, A6)*

Sentimentos positivos: “*Os funcionários são prestáveis*” (T21, B14, F14) são **amigos** “*As minhas amigadas (com as funcionárias foram muito importantes).* (E20, G4, F14) “*Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escola foram os auxiliares que me deram conselhos e também aprendizagens.*” (F12), que lhes merecem **respeito** “*Algumas pessoas que me marcaram funcionários que merecem respeito por todas as pessoas que os conhecem.*” (K17) e a quem **agradecem** “*Agradeço aos funcionários.*” (R17, E4, E15)

Pela **negativa** foram testemunhadas situações de: “...auxiliares contra alunos “(C3)” ...há também uma funcionária que tem um feitio que me arruína um bocado dia a chamar-me nomes.” (S18, S21) “*A D. *... só sabe dar estalos e reclamar...*” (K18, F14)

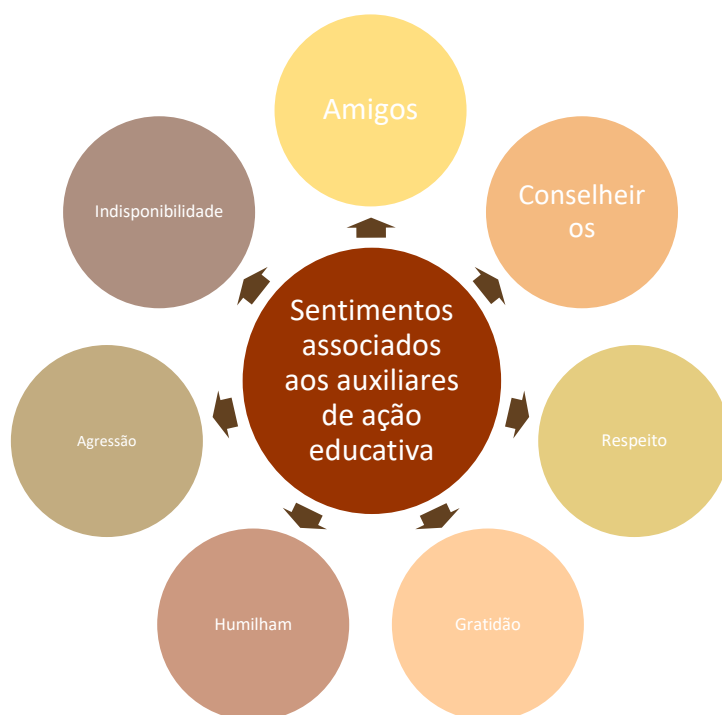
Há quem refira que não gosta, sem apresentar qualquer explicação “*Não gosto de uma pessoa (funcionária)*” (S23, L15, L23, L27, A5) “*Os funcionários deviam de ser mais prestáveis.*” (R15) ou porque os fazem cumprir as regras “*Na cantina, se nós abrissemos a boca para emitir algum som elas nos colocavam de castigo*” (A5, A6)

Agressão contra funcionários: Um dos alunos considerou como o momento mais marcante do seu percurso escolar o momento em que **agrediu uma auxiliar da ação educativa**. “*O que mais me marcou foi quando bati /aluno) a uma funcionária na primária.*” (L19)

Ao avaliarmos o nível do clima escolar que os alunos associam aos auxiliares de ação educativa, no nosso entender os dados revelam um nível de satisfação relativo à disponibilidade e cuidado dos assistentes de ação escolar. Será talvez importante o desenvolvimento da consciência e de autoconhecimento destes trabalhadores tão essenciais ao bom desenvolvimento da escola enquanto organização administrativa e social. A identidade de uma escola decorre de muitos detalhes como se organiza, por exemplo, entre funcionários e alunos, entre outras, com a forma de lidar com os problemas e os erros; com a forma de olhar, analisar e trabalhar os resultados da ação educativa. (Alves, 2017).

Figura 16: Sentimentos negativos associados aos funcionários.

Fonte: Elaboração própria



A figura 16 , ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas

G – Outras marcas da Escola.

Encontramos outras marcas da Escola que foram ficando gravadas nos corações dos alunos, a Pandemia foi/é algo que está a marcar intrinsecamente nos alunos ou pela necessidade de terem aulas em casa, ou pelo uso da máscara que verificamos nos questionários ou a suspensão de todas as atividades que vamos encontrar em inúmeras narrativas

a) *Pandemia;*

Nos **questionários** aquando da possibilidade de identificarem de forma “livre outras marcas da escola os alunos referiram a questão da “COVID 19” e as consequências, que esta acarretou para a vida escolar e no modo como marcou os alunos“ *A Pandemia é muito má*”, bom aluno do segundo ciclo; *“Não gosto do confinamento”* aluno com retenções do segundo ciclo, aluna de nível médio do segundo ciclo; *“O ensino à distância é para mim muito mau”* aluna com retenções do terceiro ciclo; aluno de nível médio do terceiro ciclo; aluno com negativas do terceiro ciclo; boa aluna do terceiro ciclo; *“Não gostei do ensino em casa”*, bom aluno do terceiro ciclo; *aluno com negativas do segundo ciclo*; *“não gosto de estar em casa”*, aluna com negativas do segundo ciclo; bom aluno do segundo ciclo: *“O que não me sinto muito segura é a ter aulas em casa porque para é muito difícil, porque não podemos esclarecer bem as dúvidas aos professores.”*, aluna de nível médio do segundo ciclo; *“estarmos em casa”* aluno com negativas do terceiro ciclo, *“não gosto do ensino à distancia”*. Bom aluno do segundo ciclo; aluno com retenções do terceiro ciclo; bom aluno do terceiro ciclo; aluno com negativas do segundo ciclo; *“pessoas a correr atrás das outras sem máscara.”* Bom aluno do segundo ciclo *“As pessoas não cumprirem o distanciamento”*. Aluno com negativas do segundo ciclo.

Neste tempo atípico que atravessamos os alunos nas suas **narrativas** (trinta e duas) não deixaram de referir como algo que marcou profundamente as suas vidas, as consequências da pandemia, numa vertente diferente das observadas no questionário, *“Impacto do coronavírus na escola.”* (R7, K9) para além dos constrangimentos associados ao Ensino à Distância. Notamos pelas transcrições que aqui lançamos que a pandemia, foi um desassossego para um grupo de participantes no nosso estudo devido à ausência do contacto social, do convívio com os colegas, do cancelamento de todas atividades, das restrições na ocupações de determinados espaços. *“Cancelamento das nossas atividades.”* (K11) *“Cancelamento das visitas de estudo”* (N7, N8, S9, S13, T3, T8, T9, L5, K11, T8, A16) Saídas par o exterior *“Não podermos ir a Londres.”* (T9) *“...feira da primavera...”* (N7, N8, S9, S13, T3, T8, T9, L5, K11 K12) *“, a festa de Natal.”* (T9 P5, N10, N12, k12) *“...festas,”* (T10, A16) Restrições no espaço escolar *“Proibição de alguns elementos no buffet.”* (T8)

Foram situações que lhes suscitaram ansiedade, tristeza, desalento, nomeadamente pelo cancelamento das atividades, que é bem patente no tom com que nos descrevem todas as consequências negativas, que a pandemia, em contexto escolar lhes trouxe. Não nos atrevemos a afirmar que também acarretou alterações no seu bem-estar pessoal e psicológico porque não dispomos de literatura que o sustente, no entanto, e enquanto profissional da educação atento não deixamos de nos sensibilizar com relatos de dor emocional que chegaram até nós na primeira pessoa.

b) Comida na cantina

A comida na cantina é um facto que inquieta muitos dos alunos do nosso estudo. Começamos pelas respostas que deram no **questionário**, em outras marcas da Escola, referem a comida da a comida da cantina como uma fragilidade da escola. Estas respostas são transversais a rapazes e raparigas, mas com uma maior incidência no terceiro ciclo e em alunos com melhores resultados escolares: “*Melhorar a comida da cantina*”; “*Não gosto da comida da escola*”; “*A comida da cantina em alguns dias*” , “*A comida*”; “*A comida na cantina*”; “*a cantina as vezes a comida sabe mal*”: “*É a comida da cantina*”.

A débil qualidade da comida na cantina é uma área que vem expressa em vinte e duas **narrativas** seguindo a tendência do constado nos questionários; “*uma coisa que me desagrada no meu percurso escolar é a comida da cantina.*” (K28) Mais uma vez a reação é sentida, essencialmente, no terceiro ciclo, assumindo-se de novo os bons alunos como mais proativos. “*Uma das coisas que mais me marcou e que ainda me desagrada é a comida da escola.*” (R22); “*A comida da escola podia ser melhor.*” (L2, L3); “*Não gosto da comida da escola às vezes é boa outras não, a sopa também não é boa.*” (L17); “*A comida da escola foi uma coisa que detestei desde o início das aulas no segundo ciclo.*” (L18); “*A comida da cantina podia ser melhor.*” (L28, K2). Há também quem se resigne “*A comida na escola não é muito boa, como na escola diariamente..., mas como os professores dizem e com razão só pagamos 1,46€*”, então não podemos pedir mais.” (R15)

2. Outras sensações

Para além das duas “outras” marcas, que mencionamos acima como sendo aquelas que apareceram mais vezes salientadas quer nos questionários quer nas narrativas, elencamos de seguida um conjunto de muitos outros acontecimentos que os alunos foram confidenciando ao longo dos seus escritos e que passam por momentos, atos, pessoas que de uma forma direta ou indireta foram associados ao seu percurso escolar. Do total das narrativas em cento e dezasseis emergiram “outras” as marcas que a Escola lhes deixou. Estas marcas foram transversais tanto no género, no ciclo ou no grau de proficiência académica, surgindo pontualmente em todos os grupos em estudo.

Nessas “outras marcas” encontramos os seguintes itens:

Figura 17: Outras marcas.

"outras
marcas"

Indisciplina

Educação Especial

Separação de amigos

Mudança de escola/turma

Acidentes escolares

Brincadeiras

Família

Luto

Segredos

Fonte: Elaboração própria

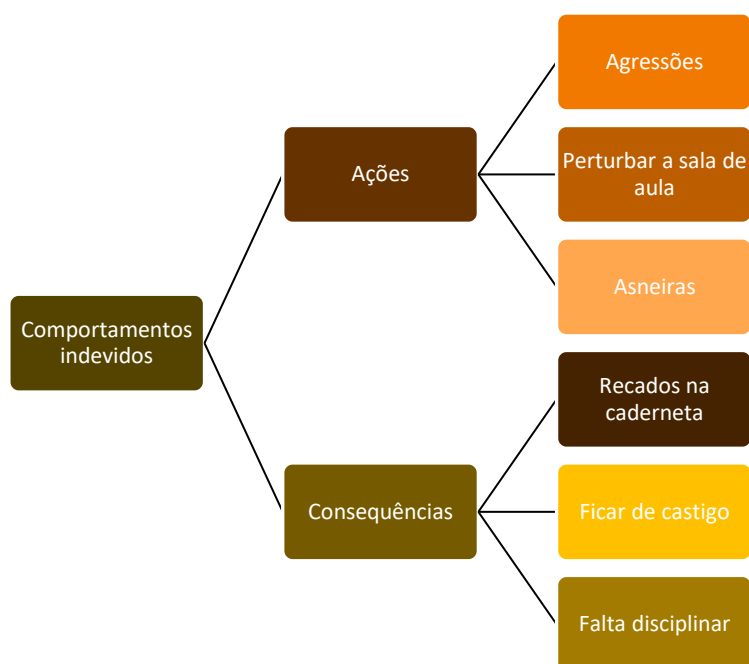
A figura 17, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas.

a) Indisciplina

Talvez pensemos que as atitudes de desafio são momentos de reação/ação, mas o que doze das narrativas nos demonstram é que esses atos não se esquecem. A indisciplina surge-nos como um facto que inquieta os nossos alunos, dez do sexo masculino, dois do segundo ciclo e dois excelentes alunos. Estes participantes manifestaram também a noção, que cada ação corresponde um sentimento.

“Falta disciplinar..., mas marcou psicologicamente, nunca me esqueci.” (K1, P2, P1, P6, N23) *“...ficar de castigo.”* (L23, B16) *“Fizemos muitas asneiras,”* (D3) *“...aborrecer os colegas nas salas de aula”* (L23) *“Nas aulas de ... chatear os colegas e eles a mim.”* (N23) *“...levar recados na caderneta.”* (B16) *“O que mais me marcou foi quando bati a uma funcionária na primária”.* (L19) *“(outra coisa que também me marcou) foi quando bati a uma por professora na primária.”* L19

Figura 18: Ações e consequências.



Fonte: Elaboração Própria

A figura 18, ilustra os entendimentos mais consensuais sobre o propósito da escola que emergiram das narrativas

Amado, 2001, diz que quando falamos de indisciplina, estamos perante tanto podemos estar a referir-nos a uma realidade merecedora de elogios, como dignos de condenação. No contexto a que o nosso estudo diz respeito a indisciplina é interpretada como um comportamento que infringe as normas estabelecidas e que em contexto escolar. Hargreaves (2003). No caso concreto os participantes além de referirem as regras de boa conduta que não foram cumpridas também englobaram na mesma designação as consequências desses incumprimentos como os recados na caderneta ou os castigos. Nos alunos que agrediram a funcionária e a professora foi o que mais os marcou e que ainda hoje sentem o “peso” desses seus atos.

Reflexão dos alunos

Estes comportamentos desajustados, não passam despercebidos e há alunos que páram para observar as atitudes dos seus colegas, assistem ao que apelidam de falta de educação e refletem sobre essas ações, no caso concreto foi uma aluna com dificuldades de aprendizagem que frequenta o terceiro ciclo, *“Um dos acontecimentos que mais me marca é andar pelo recreio e ver meninos e meninas do 5º ano e dos outros, tão novos, e já terem muita falta de educação.”* (T6)

b) Educação Especial

É referida em três **narrativas**, de alunos de excelência e uma menina do terceiro ciclo que apresentou o seu testemunho por considerar, *“A falta de apoio aos alunos do ensino especial.”* (K3, K17) como uma lacuna para com os meninos com mais dificuldades de aprendizagem, o aluno do segundo ciclo por querer referir a importância de coexistir na sala de aula um professor que apoie os meninos que necessitam de um ensino mais individualizado um menino *“Lembro-me no 1º ciclo que tinha um professor que nos ajudava nos dias em que a nossa professora ajudava os meninos com mais dificuldades.”* (E17) tornando a escola num espaço aberto, recetivo a todas as diferenças e promotora de uma educação inclusiva, personalizada e eficaz. (Cabral, 2014, p.116)

c) Mudança

Nos questionários apenas dois alunos fazem referência à mudança um quando teve que se separa da turma; “*ter de separar da turma*”, aluna de nível médio, do segundo ciclo “*outro quando veio de outro país*”; “*Em França quando vim*” aluno de nível médio, do segundo ciclo.

A mudança (país, escola, turma ou ciclo) é mencionada em vinte e oito **narrativas**. Estas alterações deixam as suas marcas quer sejam elas de **país** “*a mudança para outro país.*” (N32, L29, C21, D5) “*Foi aprender uma língua nova da que falava (quando vim para aqui)*” (B7, B8) de **escola**, “*Mudar para esta escola foi um acontecimento incrível no meu percurso escolar.*” (L23, R30, R24, R23, R24, R25, A19, B15, C17, C1, G1, G2, A12) de **turma**: “*., ter mudado de turma.*” (N21, L1) ou mesmo de professor “*Foi a mudança de professores do 1º para o segundo ciclo.*” (L25, R25, G1, G3) são aspetos que marcam significativamente as vidas dos alunos.

Mudança de ciclo: “*A mudança do 4º para o 5º ano, pois tudo era novo (foi um aspeto negativo)*” (S10) “*Um dos momentos que mais me marcou foi quando mudamos do 1º para o segundo ciclo, contudo não é só o mudar é o despedir-se da escola da professora e de todos os momentos que se passava lá.*” (K29) “*Eu a mim o segundo ciclo marcou-me.*” (E14) “*Eu mudei-me a meio do ano e fui para o quarto. Eu sou muito envergonhada e às vezes tenho dificuldades em fazer amigos. A minha ansiedade também não ajuda muito.*” (G1)

d) Separação

A exemplo do que aconteceu na alínea anterior, também neste item só nos surgiram duas referências no questionário “*separamo-nos dos nossos amigos*” aluna de nível médio, do segundo ciclo “*deixar os amigos*” aluno com negativas, do segundo ciclo.

A **separação dos amigos** é um corte que magoa “*...quando deixei os meus amigos e vim para C*...*” (F1, F11, B6, B11) “*Quando a minha melhor amiga se mudou para outro país...*” (R2, L33, L34) “*... ter perdido amigos...*” (F2, B4, B6, B7, B16, B7, E15, E1)

Assistimos na escola, em estudo, a um número significativo de alunos, que sofreram mudanças escolares durante o seu percurso escolar, enquanto aluno, quer seja de país, turma ou de escola e que essas se constituíram como o acontecimento que mais o marcou. Verificamos que uma parte dessas mudanças escolares são motivadas pela família com a mudanças de residência por razões que apenas podemos referir com base no nosso conhecimento do meio e que passam pela mudança de emprego, em busca de uma vida melhor. Mas a escola também promove essas mudanças como aquelas que se sentem quando “*os mudam*” de turma, ou de ciclo, nomeadamente do primeiro para o segundo, mesmo sendo dentro do mesmo Agrupamento.

e) Luto

Talvez não haja marca tão indiscriminável como aquela que a morte traz aos corações dos alunos que participaram no nosso estudo e que vimos registado em sete **narrativas**; “*Um acontecimento que marcou muito no meu percurso escolar foi e ainda é hoje, no quarto ano uma menina muito doce e querida e sempre de sorriso aberto sofria de uma doença de cancro cerebral e faleceu devido a essa doença, para mim realmente foi algo que me marcou muito pois nunca vi alguém que gostasse poderia morrer*” (G9, G12 A20, C6)

A homenagem que é feita aqueles que partiram “*O acontecimento que mais me marcou foi a homenagem que a escola fez a dois alunos que faleceram e tinham frequentado a escola. Foi uma atitude de respeito.*” (R3)

A morte de um familiar “*... a morte do meu irmão.*” (C24) de um professor” ...*quando a minha professora do pré morreu fiquei muito triste quando a vi no caixão.*” (D4, C6)

As reações de luto destas crianças, maioritariamente do segundo ciclo, sem qualquer outra distinção digna de registo. à morte de um colega situaram-se no mesmo patamar de a partida de um outro ente querido, não tendo deixando de nos surpreender o modo como expressam os momentos agradáveis que passaram com esse colega.

Tendo conseguido lidar com o luto, no que nos foi dado a assistir, de modo absolutamente impressionante como lembravam com sorrisos todos os momentos passados em conjunto.

Experiência que nos pareceu mais traumatizante foi quando os alunos visualizaram o morto na “*sua última casa*”.

f) família

A família aparece referida em seis **narrativas**. A escola permitiu também que os alunos ganhassem mais independência em relação à família, “(a entrada para a escola deu-me) *a ter mais liberdade em relação à família*.” (L18)

Foram também relacionados episódios relacionados com o ambiente familiar e que estão diretamente ligados com a Escola “(ver reconhecido o esforço de bom aluno) *pelos nossos pais, amigos, pela família toda*.” (K1) “(quando entrei para o quadro de excelência) *os meus pais e o meu irmão ficaram muito orgulhoso de mim*.” (A9) “...*a minha mãe disse que não havia problemas (tirar uma negativa), mas tinha que recuperar para o próximo teste*”. (L23)

“u entrei para a escola (primária) e aconteceu coisas tristes e foi aí que começa os meus pais começaram a discutir e eu já não aguentava ia a correr para o meu quarto e simplesmente chorava era os meus avós que me acalmavam.” (B21) “Quando eu tinha 8/9 anos nem sei ao certo os meus pais ...separara-se quando soube fiquei mesmo triste.” (E14) “Quando cheguei a casa, depois de ter desabafado com a minha professora do 1º ciclo, fiz os conselhos da minha professora e falei com os meus pais calmamente...sim eles pararam (desse agredirem um ao outro)”.

A família apenas foi referida de modo muito residual como, essencialmente, suporte de reforço positivo relativamente aos resultados académicos. Apesar de serem escassos os alunos que referiram este facto como um dos mais relevantes no seu percurso escola, não podemos deixar de inferir que o acompanhamento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos tem um impacto positivo, criando nos alunos sentimentos como o orgulho ou a sensação do dever cumprido. Opinião bem diferente temos quando a escola é um modo de se “*libertaram da família*”. Para podermos argumentar de modo fundamentado esta afirmação seria necessário saber as razões que estão subjacentes a esta necessidade de libertação. Mas o facto de o aluno verbalizar esta necessidade de se libertar é no nosso entender um sinal de alerta. Não nos compete, enquanto investigadores, especularmos, mas não devemos, na nossa opinião, deixar

“passar” estes pedidos silenciosos de ajuda, do mesmo modo que aquela professora parou para escutar a dor daquela criança e dessa escuta saiu o arco-íris que acalmou a tempestade que a menina vivia em casa.

g) Acidentes escolares

Os acidentes escolares aparecem mencionados por dois alunos no questionário “Quando parti os dentes.” Em dois rapazes do segundo ciclo, um de nível médio e o outro com negativas.

Encontramos doze **narrativas** onde também foram efetuadas alusões aos acidentes escolares como o que mais marcou os alunos no seu percurso escolar

“O que mais me marcou foi quando um rapaz partiu o braço no insuflável.” (L21) “...de uma colega ter partido o braço a saltar à corda e chegar a ambulância e nós a abrir o portão à pressa.” (L23) “...rachei a cabeça.” (N19) “...ter partido o meu braço no campo de jogos da escola no 8º ano.” (K4) “...parti um dente a partir daí nunca mais fui a mesma.” (T21) “...magoei no pé.” (R2) “...ter partido 3 dentes no 4º ano.” (A2) “...ter trilhado os dedos.” (B2) “...abri o nariz e o joelho foi a coisa que mais me marcou para a minha vida.” (B18) “...torci o dedo, o ‘queiso’ todo rasgado o braço e a perna e isso foram os momentos que me marcaram mais para a vida.” (B18) “...desloquei um osso do pé e andei de ‘moleta’ 2 meses.” (F7) (E13)

As “brincadeiras “como algo o acontecimento mais importante no percurso escolar dos alunos aparece referido no **questionário**. “Brincar” aluno de nível médio do segundo ciclo;” ‘tar’ ‘a’ beira de pessoas que tão sempre na brincadeira e a falar ‘cmg’” aluno com negativas do terceiro ciclo.

As brincadeiras entre os colegas fazem parte do estado de ser aluno e surgem em três **narrativas**, “Subir às árvores (na Escola).” L23 “Os momentos que mais me marcaram foram os ‘furos’ porque nós estávamos todos juntos e era fixe.” S28 “Ir buscar a bola acima da cantina ou ao mato.” L23

h) Notas soltas

Podemos por fim dedicar um espaço a referir pensamentos soltos, que assomaram em quatro **narrativas** como “*Gostei muito de levar a minha guitarra para a escola primária.*” (A17) “*Ter visto esquilos na escola.*” (P1, R1) “*O peso elevado das mochilas.*” (K3)”. Quando *comecei a usar óculos.*” (R2)

Análise sumativa

a) análise geral

A maioria dos alunos, dos vários níveis de aprendizagem, identificam a escola com um local de aprendizagem, como um lugar de trabalho e como um sítio que os preparará para o futuro, verificando-se, contudo, uma variação das percentagens conforme o nível apresentado. Quanto menor este for, menos positivas são as opiniões sobre a escola.

A mesma correlação verifica-se quando os alunos afirmam que a escola é uma seca ou que não serve para nada. Ainda assim o número de alunos que categorizam desta forma o meio escolar são uma minoria.

Os alunos, de uma forma geral, vão para a escola porque querem aprender, porque é importante para o futuro e porque gostam de conviver.

Contrariamente, muitos dos estudantes vão para a escola porque são obrigados, verificando-se o valor mais baixo nos alunos de “elite” e o valor mais alto nos alunos de nível mais fraco.

Os estudantes consideram que “*os materiais/equipamentos...*” se encontram em bom estado, são suficientes e contribuem para as suas aprendizagens, independentemente dos seus graus de aprendizagem.

Os inquiridos consideram, totalmente ou parcialmente, que “*A escola...*” se encontra bem conservada, e que os espaços exteriores e interiores são agradáveis. Subsiste, contudo, uma

disparidade no valor entre os espaços exteriores e interiores em todas as categorias de análise.

Os resultados obtidos revelam que os alunos consideram que a carga horária existente lhes deixa tempo para atividades extracurriculares, para estudar e para brincar, sendo as percentagens obtidas mais baixas nos alunos de nível fraco do que nos alunos de nível alto.

Os resultados demonstram que os alunos acreditam que o que se aprende em cada disciplina é útil e interessante. Muitos dos estudantes consideram existir matéria excessiva e desinteressante, especialmente os alunos que já reprovaram e os alunos com negativas.

Na perceção dos alunos, a direção manifesta interesse em melhorar o nível de aprendizagem, falhando, contudo, às vezes, em ouvir a Voz dos mesmos.

Globalmente os diretores de turma são apresentados como alguém que ouve os alunos, que é amigo e que assume uma posição de autoridade. Nos grupos de análise dos alunos mais fracos, predomina a opinião que os diretores de turma só servem para escrever recados e/ou ralhar.

Os valores obtidos demonstram que os bons alunos sentem, relativamente à escola, bem-estar felicidade e motivação. Já os alunos mais fracos, apesar de sentir bem-estar e felicidade, são muitos os que se sentem aborrecidos e desmotivados.

Paradoxalmente, em todas as categorias de estudo, verifica-se que quase todos os estudantes se sentem motivados para aprender, apesar de alguns alunos, particularmente os alunos de nível inferior, não gostarem de estar na escola.

Nas atividades mais importantes para a aprendizagem, destaca-se em todas as categorias, as visitas de estudo, sendo insofismavelmente, na opinião dos alunos estudados, a mais importante. As restantes atividades diversificam conforme o nível de aprendizagem sendo, a título de exemplo, Erasmus mencionado pelos melhores alunos e os clubes pelos piores.

Os resultados apurados evidenciam que os estudantes consideram que a avaliação serve para avaliar conhecimentos, dar notas e para detetar as dificuldades dos alunos. Os melhores alunos consideram, igualmente que a avaliação serve para aprimorar a aprendizagem.

A avaliação, de acordo com os alunos, deve ter como base o trabalho efetuado ao longo e deve ser condicionada pelo comportamento.

Concluindo a análise por níveis de aprendizagem, os alunos dos diferentes níveis consideram que os professores sabem a matéria que ensinam e que são versáteis a dar a matéria adaptando-se às necessidades específicas de cada aluno. Reversamente, alunos de todos os segmentos, acreditam que os professores têm preferências por certos alunos e que apenas debitam matéria.

É comum em todos os setores de estudo, tal como mencionado no início desta análise sumária, que quanto maior for o nível de sucesso escolar, mais positivas são as opiniões sobre a escola e seus intervenientes e maior é a motivação existente. Paralelamente, os alunos de nível mais fraco criam mais obstáculos numa formulação positiva do ambiente escolar, sentem-se mais desmotivados, podendo criar um círculo vicioso de insucesso escolar.

b) Comparação por género

As alunas concordaram significativamente mais com as afirmações que afirmam que a escola é um lugar de convívio, vais para a Escola porque queres aprender, o tempo que passas na escola deixa-te horas livres para estudar, os espaços exteriores são agradáveis, a Direção interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens, consideram as seguintes atividades mais importantes para a sua aprendizagem Erasmus, POP, Projeto 5+, Palestras, a avaliação serve para detetar dificuldades e ser efetuada com base em todo o trabalho efetuado e a maioria dos professores demonstra que sabem a matéria que ensina.

Os alunos concordaram significativamente mais com as afirmações que declaram que a Escola é uma “seca”, não serve para nada, é um lugar onde se é obrigado a estar, vão para a escola porque são obrigados. Sentem relativamente à escola desânimo e aborrecimento, a escola é um espaço que não os motiva, apenas gostam de estar pelo convívio e não gostar de estar e sentem que a maioria dos professores gostam mais de uns alunos do que de outros.

c) Comparação por ciclo

A comparação das respostas por ano de frequência dos alunos revela que as diferenças de percepção entre os alunos do segundo ciclo e os do terceiro ciclo são quase todas estatisticamente significativas. Os do terceiro ciclo concordam significativamente mais com as afirmações: a escola é uma “seca”, um lugar que não serve para nada, o que se aprende nas disciplinas é excessivo, há matérias que não servem para nada, sentem desânimo e aborrecimento em relação à escola, a escola não os motiva, é um espaço onde gostam de estar pelo convívio, consideram que a maioria dos professores gostam mais de uns alunos do que de outros e apenas dão matéria. Já as percepções dos alunos do segundo ciclo relativas à escola que são significativamente diferentes das do terceiro ciclo, são em regra mais positivas, exemplo: a escola é um lugar para aprender, um lugar que te prepara para o futuro, vais para a Escola porque queres aprender, os materiais/equipamentos estão em bom estado, o Diretor de Turma é um amigo e alguém que procura ouvir os alunos, a avaliação serve para detetar as minhas dificuldades e para aprender melhor.

d) Comparação por proficiência académica

A comparação das respostas por proficiência académica dos alunos revela as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Os **alunos que já reprovaram** concordam mais com as afirmações: “*Há matéria que não serve para nada*”; “*o Diretor de Turma só serve para ralar*”, “*a Escola é um espaço que não serve para nada*”; “*não motiva*”; “*apenas gosto de lá estar pelo convívio*”; “*não gosto de lá estar*” e “*a maioria dos professores apenas dão a matéria*”; “*a escola é uma seca*” e “*há matéria que não têm qualquer interesse*”.

Já os **alunos que tiveram negativas** concordam mais com as afirmações: “*A Escola é uma seca*”; “*um lugar onde sou obrigado a estar*”; “*um lugar que não serve para nada*”; “*vou para a Escola porque sou obrigado*”; “*há matéria que não tem qualquer interesse*”; o Diretor de Turma “*é alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de*

Educação” ; “só seve para ralar” ; “sentem desânimo” ; “aborrecimento na escola” ; “esta “escola) é um espaço onde não se sentem motivados” ; “apenas gostam de estar lá pelo convívio” ; “não gostam de estar” ; “a maioria dos professores gostam mais de uns alunos do que de outros” e “apenas dão a matéria”.

Em regra as perceções dos **alunos que nunca tiveram negativas** são mais positivas, por exemplo: *“O tempo que passas na escola deixa horas livres para estudar” ; “a Direção interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens” ; “as atividades são importantes para a aprendizagem, Erasmus, Projeto 5+, POP, Oficinas, Visitas de estudo, Palestras, Exposições” ; “a avaliação serve para avaliar os conhecimentos, em todo o trabalho que efetuas” ; “a maioria dos professores demonstram que sabem a matéria que ensinam” e “gostam de ouvir os alunos”.*

Em regra, as perceções dos *alunos* com proficiência académica de **nível médio**, sobre as escolas são mais positivas: *“o tempo que passas na escola deixa-te horas livres para Brincar” ; “consideras que o que aprendes em cada disciplina é interessante” “sentes em relação à escola Bem-estar e motivação” ; “consideras as atividades oficinas e exposições importantes para a tua aprendizagem” ; “a avaliação serve para avaliar os conhecimentos e para passar de ano”.*

Já os alunos os **bons alunos** concordam mais com as afirmações: *“as atividades são importantes para a aprendizagem Erasmus, Projecto 5+, POP, Palestras” ; “a avaliação dever ser feita em todo o trabalho que efetuo” ; “a Escola encontra-se bem conservada”, o Diretor de Turma é alguém que ouve os alunos” ; “a Escola é um espaço onde gosto de estar”, “a maioria dos professores têm um bom relacionamento com os alunos” e “preocupam-se com os seus alunos”; ” a maioria dos professores demonstram que sabem a matéria que ensinam e estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos”; “a Escola é um lugar que prepara para o futuro”, “vou para a Escola porque é importante para o meu futuro”; “o tempo que passo na escola deixa-me horas livres para estudar”; “as atividades são importantes para a aprendizagem”; “a avaliação serve para detetar as minhas dificuldades” e “dever ser feita em todo o trabalho que efetuo”.*

Com os “*pensamentos*”, que emergiram das narrativas e que ao longo de inúmeras páginas *testemunhamos*, conseguimos compreender o mundo de sentimentos, de “*vidas*” tão díspares que se desfilam perante nós, que os alunos vivenciam e que os “*marcam*” de um modo férreo (Mertens, 1998) e que tão pouco são tidos em conta. São momentos como esses que permitem escutar o que vai além da capacidade auditiva de cada sujeito Freire, 2002, p. 44 onde escutar significa por parte de todos a disponibilidade para ouvir e estar atento às diferenças do outro. Tão habituados estamos às nossas salas de aula, às nossas aulas, ao “cumprimento” do programa, aos alunos dentro da sala, que a pessoa por trás do aluno acaba por perder a sua relevância. (Alves, 1999)

Conclusão

Foi nossa intenção, ao escolher a realização desta investigação sobre a forma como os alunos sentem e pensam a Escola, tornar audível a sua voz numa altura em que tanto se fala da necessidade de reformar a *gramática escolar*. No entanto, e segundo Cabral, (2014, p. 139) “*para que se consiga atingir este objetivo será necessário um compromisso com uma mudança sistémica de larga escala, na qual as escolas colaborem com vista à melhoria das aprendizagens de todos os alunos em todas as escolas*”. Com o nosso estudo procuramos contribuir para que mais vozes tenham oportunidade de serem ouvidas e levadas em consideração.

Muitos teóricos (Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007) apontam caminhos e referenciais para uma escola mais participativa, onde haja lugar ao empoderar da voz do aluno, mas o que será que um dos atores principais constituintes deste cenário, os alunos, pensam a esse respeito da sua participação na vida ativa da escola, nas tomadas de decisão.

Retomamos, em seguida, os objetivos que estiveram na origem desta investigação, para sobre eles refletirmos à luz dos resultados que obtivemos.

Compreender a Visão Geral que os alunos têm da Escola.

A nossa pesquisa permitiu-nos comprovar o que muitos estudos (Archer, 1979; Frijhoff, 1983; Müller et al, 1987; Nóvoa, 2006) relatam sobre o facto de a escola ser um espaço que propicia condições favoráveis para o aluno aprender e desenvolver conhecimentos/competências Freire (1967) Piaget (2010), Nóvoa, onde a Escola é “um espaço de vida e de vidas”, Sérgio, 1914) onde se estimula e fomenta o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; a consciência cidadã, Marques (2001) A maior parte dos participantes no nosso estudo independentemente do “rendimento” escolar, ciclo de ensino tem uma visão muito positiva da escola. A escola é encarada como um lugar onde fazem amigos “para a vida”, um local de convívio, um local onde estabelecem relações sentidas com professores, pares e funcionários; percepção que é comumente testemunhada pelos nossos intervenientes.

Esta visão é corroborada por Teixeira (2010), e aludida na nossa revisão da literatura, quando nos referimos que esta forma de ver e sentir a escola está associada ao convívio com os amigos, que é o termo a que quase sempre os alunos usam para se referirem aos pares, e é concomitantemente o local que os faz feliz. A escola assume-se, ainda, para os nossos participantes como um palco onde todos os atores desempenham o seu papel e onde as relações estabelecidas são de proximidade.” *Esta forma de organização escolar promove um conhecimento mais profundo dos alunos por parte dos professores e fomenta o aprofundamento das relações interpessoais*” (Cabral, 201, p. 108).

Os motivos centrais que conduzem os alunos à escola, para além do convívio são o quererem aprender e sentirem que a escola os prepara para o futuro e nestes itens o entendimento que têm do propósito da escola é muito atrativo no entanto, não deixaram de referir que esta se reveste de *um* papel padronizado e que era importante de escola se revestir de uma componente mais “*prática*” que os preparasse para um mercado de trabalho de acordo com os seus projetos de vida.

É, assim, importante e no dizer de Alarcão (2002) que a escola tenha a capacidade de se pensar a si própria, que se aproprie do contributo de todos os atores educativos, uma escola recetiva que a transforme numa escola inovadora, inclusiva e participadora.

Entender o modo como os alunos consideram que a Escola se encontra organizada, nas suas várias dimensões.

“A escola é uma organização muito complexa, na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação e diferentes dimensões que influenciam os processos e os resultados escolares.” Cabral, 2017, p.151) Assim sendo, as dinâmicas de inovação pedagógica e a melhoria das aprendizagens devem ser estudadas e interpretadas à luz de um modelo compósito e holístico que permita o cruzamento e a integração das diferentes dimensões que podem tornar possível (ou obstaculizar) essa mesma inovação (Cabral e Alves, 2018) Os testemunhos dos participantes no nosso estudo sustentam que o envolvimento dos alunos na vida das escolas contribui para a melhoria dos ambientes escolares.

A escola tem que se constituir como um espaço onde os estudantes possam emitir a sua opinião e as suas vozes sejam tidas em conta, Paulo Freire (2003) A escola é uma organização com uma estrutura própria, mais ou menos formal, na qual se organiza e desenvolve todo o sistema de ações entre os diversos intervenientes do processo educativo (professores, alunos, pais, funcionários e outros). É neste contexto de ação que cada um define as suas formas de participar e viver as atividades escolares (Hall, 1984:23).

Todos os alunos consideram que os materiais/equipamentos/espços contribuem para o seu desenvolvimento académico, para o “gosto” que têm pela Escola e contribuem para o sucesso das suas aprendizagens, esta ideia é comprovada por Schein (1982 Chiavenato (2005) que fazem referência aos recursos materiais/equipamentos/espços exteriores como contributos para uma relação positiva e profícua entre os alunos e a escola. no que concerne aos nossos participantes, estes consideram que a sua escola possui equipamentos suficientes, mas, alguns consideram, que estes precisam de ser melhorados e/ou substituídos por outros mais inovadores. No que concerne ao espaço exteriores os alunos deste agrupamento consideram-no como um espaço agradável, onde gostam de estar.

Este Agrupamento em termos de estruturas físicas consegue, na maioria das situações modo satisfatórios ir de encontro das motivações e expectativas dos alunos Ferreira et al, (2011). O nosso estudo prova que os espaços escolares têm um papel na criação de ambientes de aprendizagem apelativos, sentimos as emoções dos alunos quando se referem aos espaços da sua escola nomeadamente daqueles que associam a momentos de convívio.

Não obstante, este sentimento de bem-estar, ser predominante, foram encontradas fragilidades, que causam descontentamento e que será necessário, no nosso entender, serem alvo de uma reflexão profunda por parte da Liderança de topo do Agrupamento, por reunirem um número considerável de consensos em todos os quadrantes dos grupos do nosso estudo. Parece-nos ser esta uma das situações em que as crianças devem ter “*fala*” pois são assuntos em que eles são os únicos “*beneficiários*” de um serviço que é fornecido com “*defeito*”.

Parece-nos consensual, pela literatura espelhada, que as crianças precisam de se envolver ativamente, nos projetos a que a elas dizem respeito e que esse envolvimento promove a motivação, a competência, que por sua vez diligencia o envolvimento em novos projetos

Relativamente ao horário, a maioria dos alunos considera que o tempo que passam na escola não é excessivo e lhes permite tempo para outras atividades de carácter individual. No entanto, um grupo de alunos, sem sugerirem que tipo de alterações poderiam ser efetuadas não deixam de se pronunciarem que diminuiriam a carga horária por a considerarem excessiva. Neste contexto sugeriam alterações no modo com os horários estão afetados a cada disciplina que nos remetem para a sugestão dos alunos de essa afetação poder ser efetuada em função das “necessidades” de um conjunto de alunos, não ser um serviço que é servido a todos da mesma forma. Esta forma de (re) pensar os tempos letivos remete-nos para o que é defendido por Cabral, 2014, p. 102, quando se refere a tempos escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do tempo escolar. No que concerne à organização do tempo escolar este surge formalmente caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, (Alves & Cabral, 2017)

No que concerne ao modo como as matérias estão estruturadas os alunos com melhores níveis de proficiência académica consideram a maior parte do que aprendem em cada disciplina é útil e interessante, no entanto é preocupante a percentagem de alunos com negativas ou retenções no seu percurso escolar consideram certas matérias desinteressantes, que são uma perda de tempo e que consideram que não lhes é de serventia para o seu futuro que vão de encontro ao defendido por Cabral, 2014, p. 102 que refere que na Escola os saberes continuam organizados em disciplinas escolares, que são as

referências estruturantes do ensino e da pedagogia. As escolas continuam a dividir o tempo e a agrupar os conhecimentos em disciplinas. (Tyack & Cuban, 1995). A compartimentação do conhecimento em disciplina, as alterações a esta gramática escolar são conceitos defendidos por Elmore, 2000; Lima, 2003; Alves, 1991; Cabral, 2013; Tyack e Tobin, 1994 e que são corroborados por vozes dos nossos alunos escutados durante o nosso estudo e anteriormente explanadas.

Também ao conhecimento dos documentos estruturantes na escola os participantes no nosso estudo se pronunciaram indicando que possuem um conhecimento satisfatório dos documentos em questão, não nos podemos pronunciar se esse conhecimento é relativo ao seu conteúdo ou se limita ao facto de saberem que eles existem. No entanto temos testemunhos que nos dão a conhecer que os alunos conhecem práticas do Projeto Educativo e sobre elas têm uma opinião nomeadamente no que se refere aos grupos de homogeneidade relativa, onde não se observa alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efetivos pouco variável (Cabral, 2014, p. 43). Nóvoa (2005). No entanto esta dinâmica ainda não se encontra devidamente esclarecida junto dos alunos e está “contaminada” por *dizeres* de alguns docentes ao associarem determinado grupo de formação temporária a *prémio* ou *castigo*.

Analisar a imagem que os alunos têm das Lideranças e da sua influência no modo como vivem e sentem a Escola.

A Liderança tanto de topo (Diretor) como intermédia (Diretores de Turma) fazem a diferença. as Lideranças estimulam o autoconhecimento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas, Novoa, (1992). A liderança tem a capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo (Jardim & Pereira, 2006).

O diretor, do Agrupamento em estudo, procura inovar, preocupa-se com as pessoas, procura ouvir e promover encontros para esses momentos de escuta acontecerem. A maioria dos alunos concorda que a Direção promove encontros para ouvir a opinião dos

alunos, mas gostariam de que as suas opiniões fossem mais tidas em conta, no entanto é consensual de que procura criar condições para melhorar as aprendizagens dos alunos.

Para Kuczmarski (1999), liderança é o resultado de fazer com que as pessoas ajam por meio de um grupo. Não pode haver liderança eficaz nas organizações escolares sem existir um quadro de valores onde as pessoas (alunos) sejam consideradas como parte interessada na liderança. Marzano (2005:160-164), enfatizando precisamente a importância do “*fator humano*” e das relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança. Barroso (1996:70) apresenta a escola como “*construção social*”, valorizando o “*papel dos indivíduos*” e afirmando o “*primado dos valores sobre os factos*”.

A perceção quanto á figura do Diretor de Turma é sentida como alguém que paralelamente à capacidade de manter a autoridade, ser visto como um agente de autoridade consegue criar relações de proximidade, “*ser um amigo*” e se constituir como um ouvinte. As opiniões mais desfavoráveis estão associadas a alunos com níveis de proficiência académica mais débeis. Ao analisarmos o modo como é encarado o papel de Diretor de Turma pelos participantes revemo-nos no dizer de Jardim e Pereira (2006), quando afirma que a liderança tem a capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo.

O sucesso de uma Escola não se explica exclusivamente pelo seu líder pela qualidade dos serviços que presta, pela forma como está estruturada, pela inovação e criatividade que coloca na sua atuação, mas sobretudo por seguir a sua dinâmica com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam

responder aos desafios complexos deste século XXI por isso é necessário, no nosso entender, **ouvir as suas escutas.**

Pelo exposto julgamos estar comprovado que as lideranças têm impacto no rendimento escolar dos alunos. A Liderança educativa eficaz Leithwood et al (2004) DiPaola et al (2015) acarreta melhorias na promoção das aprendizagens, constituindo-se como um dos ingredientes para o sucesso dos alunos. Ainda segundo os mesmos atores, a Liderança é um dos fatores que

contribuem para que os alunos aprendam melhor, esta evidência ficou evidenciada nos testemunhos dos nossos participantes.

São lideranças que focalizam a sua ação na visão e nos objetivos da escola, nas estruturas e processos acadêmicos e nas pessoas, tornando-se motores para a performance organizacional. São ainda lideranças atentas às aprendizagens (não só às dos alunos, mas às de toda a comunidade educativa), que conhecem os modos de ensinar dos professores e que ensaiam dispositivos de compreensão dos resultados e dos processos, gerando dinâmicas de implicação e compromisso. (Cabral, 2014, p. 475)

Percecionar o modo como os alunos encaram a sua participação na vida escolar.

A voz dos alunos na vida da escola expressa-se nas suas opiniões em atividades e projetos desenvolvidos. A escola ao registar as opiniões dos alunos compreende melhor os seus interesses, as suas necessidades, o que os alunos têm para dizer e por seu lado estes sentem-se envolvidos no processo organizativo das escolas. Escutar os alunos sobre o que fazem e o que vivenciam permite compreender que estes são importantes fontes de informação sobre a o modo encaram a sua participação na vida escolar e de que modo se envolvem na ação educativa nos seus diversos contextos. Saber como os alunos caracterizam as suas experiências relacionais com os seus pares, os docentes e demais atores da ação educativa.

Os alunos do nosso estudo sentem que apesar de auscultados as suas opiniões não são ainda tidas em conta, questionados sobre os itens em que gostariam que a sua voz se elevasse e fosse ouvida referem aspetos como: programas, disciplinas ou propostas de melhoramento da escola no seu geral.

A aprendizagem dá-se pela vida, pela intuição, afetividade e pela troca que a criança faz na sua vida social e meio escolar, progredindo de acordo com suas condições individuais. refere que é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias, à diferença e à mudança. Indo de encontro a Cabral, 2014, p. 458 *“Pensamos que seria desejável que se adotasse uma visão mais holística das práticas educativas, menos fragmentada e mais integradora de saberes e competências, no fundo, mais de acordo com a própria vida. Talvez esta visão*

mais holística e integrada das práticas pedagógicas pudesse ajudar a dotar de um maior sentido e utilidade o trabalho escolar.”

Os participantes no nosso estudo consideram que a sua opinião poderia contribuir para uma escola mais atrativa, mais de encontro aos interesses/necessidades dos alunos. Numa palavra gostavam de ter “voz”.

Por “*dar voz*” entende-se habitualmente o processo de empoderar, para se fazerem ouvir, as pessoas que de outra forma ficariam em silêncio (Bogdan e Biklen, 2007).

A “*voz do aluno*” apresenta-se como um momento em que a semente da palavra desabrocha e se transforma em campos cultivados onde os jovens podem emitir as suas ideias, partilhar opiniões e apresentar potenciais soluções, este *nascimento de voz* implica também que os alunos colaborem com as lideranças da escola na tomada de decisões ativas e desta forma moldar as suas vidas e a dos seus pares (Fielding, 2001; Goodwillie, 1993; Levin, 2000 citados por Mitra, 2004).

Rudduck & Fielding, (2006) refere que *a voz* pode ser entendida como o “*refazer de comunidades*” tanto dentro como fora da escola pois oferece a oportunidade para os jovens descobrirem e afirmarem a perspetiva pessoal e também aprender a cooperar e negociar

(Rudduck & Flutter, 2007; Fletcher, 2005; Amado, 2007; entre outros), que refere que a criança deve poder pronunciar-se livremente sobre os assuntos relacionados com ela, cabendo à escola fomentar uma educação para a cidadania, onde haja espaços em que a criança se expresse e participe na vida da comunidade escolar.

Não obstante esta vontade em se fazerem escutar, os sentimentos gerais relativamente à escola são de bem-estar e felicidade, estes são mais sentidos pelas raparigas, aos rapazes estão associados mais negativos como o desânimo ou o aborrecimento. Estas tendências também se verificam na vontade de aprender mais representativo nas raparigas e no gosto pelo convívio mais vigente dos rapazes.

Perceber a concepção que os alunos têm sobre as dinâmicas de ensino, aprendizagens e avaliação em curso na escola.

A avaliação é perspectivada, pela maioria dos participantes como servindo para avaliar conhecimentos e para dar uma nota. Consideram que deve ser efetuada com base em todo o trabalho que é efetuado pelo aluno. Assim não se observa, que considerem a avaliação como um modo de aprenderem numa perspetiva formativa, que permite melhorar as estratégias de ensino, de maneira a melhorar o desempenho do aluno, e que é feita no momento (DiPaola & Hoy, 2015, (Black & Wiliam, 1998; Fuchs & Fuchs, 1986; Kingston & Nash, 2011; McMillan, Venable, & Varier, 2013).

A *avaliação* formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração e apoio escolar, permitindo aos professores e aos alunos obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias, tendo em vista o sucesso indo de encontro ao já referido anteriormente em que os alunos gostariam de ser envolvidos na sua própria aprendizagem, poderem detetar as suas dificuldades de modo a “aprenderem melhor” ser-lhes questionado o que querem aprender.

A nova postura, a assumir ao nível da docência e gestão escolar, exige sobremaneira que os professores usem toda a sua competência científica e pedagógica na criação de espaços e situações de aprendizagem diversificadas, ricos em recursos e informação diversa, onde o papel do professor passará a ser, acima de tudo, o de orientadores da aprendizagem, sugerindo aos alunos as fontes de informação mais apropriadas, as técnicas de pesquisa e os processos mais adequados de seleção e tratamentos da informação, Ramos, et al, (2001). Esta visão de novos modos de aprendizagem é subscrito pelos participantes quando sugerem a necessidade de serem utilizadas estratégias diversificadas e diferenciadas, utilizar outros modos de ensino ou mudar a forma de ensino, chegam mesmo a referir que os métodos de ensino na escola não os preparam para a vida adulta.

É necessária a arte de ensinar, na medida em que o professor deve ser capaz de transformar os conteúdos, a “matéria” em ações transformativas, face às situações de ensino que têm perante si. Roldão, (200:).

A necessidade da escuta volta a ser mencionada, associada a essa escuta está a motivação. Não escutar os alunos pode conduzir a uma ausência de envolvimento, que se traduz no abandono escolar e na falta de autoestima (Fullan, 2001; Rudduck, Day & Wallace, 1997, citados por Mitra, 2004). (Carbonaro & Gamoran, 2002; Fielding, 2002; Mitra, 2003; Rudduck & Flutter, 2000

As disciplinas, o currículo, os espaços, devem ser tomadas/percecionadas como oportunidades únicas que possibilitem ajustar a multiplicidade de saberes do que cada aluno traz na sua bagagem.

A nossa investigação mostrou que os alunos que gostam da escola tendem a ter uma maior realização académica e uma menor incidência de problemas disciplinares, do que aqueles que não gostam da escola. Assim, uma forma de melhorar os resultados académicos é aumentar a atração dos alunos para a escola. Os testemunhos dos participantes no nosso estudo sustentam que o envolvimento dos alunos na vida das escolas contribui para a melhoria dos ambientes escolares.

Os alunos entendem o seu processo de aprendizagem como um processo contínuo e coerente, que não deve estar confinado à sala de aula; defendem a participação dos alunos nas questões que lhes diz diretamente respeito (espaços, modos de aprender, processos de aprendizagem, currículo), ajudando-os a identificar dificuldades e a encontrarem soluções para a superação dos obstáculos com que se vão debatendo, culminando num sucessos que se quer para todos. Esta visão segue o entendimento encontrado em Cabral, 2014, p. 129

Saber como os alunos caracterizam as suas experiências relacionais com os seus pares, os docentes e demais atores da ação educativa.

O nosso estudo de investigação demonstrou, igualmente, existir uma correlação entre os professores que despertam nos alunos sentimentos positivos e o modo como os alunos perspetivam a própria escola. Ousamos dizer que as correlações revelaram relações significativas entre a aprendizagem e a motivação para aprender. O ensino caracterizado

por uma maior proximidade física e profissional entre o aluno e o professor cria uma maior intensidade emocional que poderá ser positiva ou negativa dependendo do grau de empatia gerado pelo aluno em relação ao professor ou dizendo de outra forma se o professor é capaz de criar nos seus alunos esse clima de empatia.

O Clima da escola é percebido como um modo de os alunos se sentirem bem na escola, em que se consideram membros de uma comunidade de valores, saberes e afetos e que poderá favorecer o sucesso e prevenir o abandono escolar, corroborando o que diz Cabral, 2014, p. 120

Intuímos através dos resultados obtidos, embora não o tivéssemos conseguíssemos provar, que a Escola de sucesso só o pode ser se produzir uma empatia gerada entre professor e aluno e que esta é preponderante para uma maior disposição para aprender. Acreditamos que a cognição é feita pela emoção. As emoções positivas criam espaço para a absorção dos conhecimentos. De acordo com Fonseca (2016, p.366) “... *todas as ações e pensamentos, são coloridos pela emoção*”. As emoções, leia-se sentimentos são elementos que os professores deveriam compreender, ter em consideração no “*julgamento*” que fazem dos seus alunos. Parafraseando a Neurocientista Patrícia Silva “*Os Educadores são os artesãos do cérebro*” ainda segundo a mesma cientista só conseguimos produzir novas memórias nos nossos alunos se as associarmos as que já possuem, daí fazer sentido aproveitar as experiências dos alunos de modo a produzir novos conhecimentos.

Ficou provado no nosso estudo que as pessoas são o motor que põe em funcionamento as emoções positivas dos nossos alunos e que os leva a ter uma relação de maior proximidade/afetividade com a escola, esses professores, esses colegas, esses funcionários, “*essa pessoa*” constitui-se como crucial na vida escolar dos alunos tendo-os marcado pela positiva ou negativamente.

As emoções, os sentimentos, as percepções não podem retiradas de modo a que possamos programar os alunos a reagirem do modo como consideramos que eles deveriam fazer/agir. As variáveis associadas às emoções não só têm que ser equacionadas como, no nosso entender têm que se constituir como o foco de maior atenção, levando-nos a pensar de que a aprendizagem não pode ser a “*quantidade de matéria*” que o professor tem que “*dar*”, o

“cumprimento dos programas”, mas centrada em quem aprende e como aprende. Há necessidade de haver lugar a uma negociação permanente entre quem aprende e quem ensina. *“Estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso dizer”* (Nóvoa, 2009b)

Os professores não podem ver a sua profissão como um conjunto de regras que são apreendidas e replicadas, tem que ter uma atitude reflexiva. Olhar de forma crítica para o que o rodeia é fundamental para a melhoria das suas práticas, para que tenha consciência de que essa reflexão é promotora da melhoria das aprendizagens dos seus alunos. A prática do *“nosso ensino”* tem que ser dirigida a cada aluno enquanto pessoa, é necessário dar Vida à Escola, dotá-la de sentidos como a visão, a audição e o tacto, para que possamos Olhar, Escutar e Sentir os nossos alunos. Através no nosso estudo apercebemo-nos de que os momentos que vivemos com os alunos, o modo como nos relacionamos com eles, influencia o modo como estes sentem a Escola. O professor não pode ser um homem neutro, ou adere à mudança ou fica refém da permanência (Paulo Freire, 2014). A mudança é necessária para que todos os alunos tenham igualdade de sucesso.

Ser professor é ser um orientador de ensinamentos um facilitador das aprendizagens ligadas à vida, cada um aprende através da interação com o outro, temos por isso que descobrir a pessoa por trás do aluno, escutar as suas experiências de vida, despertar-lhes a curiosidade, criar uma ligação de proximidade e de confiança Ao falar sobre Educação, Paulo Freire partia de um pressuposto segundo o qual “não há docência sem discência, pois *“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*”. Paulo Freire (2003, p. 23)

Parafraseando Daniel Sampaio, “os alunos vivem livres dentro de uma prisão”, numa escola de muros e espelhos, que os acolhem no desassossego. É necessário implicar o aluno no seu processo de aprendizagem, valorizá-lo mesmo quando ainda não faz bem. Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares.

Os alunos têm consciência que há necessidade de lhes ser dado um papel de maior predominância e de um reconhecimento mais profundo da sua voz para que estes possam ter um papel ativo na formação das condições de aprendizagem na escola.

Identificar outras marcas que os alunos têm ou associadas à Escola.

Foram identificadas outras marcas dos alunos essa identificação só foi possível porque houve lugar a momentos de escuta livres, sem condicionamentos ou direcionamentos onde o aluno *simplesmente referia o que mais o tinha marcado no seu percurso escolar*. 'voz' pode representar muitas coisas, no dizer de Amado (2007). E no nosso estudo significou sentimentos, ações, ... Com estes contributos sentimos o aluno como o ator principal, o protagonista do ensino, da vida na escola, isto é, um agente ativo na construção da sua própria aprendizagem (Alves, 2010: 74)

Uma preocupação é a dificuldade de garantir que a maioria das opiniões dos estudantes estejam representadas em iniciativas de consulta e, do mesmo modo, em iniciativas de participação, onde normalmente apenas um pequeno número de estudantes está diretamente envolvido. O tempo, os custos e outras questões práticas têm sido muitas vezes citados como obstáculos à participação dos estudantes (Clark, 2002), mas estas não são dificuldades intransponíveis e, como vimos, os potenciais benefícios para os alunos, escolas e sociedade em geral devem superar tais constrangimentos.

No entanto, também deve ser reconhecido que a participação efetiva dos estudantes requer mais do que estratégias pontuais ou simbólicas de curto prazo (Sheat & Beer, 1994) porque estas podem deixar os estudantes a sentir que as suas opiniões não estão a ser levadas a sério e frustradas por as suas ideias não serem postas em prática. Além disso, se o objetivo é construir ambientes escolares baseados em teorias de aprendizagem que abraçam e decretam princípios democráticos, então o envolvimento dos estudantes deve ser genuíno e sustentado.

Finalizando, alguns dos benefícios que encontramos ao escutar as vozes dos alunos que fizeram parte do nosso estudo são convocados por Flutter (2006):

- compreender as respostas dos alunos ao ambiente de aprendizagem e como estes podem ajudar ou dificultar a sua aprendizagem;
- melhorar a cultura escolar e o ethos dando aos alunos uma voz na tomada de decisões;

- fomentar a consciencialização e o interesse dos alunos no design e no ambiente escolar;
- encorajar um sentido mais forte de adesão à comunidade e construção democrática da escola;
- ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as condições físicas do seu estabelecimento escolar;
- escutar as novas ideias que os alunos têm para nos dar de modo a criar ambientes de aprendizagem mais excitantes e culturalmente sensíveis.

Não podemos terminar este nosso trabalho sem dar a conhecer, em jeito de resenha das perceções que os alunos têm em relação à Escola a voz de um aluno, de nível intermédio, do segundo ciclo, que surgiu no questionário:

O sentido da escola é poder aprender a escrever, a ler, a saber estar, a ajudar a sentir, a perceber o sentido da vida. Escola é um lugar onde nos ajudam a falar, a comunicar e mesmo a brincar. A Escola é o lugar onde nos ‘achudam’ a fazer a chave para abrir uma porta para um mundo e uma vida melhor onde poderemos ser felizes, com condições para viver e assim ter um bom trabalho para ter boas condições para uma família saudável poder criar.

A escola é um sítio para viver e aprender a conviver. A escola ‘danos’ o futuro ao qual podemos escolher.

Reflexão final

Julgamos ser chegado o momento de pensarmos que somos “*refêns dos nossos medos, das nossas inseguranças*” para não operarmos as mudanças, para procedermos às *escutas*. É fácil termos alguém a quem culpar das “*nossas falhas*”, se os alunos não aprendem é porque: os alunos que não querem.... o currículo é longo.... a família que não apoia,,, Mas se pararmos para refletir sobre as nossas práticas, sobre o tempo que dedicamos a conhecer o *rosto* dos nossos alunos (apesar de agora vivermos num mundo de rostos sem sorrisos, mas conseguimos ver os sorrisos dos olhares) podemos chegar à conclusão que talvez a “*culpa*” também seja nossa e essa assunção assusta pois, nesse caso, temos que reclamar connosco e para não o continuar a fazer temos que encontrar soluções, produzir interações que sejam úteis, que contribuam para a melhoria de contextos educativos, *escutar* e não

ouvir o que os alunos têm para dizer, utilizar a bagagem que trazem para efetuarmos outras viagens, é/são condição(ões) para a melhoria da qualidade de vida dos que habitam nesses contextos.

Parafraseando Matias Alves *“Temos que ensinar a construir um barco despoletando o desejo de conhecer e amar o mar”*

Concluimos com o **sentido** de que muito terá ficado certamente por dizer, mas consideramos o nosso estudo rico em sentidos, onde encontramos palavras de todas as cores e vozes de todas as tessituras.

~

Referências bibliográficas:

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1. a edição atualizada). Lisboa: Universidade Aberta. Obtido De [Http://conselheiros6.Nute.Ufsc.br/ebook/medias/pdf/paradigma-Qualitativo-e-Pr%C3%A1ticas-De-Investiga%C3%A7%C3%A3o-Educacional.Compressed.Pdf](http://conselheiros6.Nute.Ufsc.br/ebook/medias/pdf/paradigma-Qualitativo-e-Pr%C3%A1ticas-De-Investiga%C3%A7%C3%A3o-Educacional.Compressed.Pdf),
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. que novas funções supervisivas. *A Supervisão Na Formação De Professores I. Da Sala à Escola*, , 217-238.
- Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': A study concerning pupils' experience of school. *Educational Research*, 45(1), 17.
- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa, *Imprensa de Ciências Sociais*.
- Alves, F. C. (2004). Diário-um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium*, , 222-239.
- Alves, J. M. (1999). *Crises e dilemas do ensino secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (2006). Uma Pedagogia de atenção, *Correio da Educação*. Consultado em agosto de 2019 em <https://correiodaeducacao.asa.pt/251410.html>
- Alves, J. M. (2006). As Escola Têm identidade, *Correio da Educação*. Consultado em agosto de 2019 em <https://correiodaeducacao.asa.pt/253170.html>
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Inderdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.
- Alves, J. M. (2013). *A Avaliação pedagógica e os impactos nas memórias. Memórias de Professores. Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação*. Porto: Católica Porto.
- Alves, J. M. (2011a). *A coragem para dizer: Basta!* Consultado em setembro de 2019. Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/166386.html>

Alves, J. M. (2011b). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. Consultado em setembro de 2019.

Disponível em: <https://correiodaeducacao.asa.pt/166386.html>

Alves, J. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. *Educação, Territórios e De Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I–Conferências e Intervenções*, 54.

Alves, J. M. (1991). Breve nota sobre dois paradigmas avaliativos.

Alves, J. M. (1999). *Crises e dilemas do ensino secundário: Em busca de um novo paradigma*

Alves, J. M. (1999). A escola e as lógicas de acção: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. (Vol. Coleção cadernos CRIAP). Porto: Asa.

Alves, J. M. (2006). Ter bons olhos não é ver a montanha, mas o que está para além dela. *Correio Da Educação*, 248

Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.

Alves, J. M. (2015). Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol.–Conferências e Intervenções*, 54.

Alves, J. M. (2016). Escola a tempo inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação. *Da Investigação Às Práticas*, (2), 101.

Alves, J. M. (2020). A organização escolar em tempo de pandemia “Ver para além da montanha”. **Expresso**,

Alves, J. M., & Cabral, I. (2017). Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico.

Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R., & Cabral, I. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2003). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista De Estudos Curriculares*, 1(1), 79-92.

Alves, R. (2011). *Educação*. Retrieved Obtido em janeiro de 2018
<http://www.revistaeducacao.com.br/gaiolas-ou-asas/>

- Amado, J. (2001). "Dinâmica de turma e indisciplina na aula". *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago—ciências Da Educação*, 8, 117-142.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação 3ª edição* Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amorim, J. P., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: O futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Andrea, M., & Solange Aparecida, E. (2011). Grupos de reflexão no contexto escolar: A vez e a voz dos alunos / relection groups at the school context: The student's turn and voice / grupo de reflexión en el contexto escolar: La hora y la voz del estudiante. *Vínculo*, (2), 31.
- Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: O futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, , 61-97.
- Azevedo, J. (2017). Vozes de alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 17, 61-67.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baroutsis, A., McGregor, G., & Mills, M. (2016). Pedagogic voice: Student voice in teaching and engagement pedagogies. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 123-140.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. *O Estudo Da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- Barroso, J. (2003) Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24, nº82, 63- 92.
- Barroso, J. (2004). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Caderno de formação: formação de professores: Bloco, 3.
- Barthes, R. (1990). O óbvio e o obtuso: Ensaio crítico III. *Rio De Janeiro: Nova Fronteira*, 07-45.
- Bassedas, E. (2012). *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed, 1996,

- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* Gradiva.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K., Alvarez, M. J., Vasco, A. B., dos Santos, S. B., & Baptista, T. V. M. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Fundamentos, métodos e técnicas. *Investigação Qualitativa Em Educação. Portugal: Porto Editora*, 15-80.
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: Editora La Muralla
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4(1), 01-26.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, , 7. (4) pp. 1-43.
- Bonnewitz, P. (1997). *Premières leçons sur la sociologie de bourdieu* FeniXX.
- Bourdieu, P. (1966). A escola conservadora: Desigualdades na frente da escola e na frente da cultura. *Revue française de sociologie* , 325-347.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, , 11-32.
- Bryman, A. (2003). *Quantity and quality in social research* Routledge.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in) sucesso: os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Editora.
- Cabral, I.,(2014). *Gramática escolar e (in) sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI*. Universidade Católica Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar–Ensaio de síntese. *Uma nova organização pedagógica da escola*, 161-179.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). Inovação pedagógica e mudança educativa-Da teoria à (s) prática (s)
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico* Porto. Porto Editors.

- Cheminais, R. (2013). *Engaging pupil voice to ensure that every child matters: A practical guide* David Fulton Publishers.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: A dinâmica do sucesso das organizações* Editora Manole.
- Chiavenato, I. (2008). *Gestão de pessoas* Elsevier Brasil.
- Clark, H. (2002). *Building Education: The Role of the Physical Environment in Enhancing Teaching and Research. Issues in Practice*. Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, England..
- Constituição, D. (2005). República portuguesa. *VII Revisão Constitucional*,
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). 'Change based on what students say': Preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 345-358.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390.
- Costa, A., & Baeza, J. (2005). Conhecer o aluno: Condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(7), 1-10.
- Costa, J. A. (1996). Imagens organizacionais da escola. *Porto: Edições ASA*,
- Costa, J. A., & Formosinho, J. (1991). *Gestão escolar: Participação, autonomia, projecto educativo da escola*
- Couto, M. (2013). *Vozes anotecidas: Contos* Editora Companhia das Letras.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa-: Escolhendo entre cinco abordagens* Penso Editora.
- Cruz, M. M. S. (2009). Freire, Paulo. pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. são paulo. paz e terra, 1996 (coleção leitura), 166p. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 13(13)
- Day, C., & Flores, M. A. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*

- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1105-1128.
- D' Eça, T. (1998). *NetAprendizagem – a Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2003). A educação ou utopia necessária, in educação: Um tesouro a descobrir. *Relatório Para a UNESCO Da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século*, 21, 41-44.
- Delors, J. (2011). *Educação Um Tesouro a Descobrir Relatório Para a UNESCO Da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI*. 2003,
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research* Sage.
- Dewey, J. (1984). *The later works of John Dewey 1929: The quest for certainty* SIU Press
- Dewey J. (1990) Educação e democracia, Editora Colín, Paris,..
- Dília Maria, A. G., & Luiza, S. C. (2017). A vez e a voz do aluno na educação básica: Práticas em curso na escola contemporânea. *Revista Espaço Acadêmico*, Vol 16, Iss 190, Pp 90-99 (2017), (190), 90.
- Dottrens, Robert. A classe em ação. Lisboa, Estampa, 1974 .
- Duffield, J., Allan, J., Turner, E., & Morris, B. (2000). Pupils' voices on achievement: An alternative to the standards agenda. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 263-274.
- Eduardo J. L. d. S. (2013). Os enunciados da função social da escola nos discursos de educandos jovens e adultos. *Educação: Teoria e Prática*, Vol 23, Iss 42, Pp 54-71 (2013), (42), 54.
- Education, A. A. G. (2018). Disponível em:< http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/Country_Note_traduzi.do.pdf>. Acesso em, 3.
- Einstein, A. (1953). Como vejo o mundo. *Ed. Nova Fronteira*, São Paulo/SP,
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*,
- Estrela, A., Ferreira, J., & Baillé, J. (2001). *Investigação em educação: Métodos e técnicas* Educa.
- Falcão, M. N. (2000). Parcerias e poderes na organização escolar (dinâmicas e lógicas do conselho de escola). *Ciências Da Educação*,
- Fernandes, D. (2009). A importância das escolas. *A Página da Educação*, 84-85.

- Ferrari, M. (2008). Ovide decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. *Nova Escola, São Paulo*,
- Ferrari, M. (2017). John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. *Revista Nova Escola (Out.2008).Disponível Em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>> Acesso Em, 30*
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal, 30*(2), 295-311.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change, 2*(2), 123-141.
- Fletcher, A. (Ed.). (2005a). *Meaning student involvement* Created for SoundOut.org in partnership with HumanLinks Foundation.
- Fletcher, A. (2005b). Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change. *Olympia, WA: Sound Out Books*,
- Flutter, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational review, 58*(2), 183-193.
- Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia, 33*(102), 365-384.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa De Educação, 5*(3), 23-48.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras, 8*(1), 5-16.
- Freire, P. (2014). *Educação e mudança*. Editora Paz e terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 3
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 90.
- Freire, P. (1996). *Política y educación siglo XXI*.
- Freire, P. (2014). *Educação como prática da liberdade* Editora Paz e Terra.

- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: Start school improvement now!* Corwin Press.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001) A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas
- Gabinete de Estratégia e Planeamento (2007) Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida, X Ministério do Trabalho e da Soidariedade Social. Editorial Ministério da Educação: Lisboa
- Gadotti, M. (2007). A escola e o professor: Paulo freire e a paixão de ensinar. *Produção De Terceiros Sobre Paulo Freire; Série Prefácios*,
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book
- Ghaill, M. M. A. (1992). Student perspectives on curriculum innovation and change in an english secondary school: An empirical study. *British Educational Research Journal*, 18(3), 221-234.
- Ghilardi, F., & Spallarossa, C. (1999). Guia para a organização da escola.
- Godoy, A. S. (2010). Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *GESTÃO.Org-Revista Eletrônica De Gestão Organizacional*, 3(2)
- Gonçalves, Ó. (2000). Viver narrativamente. *A Psicoterapia Como Adjectivação Da Experiência*.Coimbra: Quarteto Editora.
- Grácio, R. (1985). Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 53-154.
- Grácio, R. (1986). A educação, dez anos depois-que transformações, que rupturas, que continuidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18, 19-20.
- Guerra, M. Á. S. (2000). *La escuela que aprende* Ediciones Morata.
- Hall, R. H. (2004). *Organizações: Estruturas, processos e resultados* Pearson.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of education*, 81(3), 271-283
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança* Porto Editora Porto.

- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. Florence
- Hart, R. A. (2008). Stepping back from 'The ladder': Reflections on a model of participatory work with children. In *Participation and learning* (pp. 19-31). Springer, Dordrecht.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling: 'school Form' and 'grammar of Schooling' as Reagents. *European Educational Research Journal*, 12(2), 166-175
- Hunter, J. (2004). O monge e o executivo. *Rio De Janeiro: Sextante*,
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. *As Organizações Escolares Em Análise*, 1, 45-76.
- Iarossi, G. (2011). O poder da concepção em inquéritos por questionário. *Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian*. [Links],
- Innes, M., Moss, T., & Smigiel, H. (2001). What do the children say? the importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221.
- Jorge, I. (2016). *A supervisão pedagógica em diferentes contextos escolares: um estudo do processo de supervisão no desenvolvimento de três agrupamentos* (dissertation).
- Karpicke, J., de Sousa, H. D., & Almeida, L. S. (2012). A avaliação dos alunos. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. *Wallace Foundation, The*
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Lima, L. C. (2008). [Prefácio a] " *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*" Cortez Editora.
- Luck, D. J. (1970). Hugh G. Wales, and Donald A. Taylor. *Marketing Research*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc,
- Luck, D. J., Luck, D. J., Rubin, R. S., Taylor, D. A., Wales, H. G., & Wales, H. (1970). *Marketing research: Teacher's manual* Prentice-Hall.
- Mac Ewan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* Amorrortu Buenos Aires.

- Machado, J., & Alves, M. (2015). Melhorar a Escola–Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2012). Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 11, 29-43.
- MacPhail, A. (2010). Listening to pupils' voices.
- Marchi, R. D. C. (2010). O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista portuguesa de educação*, 23(1), 183-202.
- Marcone, M. d. A., & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos da metodologia científica. 5^o Edição. São Paulo: Editora Atlas SA,
- Maria, d. F., Freires, T., & Santos, C. (2014). *A relação educativa: 'o outro lado do espelho': Vozes de alunos/as sobre o trabalho docente*
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores.
- Marzano, R. (2005). “*Como organizar as escolas para o sucesso educativo*”. Asa Editores.
- Mataresi, A., & Emílio, S. A. (2011). Grupos de reflexão no contexto escolar: A vez e a voz dos alunos / grupo de reflexión en el contexto escolar: La hora y la voz del estudiante / relection groups at the school context: The student's turn and voice. *Vínculo*, (2), 31.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. *Visão Panorâmica Da Investigação-Ação*, , 76-105.
- Mengíbar, D. L. (2008). Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. *Revista Española De Pedagogía*, (240), 376-379.
- Mintzberg, H., Brooker, A., & Caetano, A. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. D. Quixote Editores
- Mitra, D. L.(2006). Increasing student voice and moving toward youth leadership. *The Prevention Researcher*, 13(1), 7-10.
- Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 315-328.
- Mitra, D. L. (2008). Amplifying student voice. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.

- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 522-543.
- Mitra, S. (2012). Beyond the hole in the wall. discover the power of self-organised learning [ebook].
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “Student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688.
- Montessori, M. (1917). *The advanced montessori method...* Frederick A. Stokes Company.
- Morgan, G., Bergamini, C. W., & Coda, R. (1996). *Imagens da organização* Atlas São Paulo
- Morin, E. (1999). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Editora Garamond.
- Morin, E. (2014). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Cortez Editora.
- Natércio, A. (2005). In Asa Editores (Ed.), *Investigação naturalista*. Asa Editores.
- Nathan, J. (2002). Smaller, Saner Schools: Using Research on Small and Shared Facilities To Help Children and Communities. *Learning By Design*, 11, 14-17.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Caderno De Pesquisas Em Administração, São Paulo*, 1(3), 1-5.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As Organizações Escolares Em Análise*, 3, 13-43.
- Nóvoa, A. (Ed.). (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: para uma história do futuro.
- Nóvoa, A. (2009b). Imagens do futuro presente. *Lisboa: Educa*.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio.
- Nóvoa, A., & Bandeira, F. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*
- Nunes, C. R. A. (1979). *História da educação na idade média* Editora Pedagógica e Universitária.
- Pacheco, J. A. D. S. (2015). *Os apoios educativos no contexto da diferenciação pedagógica: contextos, perplexidades, dificuldades e incertezas* (Doctoral dissertation).

- Padrós, M., Puigdemívol, I., & FLECHA, R. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 4.
- Pennac, D. (2009). *Mágoas da escola*. Porto. Porto Editora.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia diferenciada. *Porto Alegre: Artmed*,
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos De Pesquisa*, (119), 9-27.
- Perrenoud, P., Cláudio, J., & Ferreira, J. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*
- Philippe, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem / professionalization of the teacher and the development of learning cycles. *Cadernos De Pesquisa*, (108), 07.
- Piaget, J. (1982). O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Edizioni Studium Srl.
- Piaget, J. (2010). Seis Estudos de Psicologia (Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva, Trad.). *Rio de Janeiro: Forense Editora Universitária*.
- Piaget, J. (2016). *L'epistemologia genetica*. Edizioni Studium Srl.
- Piaget, J. As Teorias de Piaget para Educação obtido em agosto de 2019, em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/as-teorias-de-piaget-para-educacao>
- Piletti, N. (1991). *Sociologia da educação*. Atica.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences* Suny Press.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais.
- Ramirez C. F. (2001) Condutas agressivas na idade escolar. *Mc Graw-Hill*
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 17-34.
- Relvas, M. P. (2008). *Neurociência e transtornos de aprendizagem: As múltiplas eficiências para uma educação inclusiva* Wak Ed.

- Revez, M. (2004). Gestão das organizações escolares. liderança escolar e clima de trabalho: Um estudo de caso. *Chamusca: Edições Cosmo*,
- Rincón Igea, D. DEL; arnal agustín, J.; latorre beltrán, A.; sans mar-TÍN, A.(1995). *Técnicas De Investigación En Ciencias Sociales*.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up* Penguin UK.
- Rodrigues, A. (2012). Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora História e Geografia: Contributo das vozes dos alunos.
- Roldão, M. C. (1995). *"O diretor de turma e a gestão curricular"*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.C. (1998). Que é ser professor hoje?- A profissionalidade docente. *Revista da ESES*, 9, 79-87
- Rodão, M. C. (2000). In Porto Editora (Ed.), *A escola como instância de decisão curricular. in Alarcão, I. (org.), escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto:
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. *Escola Reflexiva e supervisão—uma Escola Em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, , 67-77.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: O saber e o agir distintivos do profissional docente.
- Rudduck, J. (2005). Pupil voice is here to stay. *Qualifications and Curriculum Authority QCA.UK*
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement, and school reform. *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610) Springer.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (1998). *Challenges for educational research* Sage.
- Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils* Routledge.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

- Sá, L. (2001). Pedagogia diferenciada. uma forma de aprender a aprender. *Cadernos do CRIAP*, 19
- Sacristán, J. (1998). De la publicación: Comprender y transformar la enseñanza. *Madrid, España: Editorial Morata*.
- Sacristán, J. (1999). Consciência e ação sobre a prática. *Profissão Professor. Portugal: Porto Editora*.
- Sahagoff, A. P. (2015). Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender a experiência humana. *Artigo Apresentado Na XI Semana De Extensão, Pesquisa e Pós-graduação–SEPesq Centro Universitário Ritter Dos Reis*,
- Sampson, P. (1986). Qualitative research and motivation research. *Consumer Market Research Handbook*, 3, 30.
- Santos, L. F. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania: Concepções e práticas de professores*
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos De Pesquisa Em Educação*, 6(3), 581-602
- Schein, E. H. (1982). *Psicología de la organización* Prentice-Hall International.
- Seeley, D. S. (1985). *Education through partnership*. American Enterprise Institute for Public Policy Research, 1150 Seventeenth Street, NW, Washington, DC 20036..
- Sérgio A., (1971). *Obras Completas, Ensaios*, Lisboa, Sá da Costa, Tomo II, 160
- Serrano, G. (2004). *Investigação cualtativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Severino, A. J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 65-71.
- Sirota R. (1993). Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 85-108.
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters ‘student voice’. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 279-284.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 20-28
- Teixeira, C. (2010). Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expetativas futuras – um estudo com alunos do ensino secundário. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Thiollent, M. (1996). Metodologia da pesquisa-ação (7ª edição).
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American educational research journal*, 31(3), 453-479.
- Truckman, B. W. (1972). Conducting educational research. (p: 78-120). New York Chicago. San Fransisco. Atlanta.
- Tuckman, B. W., da Cruz, Maria Ester Vargas, Lopes, A. R., & Antunes, M. I. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*
- Unicef, & UNICEF. (1989). A convenção sobre os direitos da criança. *Adaptada Pela Assembleia Geral Nas Nações Unidas Em, 20*
- Valiente, O. (2014). The OECD skills strategy and the education agenda for development. *International Journal of Educational Development*, 39, 40-48.
- Viana, E. M. d. C. (2000). *Função social da escola*
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). No caleidoscópio da supervisão. *F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa. M. Paiva e Fernandes I. no Caleidoscópio Da Supervisão: Imagens Da Formação e Da Pedagogia*, 7-14.
- Zabalza, M. (2001). Didáctica da Educação Infantil . Porto: Edições ASA. *Referências eletrónicas*
[http://www. cienciahoje. pt](http://www.cienciahoje.pt), acedido a, 29 de março de 2021
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho
- Decreto-Lei n.º 54/2018

ANEXOS

ANEXO 1

Guião da narrativa

Problema: *Como é que a Escola é percecionada pelos alunos e de que modo estas perceções afetam/condicionam o processo educativo?*

Identificação

- a) Género*
- b) Ciclo de ensino*
- c) Nível de proficiência (resultadps académicos)*

NARRATIVA

Escreve sobre o/os acontecimento(os) que mais te marcou/marcaram ao longo do teu percurso escolar.

GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Problema: *Como é que a Escola é percecionada pelos alunos e de que modo estas perceções afetam/condicionam o processo educativo?*

Identificação

- a) *Género*
- b) *Ciclo de ensino*
- c) *Nível de proficiência académica (alunos com retenções; aluno com negativas no último período, aluno de nível intermédio, aluno do quadro de excelência/honra)*

Questionário

(para as questões de Concordância foi utilizada a Escala Likert)

1. (Classifica por grau de concordância) A Escola é:
 - a) "Uma seca".
 - b) Um lugar de convívio.
 - c) Um lugar onde és obrigado a estar.
 - d) Um lugar para aprenderes.
 - e) Um lugar que não serve para nada.
 - f) Outra. Qual? _____

2. (Classifica por grau de concordância) Vais para a Escola porque:
 - a) És obrigado.
 - b) Gostas de conviver.
 - c) Queres aprender.
 - d) É importante para o teu futuro.

Outra. Qual? _____

3. (Classifica por grau de concordância) Os materiais/equipamentos:
- a) Estão em bom estado.
 - b) São suficientes.
 - c) Contribuem para a tua aprendizagem.
4. (Classifica por grau de concordância) A Escola:
- a) Encontra-se bem conservada.
 - b) Os espaços exteriores são agradáveis.
 - c) Os espaços interiores são agradáveis.
5. Se te fosse dada a oportunidade de mudar alguma coisa na escola o que alteravas?
-
-
6. (Classifica por grau de concordância) O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para:
- a) Estudar.
 - b) Brincar.
 - c) Ter outras atividades.
7. (Classifica por grau de concordância) Consideras que o que aprendes em cada disciplina:
- a) É interessante.
 - b) É excessivo.
 - c) É útil.
 - d) Há matéria que não tem interesse.
 - e) Outra. Qual? _____
8. (Classifica por grau de concordância) A Escola é um espaço onde:
- a) Te sentes motivado para aprenderes.
 - b) Não te motiva.
 - c) Apenas gostas de estar pelo convívio.
 - d) Não gostas de estar.

e) Outra. Qual? _____

9. O que mais te agrada no espaço escolar?

10. O que menos gostas no espaço escolar?

11. (Classifica por grau de concordância) Conheces os seguintes documentos da Escola?

- a) Projeto Educativo.
- b) Regulamento Interno.
- c) Plano Anual de Atividades.
- d) Projeto Curricular.

12. (Classifica por grau de concordância) A Direção:

- a) Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.
- b) A opinião dos alunos é tida em conta.
- c) Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens.

13. (Classifica por grau de concordância) O Diretor de Turma é:

- a) Um professor como os outros.
- b) Alguém que impõem a autoridade.
- c) Um amigo.
- d) Alguém que procura ouvir os alunos.
- e) Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.
- f) Só seve para "ralhar".

14. (Classifica por grau de concordância) O que sentes em relação à escola.

- a) Bem-estar.
- b) Felicidade.
- c) Motivação.
- d) Desânimo.

- e) Aborrecimento.
- f) Outra. Qual? _____

15. (Classifica por grau de concordância) Em que situações é que apresentas a tua opinião:

- a) Propostas de melhoramento do espaço escolar.
- b) Modo de funcionamento das aulas.
- c) Modo de funcionamento das aulas.
- d) Avaliação.
- e) Programa das disciplinas.
- f) Exposições.
- g) Palestras.
- h) Problemas na sala de aula.
- i) Disposição da sala de aula.
- j) Outra. Qual? _____

16. Em que situações é que gostavas que a tua opinião fosse tida em conta.

17. (Classifica por grau de concordância) Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem?

- a) Erasmus.
- b) Projeto 5 +.
- c) Oficinas.
- d) Visitas de estudo.
- e) Palestras.
- f) Exposições.
- g) Clubes.

18. Em tua opinião o que poderia ser feito para melhorares os teus resultados.

19. (Classifica por grau de concordância) Na tua opinião para que serve a avaliação?

- a) Para dar uma nota.
- b) Para avaliar os meus conhecimentos.
- c) Para aprender melhor.
- d) Para passares de ano.
- e) Outra. Qual? _____

20. (Classifica por grau de concordância) A avaliação deve ser efetuada com base:

- a) Nos testes e nas questões de aula.
- b) Em todo o trabalho que efetuas.
- c) Condicionada pelo comportamento.
- d) Outra. Qual? _____

21. (Classifica por grau de concordância) Consideras que aprendes melhor, quando:

- a) Efetuas trabalhos de pesquisa.
- b) É só o professor a explicar.
- c) Exprimes a tua opinião.
- d) Na aula são utilizadas técnicas diferentes.
- e) Quando és tu a "dar" a aula.
- f) Nas aulas práticas.
- g) Quando saís fora da sala de aula.

22. Se pudesses alterar a carga horário (disciplinas e tempos para cada uma delas) o que sugerias?

23. (Escolha múltipla) Como consideras o teu relacionamento com os teus professores?

- a) Muito Boa
- b) Boa Razoável
- c) Má

24. (Classifica por grau de concordância) Consideras que a maioria dos professores:

- a) Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.
- b) Gostam mais de uns alunos do que de outros.
- c) Demonstram que sabem a matéria que ensinam.
- d) Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.
- e) Apenas dão a matéria.
- f) Têm um bom relacionamento com os alunos.
- g) Preocupam-se com os seus alunos.

25. (Escolha múltipla) Que características consideras mais desagradáveis num professor (deves assinalar todos os itens que consideres relevantes):

- a) Desinteresse.
- b) Trazer os problemas de casa para a sala de aula.
- c) limitar-se a "despejar" a matéria.
- d) Fazer-te sentir que não és capaz.
- e) Não valorizar o teu esforço.
- f) Humilhar-te.
- g) Não estar presente para ajudar os alunos.
- h) Outra. Qual? _____

26. (Escolha múltipla) Quais as características que mais aprecias num professor: (deves assinalar todos os itens que consideres relevantes):

- a) Simpatia.
- b) Interesse.
- c) Saber ouvir.
- d) Disponibilidade.
- e) Saber ensinar.
- f) Incentivar.
- g) Outra. Qual? _____

27. (Escolha múltipla) Como classificas o teu relacionamento com os teus colegas: (Apenas podes assinalar uma resposta)

- a) Muito Boa.
- b) Boa.
- c) Razoável.
- d) Má.

28. (Escolha múltipla) Já alguma vez foste vítima de violência escolar? (Apenas podes assinalar uma resposta)

- a) Nunca.
- b) Algumas vezes.
- c) Muitas vezes.

(Escolha múltipla) Em caso afirmativo de que tipo de violência foste vítima? (Apenas podes assinalar uma resposta)

- a) Física.
- b) Psicológica.
- c) Verbal.

29. (Escolha múltipla) Quem a cometeu? (Apenas podes assinalar uma resposta)

- a) Colegas.
- b) Professores.
- c) Funcionários.

30. (Escolha múltipla) Como classificas o teu relacionamento com os funcionários? (Apenas podes assinalar uma resposta)

- a) Muito Boa.
- b) Boa.
- c) Razoável.
- d) Má.

31. (Escolha múltipla) Consideras que o pessoal não docente: (Apenas podes assinalar uma resposta)

32.

- a) Ajudam os alunos.
- b) São tratados com respeito.
- c) Garantem o cumprimento das regras.
- d) Outra. Qual? _____

33. Podes aproveitar este espaço para escreveres outras marcas da escola que para ti foram importantes.

ANEXO 3

Quadro 7: Categoria A - Visão geral que os alunos têm da Escola.

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	UC
Que Visão geral têm os alunos	Entendimento dos alunos para que serve a Escola.	<i>“A escola é fixe.” S15</i>	S
		<i>“...adoro a escola porque se não fosse esta não tinha amigos e vivia isolada...” S20</i>	S
		<i>“Tirando isso e uma pessoa que não gosto (a escola é importante).” S18</i>	S
		<i>“Ainda bem que existe escola porque senão nunca tinha encontrado uma rapariga tão especial.” S17</i>	S
		<i>“(marcou-me) ...o quanto a escola foi mudando.” R2</i>	R
		<i>“(a Escola é um lugar) de amigos que continuam connosco.” R12</i>	R
		<i>Foi graças à escola que conheci alunos, colegas incríveis.” R18</i>	R
		<i>“Os aspetos positivos, da Escola) que tive durante estes anos todos foi construir amizades novas.” T7</i>	T
		<i>“Graças a escola fiz uma amizade que é para mim como um irmão.” N14</i>	N
		<i>“O que mais gostei, na escola, foi conhecer muitas pessoas novas.” B3</i>	B
		<i>“(o que mais me marcou) fazer amigos e conhecer novas pessoas e mudar de professora.” C9</i>	C
		<i>“E agradeço (à Escola) por estes momentos incríveis terem acontecido.” E3</i>	E
		<i>“Estas pessoas (que conheci na Escola) são muito importantes na minha vida. Com elas cheguei a perceber que devemos dar valor às pessoas que gostam realmente de nós. E a coisa que mais me marcou foram as minhas amizades e também com professores e funcionárias.” E20</i>	E
		<i>“(Marcou-me) Os professores e os funcionários são amigos.” G7</i>	G
		<i>“(A escola serve para) fazermos amigos.” T7</i>	T
		<i>“(A escola serve) para conhecer os meus amigos e amigas.” L6“</i>	L
		<i>(A escola serve) para aprender novos temas.” L6</i>	L

		<i>“o local onde fiz amizades/novos amigos”</i> T1, T2, T16, T17, T19, R5, R6, R12, R19, R21, R28, R8, R9, R10, R12, P13, P14, N1, N6, N27, N33 S3, S6, S14, S27, S32, S33, L2, L14	T R P N S L
	Entendimento dos alunos para que serve a Escola.	<i>“Ganhar muitos amigos.”</i> E12 <i>“Aprendi (na Escola) também a gostar mais de mim.”</i> E10 <i>“Desde que cheguei a esta escola que tive amizades incríveis.”</i> L15 <i>“...foi na escola onde conheci vários amigos e foi onde convivi mais.”</i> K15 <i>“... as minhas amizades.”</i> B7 <i>“...fiz muitas amizades.”</i> B9 <i>“(Foi agradável) conhecer a escola e os professores da escola do 2º ciclo.”</i> A21 <i>“...a capacidade da escola me fazer crescer abrir os olhos em relação às amizades...”</i> S35	E E L K B B A S
	Lugar de convívio	<i>“...o que mais me marcou foi o reencontro com os meus amigos.”</i> L29 <i>“...o que mais me marcou é o convívio.”</i> L31 <i>“A viagem de 2 dias fora da escola só com colegas e os professores.”</i> K13 <i>“Fazer uma festa para os anos da minha professora do 1º ciclo.”</i> A21 <i>“Reencontrar a professora do 1º ciclo.”</i> A3 <i>“...outra foi quando comecei a falar e a brincar com os outros alunos, jogava futebol, brincava era mais de confiar em mim mesma...”</i> E15	L L K A A E
	Razões que conduzem os alunos à escola	<i>“...a vida (da Escola) é mesmo assim cheia de altos e baixos faz parte do crescimento.”</i> N35 <i>“...o segundo acontecimento que mais me marcou foi ter conhecido o meu melhor amigo pois ajuda-me sempre que preciso quando vim para esta escola...também conheci a minha melhor amiga.”</i> N27 <i>Cheguei à escola e foram aulas novas, coisas novas e é isto.”</i> N33 <i>“...como nós pensamos que sabemos, mas na verdade não sabemos...”</i> T7 <i>“(porque) é tudo (a Escola) magnífico.”</i> S18 <i>“...é graças à escola que fiz uma amizade com uma pessoa que é para mim como um irmão.”</i> S14 <i>“O que mais me marcou também, as coisas que aconteceram.”</i> L14	N N N T S S L

	<i>“...como é lindo os elogios, as amizades, as emoções, as palavras. O amor, a alegria, a magia, a imaginação, ‘é tudo o que esta escola me deu de bom...”</i> L18 <i>“E por fim a liberdade de poder Sonhar na Escola. O meu Obrigado”</i> L18 <i>“...agradeço à escola por me ter dado amigas/amigos incríveis.”</i> L16, L17, L18 <i>“O que mais gostei da escola (outra coisa) foi aprender,”</i> K16 <i>“...um dos acontecimentos que mais me marcou foram as minhas amizades desde a pré até aqui...”</i> E16 <i>“...gostei muito da escola no meu primeiro dia fiquei muito feliz.”</i> G5 <i>“O que eu mais gosto na escola é de ter feito muitos amigos.”</i> P8 <i>“Na minha escola houve muitos acontecimentos, mas o principal foi de conhecer muitos amigos que eram e são verdadeiros.”</i> C19 <i>“...os acontecimentos que mais me marcaram foram as amizades que crio dia a dia (na escola).”</i> R14, S13, N14 <i>“Eu gosto imenso da escola porque tenho uns excelentes colegas.”</i> R15 <i>“Foi graças à escola e amigos que conheci coisas incríveis como a amizade, K-POP, BTS e foi com os meus amigos que aprendi coisas novas.”</i> R17 <i>“...quando eu fui conhecendo pessoas novas...”</i> R11 <i>“Nesta escola passei momentos incríveis com os meus amigos.”</i> R1, L6 <i>“Na escola eu conheci as melhores pessoas.”</i> R17 <i>“Quando cheguei no segundo ano o meu melhor amigo falou comigo”</i> B5 <i>“Acontecimentos positivos – ter feito muitos amigos.”</i> B17 <i>“Conhecer os professores novos.”</i> A19, G15 <i>“Gostei de tudo.”</i> A11, C2 <i>“Ao longo do meu percurso escolar eu gostei de tudo...”</i> F2	L L L K E G P C R S N R R R R R R B B A G A C F
--	--	--

ANEXO 4

Categoria B – Percepção por parte dos alunos do modo como a escola se encontra organizada, nas suas várias dimensões.

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	UC
	Instalações	<i>“...a minha escola não tem boas condições.” K18</i> <i>“...não tem papel na casa de banho. As sanitas tão todas borradas. Não tem ‘egiene’ e quando quero esvaziar o meu depósito não posso.” K18</i> <i>“No inverno ficamos com frio porque não há aquecimento.” K12</i> <i>“Eu acho que as casa de banho podiam melhorar.” K15</i> <i>“Não tem aquecimento.” K18</i> <i>“...os bancos são duros...” K18</i> <i>“...é pobre.” L16</i> <i>A escola tem coisas velhas a caírem aos poucos.” L16</i> <i>“...o chão escorrega muito...” L16</i> <i>“...não tem papel higiénico na casa de banho.” L16</i> <i>“...as torneiras tão todas estragadas...” L16</i> <i>“A escola tem pontos fracos como a falta de papel higiénico nas casas de banho e a falta de autoclismo.” L25</i> <i>“Apesar de pouco moderna acho que a “Era necessário um pouco mais de aquecimento na escola, de inverno porque é (A escola) um pouco fria.” R15, L16</i> <i>“...devia (de haver mais) principalmente papel higiénico...” R15</i> <i>“escola é muito confortável.” R14</i> <i>“A minha escola não tem as melhores condições, mas é sempre prestável.” R15</i>	K K K K K K L L L L L L L R R R R

	Salas de aula/pavilhão	<i>“O pavilhão tem sempre gotas de água a cair e eu uma vez até escorreguei e caí, numa posse enorme possa de água, enquanto estava a correr.” R15</i> <i>“O pavilhão tem sempre gotas de água a cair e eu uma vez até escorreguei e caí, numa posse enorme possa de água, enquanto estava a correr.” R15</i> <i>“...chove dento do ginásio.” K18</i>	R R K
	Espaço exterior	<i>“Adorei na pré os baloiços, os ‘escurregas’ na areia, ...” F14”</i> <i>“...adoro o espaço ao ar livre (da minha escola)... F2</i> <i>“Na escola de C*... 1º ciclo, adorei o recreio gigante.” F14</i> <i>“a escola é muito grande a nossa antiga era pequena.” C7</i> <i>“...ter muita relva, árvores e de um campo e também de dois (tem 2 campos).” C7</i> <i>“Gosto dos bancos do recreio.” N24</i> <i>“Gosto do campo de futebol.” N24</i> <i>“Recreio (eu gosto do)...” S2</i> <i>“...jogar à bola nos intervalos.” R12 conviver com os colegas” N24,</i> <i>“...gosto também dos recreios.” L17</i> <i>“O recreio ser gigante.” A3</i> <i>“(O que eu mais gosto na escola são) os recreios.” B20</i>	F F F C C N N S R L A B
	Espaços interiores	<i>“Na biblioteca poder jogar jogos.” A3</i> <i>“A escola ter uma cafetaria e uma papelaria.” A3</i> <i>“O que eu gosto na escola é do polivalente para jogar pingue-pongue com os meus colegas.” N24</i> <i>“A 1ª vez num clube.” R2</i> <i>“...clubes (eu gosto dos)...” S7</i>	A A N R S
	Horários	<i>“...mudança de horários...” R5</i> <i>“...mudança das aulas para 50mn” R6</i> <i>“...horários mal pensados.” K3</i>	R R K

		<i>“...mas também não gosto da utilização dos clubes nas horas de furo.” K 20</i> <i>“O que mais me marcou foi ter tardes livres.” C7</i>	K C
	Equipamentos /serviços	<i>“A escola nunca evoluiu (se modernizou) ...nunca (melhorou) os seus recursos.” K12</i> <i>“...computadores e projetores estragados.” K2</i> <i>“...os computadores estão sempre a bugar.” k 18</i> <i>“...a escola não tem dinheiro para material escolar.” K18</i> <i>“...as colunas dos computadores só dam ruido e não dão som que se perceba ainda por cima não têm Bass.” K18</i> <i>“...marcou-me o facto de entregarem cacifos para os putos do 5º ano e para nós nada, grande injustiça.” N10</i> <i>“...os estores estão sempre estragados (Não sei porque motivos) R15, K18</i> <i>“Os serviços não são muito bons.” R15</i>	K K K K K N R K R
	Organização dos tempos	<i>“O que eu mais gosto na escola são os intervalos.” N3</i> <i>“Os Intervalos são pequenos.” N4</i> <i>“...intervalos com mais tempo...” N33</i> <i>“O que mais me marcou foram os intervalos com os amigos.” T21</i>	N N N T
	Reflexões	<i>“(para melhorar as instalações) também os alunos têm que contribuir.” k15</i> <i>“Cada vez gosto mais de andar nesta escola e gostava que a melhorassem (alunos). Gosto muito desta escola e se tivesse que mudar algo, não mudava.” R14</i>	K R

ANEXO 5

Categoria C

Quadro 8: Imagem que os alunos têm das Lideranças e da sua influência no modo como vivem e sentem a Escola.

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	UC
Imagem como os alunos têm das Lideranças.	Diretor da Escola	“(importante) <i>mudar o Diretor do Escola.</i> L12 “<i>O Diretor devia de ir dar uma volta à escola para ver o ‘bom funcionamento.’</i>” L12 “<i>Dar uma volta à escola para a melhorar.</i>” L12 “<i>A escola (o Diretor) implantou todos os orçamentos participativos, menos o dos vencedores.</i>” K9 “<i>Com a mudança de Diretor esta escola mudou para pior.</i>” K12“ “<i>Agradeço ao Diretor da Escola.</i>” R17	L L L K K R
	Diretor de Turma	<i>Agradeço aso Diretores de Turma.</i>” R17	R
	Organização	“<i>A escola, neste percurso chamou-me à atenção pela organização.</i>” K17	K
	Projeto Educativo	“<i>Mudanças negativas na escola como grupos de foco académico...</i>” K9 “<i>10 minutos a ler.</i>” K9, L6 “<i>Regras detestáveis que podiam melhorar.</i>” L18 “<i>Tomar banho depois de (educação) física.</i>” C7	K L K L C

Quadro 9: Categoria D – Modo como os alunos encaram a sua participação na vida escolar

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	UC
Imagem como os alunos têm das Lideranças.	Voz do aluno	<i>“Um acontecimento que mais me marcou foi uma professora que ajudou, me soube ouvir-me.” B15</i> <i>“...ouvir...” B17</i>	B B
	Diretor de Turma	<i>“Gosto muito da nossa diretora de Turma pois ela é muito amiga e está sempre presente, aqui para nós, preocupada com o nosso bem-estar e a nossa felicidade na escola.” R15</i> <i>“Eu gostei da Diretora de Turma.” G7</i>	R G
	Projetos/ Atividades	<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foram as visitas de estudo.” S1, S2, S5, S7, S9, S11, S12, S19, S21, S23, T1, T2, T3, T4, T16, R11, R30, P4, P5, P9, P10, P14, N1, N6, N8, N15, N27, L2, L3, L4, L7, L19, K2, K3</i> <i>“As visitas de estudo com as minhas amigas foram muito importantes para mim.” S14</i> <i>“As visitas de estudo motivam-nos a trabalhar ainda mais ... A feira da Primavera onde para além de vendermos os produtos, também acabamos a conviver com os amigos, trabalhamos em equipa.” S17</i> <i>“Os acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escolar foi a Feira da Primavera onde podia conviver com os amigos.” S15</i> <i>“Os passeios (marcaram-me muito)...” S18</i> <i>“Uma visita que gostei muito foi quando visitei o teatro.” S20</i> <i>“Uma coisa que eu gosto muito na escola é a festa de Natal.” S24, T17, R5, P11</i> <i>“Visita ao Palácio de Maфра.” V6</i> <i>“As visitas de estudo que são muito interativas.” T10</i> <i>“Os dias especiais na escola como as festas e as atividades... festas de finalistas.” T3</i>	S T R P N L K S S S S S T R P V T T

		<i>“Todas as festas de Natal da escola.”</i> L1	L
		<i>“Quando fiz um piquenique com a turma.”</i> L1	L
		<i>“Adorei uma viagem que fiz com a escola no 6º ano”</i> L18	L
		<i>“...também (me marcou) quando a minha turma foi no 4º ano à kidzania.”</i> L4, K4, K5	L K
		<i>“Várias visitas incríveis através do programa Erasmus, visitas de estudo que me deram a conhecer locais agradáveis.”</i> L6	L
		<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foram: as minhas viagens de Erasmus, à kidzania e a Espanha (porque nunca tinha viajado), a experiência de conhecer pessoas novas e culturas foi incrível.”</i> L9	L
		<i>“O que mais me marcou na escola foi as festas de Natal e da primavera.”</i> L13	L
		<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foram os passeios por exemplo o Oceanário ao teatro, a Feira”.</i> L17	L
		<i>“(O que mais me marcou foi) o dia do pijama no 3º ano em que fizemos barracas com almofadas e cobertores foi muito engraçado.”</i> L20	L
		<i>“A escola tem pontos fortes, as pontes fortes são as visitas de estudo.”</i> L25	L
		<i>“As novas amizades que fiz com o projeto Erasmus.”</i> L8	L
		<i>“O dia Radical.”</i> P5	P
		<i>“A final do desporto escolar.”</i> N4	N
		<i>“Algumas atividades marcaram-me...”</i> N8	N
		<i>“O que mais me marcou foi a ida à kidzania no 2º ciclo, porque nunca tinha ido a Lisboa e gostava de ir.”</i> N9	N
		<i>“O que mais me marcou foi quando a escola resolveu fazer um torneio de futebol, A meu ver, eu acho, que devia de acontecer mais vezes.”</i> N28	N
		<i>“Uma visita de estudo a Óbidos, foi divertido porque fui com os meus amigos.”</i> N30, N31	N
		<i>“Fui a um teatro “Leandro rei de Helíria”. Fui com os meus amigos e gostei muito.”</i> N32	N
		<i>“Marquei 2 golos na final do futebol (desporto escolar) e ficamos em segundo.”</i> N16	N

	<i>“Também gosto dos projetos, semana DAC, visitas de estudo, projetos extracurriculares que nos ajudam a aprender.” K7</i> <i>“Gosto muito de interagir com o ambiente e gostei das campanhas e eventos proporcionados a este tema que a escola tem feito para desenvolver.” K7</i> <i>” Melhorias da escola, (que gostei) atividades...” K9</i> <i>“O que mais me marcou foi a viagem de 5º ano e a de 2 dias fora da escola.” K13</i> <i>“O que eu mais gostei de fazer foi ir a uma visita de estudo à gruta da Moeda e ao Mosteiro da Batalha.” K14</i> <i>“Gostei da visita de estudo que’ tive-mos’ a gruta da moeda.” K20</i> <i>“o mais me marcou foi a Feste de Natal do 7º ano.” K 24</i> <i>“(marcou-me) as vezes que íamos ao Perlim na primária.” K22</i> <i>“Outro dos acontecimentos que me marcou foi ter quase ter ido...” K 21</i> <i>“Bons momentos- quando a minha turma do 4º ano e eu fomos ao Oceanário a Lisboa.” A4</i> <i>“Marcou-me a festa de finalistas do 4º ano e todos os passeios que passei com os meus amigos e com a minha professora.” A21</i> <i>“Eu gostei muito de uma visita de estudo a Lisboa.” B1</i> <i>“Não gostei de (por causa) de uma visita de estudo estar 4 horas dentro de autocarro.” B1</i> <i>“Acontecimentos positivos – visitas de estudo muito fixes.” B17</i> <i>“Eu gostei muito dos passeios com os meus amigos e com a minha professora.” B19</i> <i>“Memória boa – os passeios.” B21</i> <i>“Boa- o baile de finalistas, foi muito fixe.” B22</i> <i>“(Marcou-me) ganhei por 3 vezes o corta-mato escolar.” B9</i> <i>“Em todos os corta-matos que eu participei fiquei sempre em 2º lugar.” B14</i> <i>“Eu gostei da venda de minerais.” C5</i> <i>“(outra coisa que mais me marcou) foram os passeios aulas.” C23</i>	K K K K K K K K K A A B B B B B B B B C
--	---	---

		<i>“O que me marcou muito a infância foi passeios.” C25</i>	C
		<i>“(um acontecimento que me marcou) a minha festa de finalistas e um passeio que ‘físsemos’ a Lisboa.” E1</i>	C
		<i>“(Os acontecimentos que me marcaram) todas as visitas de estudo.” E2</i>	E
		<i>“E o último foi as nossas visitas que foram fantásticas e cheias de emoção.” E3</i>	E
		<i>“(Os acontecimentos que me marcaram) as atividades passadas pela nossa turma, em conjunto.” E8</i>	E
		<i>“...nos dados positivos tive o meu 4º ano sinceramente foi o melhor ano da minha vida a festa de finalistas.” E18</i>	E
		<i>“...nos dados positivos tive o meu 4º ano sinceramente foi o melhor ano da minha vida tive a minha viagem de finalistas que foi a melhor coisa que me aconteceu.” E18</i>	E
		<i>“O que mais me marcou) foi o passeio à Assembleia de ‘Republica’, as festas da turma e das escolas, as atividades, o baile de finalistas.” E21</i>	E
		<i>“Adorei o baile de finalistas.” E22</i>	E
		<i>“‘Vouas’ lembranças – as atividades da escola, quando avia aniversários, carnaval na escola, páscoa na escola, passeios.” E23</i>	E
		<i>“Gostei muito do passeio a Lisboa, à Assembleia da ‘Republica’, os amigos, as festas de aniversário que fizemos à professora, as festas de final de ano, baile de finalistas.” F1</i>	E
		<i>“...também gostei dos passeios de finalista.s” F2</i>	F
		<i>“Os passeios que eu mais gostei foi o passeio a Lisboa e ao ‘sinema’.” F4, F5</i>	F
		<i>“Quando foi a todos os passeios. O que mais gostei foi quando fomos ao cinema.” F7</i>	F
		<i>“Ao longo do meu percurso escolar o que mais me marcou foi o dia dos finalistas, infelizmente a 1ª professora não pode estar presente porque tinha saído da escola.” F9</i>	F
		<i>“Adorei todos os passeios.” F12</i>	F
		<i>“Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo doo meu percurso escola foram as atividades que fizemos juntos (professores e auxiliares).” F13</i>	F
			F

		<i>“Os momentos e acontecimentos que mais me marcaram foi: Passeios e diversões do 1º ciclo.” G4</i> <i>“O que mais gostei foi dos passeios” G14</i> <i>“O que mais me marcou foram os passeios, feira de outono, feira da primavera, festa de finalistas, idas ao ‘sinema’.” G15</i>	G G G
	Brincadeiras	<i>“No meu primeiro dia de escola estava a acontecer uma guerra de bolotas e foi muito divertido.” A5</i> <i>“Desde o 1º ao 4º ano, eu não gostava de futebol.” A1</i> <i>“(Uma das coisas que mais me marcou) foi jogar futebol e chegar à sala todo suado.” L23</i> <i>“Ir buscar a bola acima da cantina ou ao mato.” L23</i> <i>“Subir às árvores (na Escola).” L23</i> <i>“Os momentos que mais me marcaram foram os ‘furos’ porque nós estávamos todos juntos e era fixe.” S28</i> <i>“Um acontecimento que me marcou, (na escola, aconteceu) recentemente, que foi quando tentamos explodir uma coisa de confetes e quem o arreventou não sabia e então reagiu assustado e começou a correr por todo o lado a ‘botar’ confetes e depois houve uma guerra de laranjas.” T13</i> <i>“Na minha antiga escola eu era do segundo ano a minha turma era muito engraçada porque a professora tinha uma cana de madeira ela meteu-a em cima da mesa e eu beijei a cana.” C20</i> <i>“O que mais me marcou foi brincar, futebol e...” G3</i> <i>“Sou apaixonada ela dança como uma amiga minha.” R18</i> <i>“Outro foi quando trouxe uma bola de futebol e a pessoa que chutou a bola e a bola bateu numa parede que tinha um bico a bola acabou por furar no primeiro dia que a trouxe.” N23</i> <i>“Outro foi quando estava a ligar para o 112 na brincadeira com uns colegas.” N23</i> <i>“O que mais me marca é jogar futebol com os putos e dar uma abada.” N22</i>	A A L L L S T C G R N N N

ANEXO 7

Quadro 10: Categoria E – Modo como os alunos encaram a sua participação na vida escolar.

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	UC
Imagem como os alunos têm das Lideranças.	Voz do aluno	<i>“Um acontecimento que mais me marcou foi uma professora que ajudou, me soube ouvir-me.” B15</i> <i>“...ouvir...” B17</i>	B B
	Diretor de Turma	<i>“Gosto muito da nossa diretora de Turma pois ela é muito amiga e está sempre presente, aqui para nós, preocupada com o nosso bem-estar e a nossa felicidade na escola.” R15</i> <i>“Eu gostei da Diretora de Turma.” G7</i>	R G
	Projetos/ Atividades	<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foram as visitas de estudo.” S1, S2, S5, S7, S9, S11, S12, S19, S21, S23, T1, T2, T3, T4, T16, R11, R30, P4, P5, P9, P10, P14, N1, N6, N8, N15, N27, L2, L3, L4, L7, L19, K2, K5</i> <i>“As visitas de estudo com as minhas amigas foram muito importantes para mim.” S14</i> <i>“As visitas de estudo motivam-nos a trabalhar ainda mais ... A feira da Primavera onde para além de vendermos os produtos, também acabamos a conviver com os amigos, trabalhamos em equipa.” S17</i> <i>“Os acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escolar foi a Feira da Primavera onde podia conviver com os amigos.” S15</i> <i>“Os passeios (marcaram-me muito)...” S18</i> <i>“Uma visita que gostei muito foi quando visitei o teatro.” S20</i> <i>“Uma coisa que eu gosto muito na escola é a festa de Natal.” S24, T17, R5, P11</i> <i>“Visita ao Palácio de Maфра.” V6</i> <i>“As visitas de estudo que são muito interativas.” T10</i>	S T R P N L K S S S S S S T R P V T T

	<i>“Os dias especiais na escola como as festas e as atividades... festas de finalistas.” T3</i> <i>“O que mais me marcou foi a viagem (Erasmus) que fiz a outros países...os novos amigos que fiz.” T5</i> <i>“Um acontecimento que me marcou foi o Erasmus, eu não participei, mas achei o projeto muito interessante, pois aprendemos a cultura e a língua de outro país.” T6</i> <i>“As amizades que fiz no projeto Erasmus ficarão guardadas para o resto da minha vida, da história da minha vida”. T7</i> <i>“ Os concursos na escola.” R2</i> <i>“Erasmus.” R6, R5, T3, T5, T20,</i> <i>“As viagens de Erasmus que mudaram a minha vida de uma maneira incrível.” R3</i> <i>“O acontecimento que mais me marcou ao longo do meu percurso escolar foi o facto de ter participado no projeto Erasmus fiz 3 viagens.” R8</i> <i>“Quando a minha melhor amiga entrou para a minha turma e começamos a fazer piqueniques.” R1</i> <i>“Acontecimentos que me marcaram os DAC...” R5, R6, N4</i> <i>“O mais importante foi quando fizemos um passeio à nossa escola antiga. Recordei antigas memórias que foram incríveis para mim.” R16</i> <i>“Uma das coisas que mais me marcaram foi uma visita à escola primária fazer uma atividade com o 3º ano, alunos da professora *... foi uma atividade em que nós fizemos a eles e eles fizeram outra a nós.</i> <i>Gostei muito, uma vez que, me ajudou a lembrar os tempos em que andava lá.” R27</i> <i>“...passeios com as minhas amigas...” R17</i> <i>“Quando participei com a minha turma no torneio de futebol e por acaso, ficámos em 1º lugar.” R11</i> <i>“Ter recebido em minha casa 3 alunos (estrangeiros) do projeto Erasmus.” R8</i> <i>“Quando participei com a minha turma no torneio de futebol e por acaso, ficámos em 1º lugar.” R11</i> <i>“A Feira da Primavera.” R30, P5</i>	T T T R R T R R R R N R R R R R R R R R R P L
--	---	---

		<i>“...as festas, atividades...” L2</i>	L
		<i>“As atividades de Erasmus.” L2</i>	L
		<i>“Todas as festas de Natal da escola.” L1</i>	L
		<i>“Quando fiz um piquenique com a turma.” L1</i>	L
		<i>“Adorei uma viagem que fiz com a escola no 6º ano” L18</i>	
		<i>“...também (me marcou) quando a minha turma foi no 4º ano à kidzania.” L4, K4, K5</i>	L K
		<i>“Várias visitas incríveis através do programa Erasmus, visitas de estudo que me deram a conhecer locais agradáveis.” L6</i>	L
		<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foram: as minhas viagens de Erasmus, à kidzania e a Espanha (porque nunca tinha viajado), a experiência de conhecer pessoas novas e culturas foi incrível.” L9</i>	L
		<i>“O que mais me marcou na escola foi as festas de Natal e da primavera.” L13</i>	L
		<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foram os passeios por exemplo o Oceanário ao teatro, a Feira”. L17</i>	L
		<i>“(O que mais me marcou foi) o dia do pijama no 3º ano em que fizemos barracas com almofadas e cobertores foi muito engraçado.” L20</i>	L
		<i>“A escola tem pontos fortes, as pontes fortes são as visitas de estudo.” L25</i>	L
		<i>“As novas amizades que fiz com o projeto Erasmus.” L8</i>	L
		<i>“O dia Radical.” P5</i>	P
		<i>“A final do desporto escolar.” N4</i>	N
		<i>“Algumas atividades marcaram-me...” N8</i>	N
		<i>“O que mais me marcou foi a ida à kidzania no 2º ciclo, porque nunca tinha ido a Lisboa e gostava de ir.” N9</i>	N
		<i>“O que mais me marcou foi quando a escola resolveu fazer um torneio de futebol, A meu ver, eu acho, que devia de acontecer mais vezes.” N28</i>	N
		<i>“Uma visita de estudo a Óbidos, foi divertido porque fui com os meus amigos.” N30, N31</i>	N
		<i>“Fui a um teatro “Leandro rei de Helíria”. Fui com os meus amigos e gostei muito.” N32</i>	N

		<i>“Marquei 2 golos na final do futebol (desporto escolar) e ficamos em segundo.” N16</i>	N
		<i>“Também gosto dos projetos, semana DAC, visitas de estudo, projetos extracurriculares que nos ajudam a aprender.” K7</i>	K
		<i>“Gosto muito de interagir com o ambiente e gostei das campanhas e eventos proporcionados a este tema que a escola tem feito para desenvolver.” K7</i>	K
		<i>“Melhorias da escola, (que gostei) atividades...” K9</i>	K
		<i>“O que mais me marcou foi a viagem de 5º ano e a de 2 dias fora da escola.” K13</i>	K
		<i>“O que eu mais gostei de fazer foi ir a uma visita de estudo à gruta da Moeda e ao Mosteiro da Batalha.” K14</i>	K
		<i>“Gostei da visita de estudo que’ tive-mos’ a gruta da moeda.” K20</i>	K
		<i>“o mais me marcou foi a Feste de Natal do 7º ano.” K 24</i>	K
		<i>“(marcou-me) as vezes que íamos ao Perlím na primária.” K22</i>	K
		<i>“Outro dos acontecimentos que me marcou foi ter quase ter ido...” K 21</i>	K
		<i>“Bons momentos- quando a minha turma do 4º ano e eu fomos ao Oceanário a Lisboa.” A4</i>	A
		<i>“Marcou-me a festa de finalistas do 4º ano e todos os passeios que passei com os meus amigos e com a minha professora.” A21</i>	A
		<i>“Eu gostei muito de uma visita de estudo a Lisboa.” B1</i>	B
		<i>“Não gostei de (por causa) de uma visita de estudo estar 4 horas dentro de autocarro.” B1</i>	B
		<i>“Acontecimentos positivos – visitas de estudo muito fixes.” B17</i>	B
		<i>“Eu gostei muito dos passeios com os meus amigos e com a minha professora.” B19</i>	B
		<i>“Memória boa – os passeios.” B21</i>	B
		<i>“Boa- o baile de finalistas, foi muito fixe.” B22</i>	B
		<i>“(Marcou-me) ganhei por 3 vezes o corta-mato escolar.” B9</i>	B
		<i>“Em todos os corta-matos que eu participei fiquei sempre em 2º lugar.” B14</i>	B

		<i>“Eu gostei da venda de minerais.” C5</i>	C
		<i>“(outra coisa que mais me marcou) foram os passeios aulas.” C23</i>	C
		<i>“O que me marcou muito a infância foi passeios.” C25</i>	C
		<i>“(um acontecimento que me marcou) a minha festa de finalistas e um passeio que ‘fissemos’ a Lisboa.” E1</i>	E
		<i>“(Os acontecimentos que me marcaram) todas as visitas de estudo.” E2</i>	E
		<i>“E o último foi as nossas visitas que foram fantásticas e cheias de emoção.” E3</i>	E
		<i>“(Os acontecimentos que me marcaram) as atividades passadas pela nossa turma, em conjunto.” E8</i>	E
		<i>“...nos dados positivos tive o meu 4º ano sinceramente foi o melhor ano da minha vida a festa de finalistas.” E18</i>	E
		<i>“...nos dados positivos tive o meu 4º ano sinceramente foi o melhor ano da minha vida tive a minha viagem de finalistas que foi a melhor coisa que me aconteceu.” E18</i>	E
		<i>“O que mais me marcou) foi o passeio à Assembleia de ‘Republica’, as festas da turma e das escolas, as atividades, o baile de finalistas.” E21</i>	E
		<i>“Adorei o baile de finalistas.” E22</i>	E
		<i>“‘Vouas’ lembranças – as atividades da escola, quando avia aniversários, carnaval na escola, páscoa na escola, passeios.” E23</i>	E
		<i>“Gostei muito do passeio a Lisboa, à Assembleia da ‘Republica’, os amigos, as festas de aniversário que fizemos à professora, as festas de final de ano, baile de finalistas.” F1</i>	F
		<i>“...também gostei dos passeios de finalista.s” F2</i>	F
		<i>“Os passeios que eu mais gostei foi o passeio a Lisboa e ao ‘sinema’.” F4, F5</i>	F
		<i>“Quando foi a todos os passeios. O que mais gostei foi quando fomos ao cinema.” F7</i>	F
		<i>“Ao longo do meu percurso escolar o que mais me marcou foi o dia dos finalistas, infelizmente a 1ª professora não pode estar presente porque tinha saído da escola.” F9</i>	F
		<i>“Adorei todos os passeios.” F12</i>	F

		<i>“Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escola foram as atividades que fizemos juntos (professores e auxiliares).” F13</i> <i>“Os momentos e acontecimentos que mais me marcaram foi: Passeios e diversões do 1º ciclo.” G4</i> <i>“O que mais gostei foi dos passeios” G14</i> <i>“O que mais me marcou foram os passeios, feira de outono, feira da primavera, festa de finalistas, idas ao ‘cinema’.” G15</i>	F G G G
	Brincadeiras	<i>“No meu primeiro dia de escola estava a acontecer uma guerra de bolotas e foi muito divertido.” A5</i> <i>“Desde o 1º ao 4º ano, eu não gostava de futebol.” A1</i> <i>“(Uma das coisas que mais me marcou) foi jogar futebol e chegar à sala todo suado.” L23</i> <i>“Ir buscar a bola acima da cantina ou ao mato.” L23</i> <i>“Subir às árvores (na Escola).” L23</i> <i>“Os momentos que mais me marcaram foram os ‘furos’ porque nós estávamos todos juntos e era fixe.” S28</i> <i>“Um acontecimento que me marcou, (na escola, aconteceu) recentemente, que foi quando tentamos explodir uma coisa de confetes e quem o arreventou não sabia e então reagiu assustado e começou a correr por todo o lado a ‘botar’ confetes e depois houve uma guerra de laranjas.” T13</i> <i>“Na minha antiga escola eu era do segundo ano a minha turma era muito engraçada porque a professora tinha uma cana de madeira ela meteu-a em cima da mesa e eu beije a cana.” C20</i> <i>“O que mais me marcou foi brincar, futebol e...” G3</i> <i>“Sou apaixonada ela dança como uma amiga minha.” R18</i> <i>“Outro foi quando trouxe uma bola de futebol e a pessoa que chutou a bola e a bola bateu numa parede que tinha um bico a bola acabou por furar no primeiro dia que a trouxe.” N23</i> <i>“Outro foi quando estava a ligar para o 112 na brincadeira com uns colegas.” N23</i> <i>“O que mais me marca é jogar futebol com os putos e dar uma abada.” N22</i>	A A L L L S T C G R N N N

Quadro 11: Categoria F – Percepção dos alunos sobre as dinâmicas de ensino, aprendizagens e avaliação em curso na escola.

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registo	UC
Percepções dos alunos sobre as dinâmicas de ensino.	Resultados Académicos Percepções positivas)	<i>“Quando entrei para o Quadro de Excelência.” L1L2</i>	L
		<i>“Os acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escolar foi as entradas para o Quadro de Excelência pois é uma coisa bastante satisfatória que é ser reconhecido pelo nosso esforço.” K1</i>	K
		<i>“O aspeto que mais me marcou foi ser reconhecido pelo meu esforço, trabalho e dedicação...gostei muito de ser reconhecido.” K7</i>	K
		<i>“Aparecer no quadro de honra é muito bom e faz-nos sentir orgulhosos.” K10</i>	K
		<i>“A outra coisa que também me marcou foi quando eu recebi pela primeira vez o meu primeiro diploma e certificado de excelência, fiquei muito contente quando me disseram que eu tinha recebido aquilo porque tinha tirado boas notas, pois eu não fazia ideia do que era aquilo.” K21</i>	K
		<i>“O que mais me marcou foi o diploma de excelência.” K23</i>	K
		<i>“Quando recebi o meu 1º certificado de excelência.” K8</i>	K
		<i>“Uma das coisas que me marcou mais foi quando tive no quadro de excelência no 4º ano.” A7</i>	A
		<i>“O acontecimento que mais me marcou foi quando entrei no quadro de excelência e fui à entrega de prémios, foi o acontecimento que mais me marcou porque fiquei muito feliz.” A9</i>	A
		<i>“Era muito bom aluno, rapaz de cinco, estava sempre no quadro de excelência isso fazia-me muito feliz.” A18</i>	A
		<i>“No 5º ano consegui ter cinco a tudo o que me deixou muito feliz” E6</i>	E
		<i>“Gostei muito de ter ido para o quadro de excelência, fiquei muito contente.” E19</i>	E
		<i>“Um dos acontecimentos que mais me marcou foi ser chamada a receber os certificados de excelência e o primeiro dia de aulas na nova escola, no 5º ano.” R14</i>	R

		<i>“Quando entrei para o quadro de excelência.” R1</i> <i>“Um dos acontecimentos que mais me marcou foi o diploma de excelência.” R20</i> <i>“Os acontecimentos que mais me marcaram foi a primeira vez que estive no quadro de mérito.” R2</i>	R R R
	Resultados Acadêmicos Percepções negativas)	<i>“Não gostei de ter reprovado.” V6</i> <i>“Por outro lado, a minha primeira negativa a matemática marcou-me, mas negativamente.” L9</i> <i>“Levar a primeira negativa para casa no 6º ano, fiquei muito triste porque era uma disciplina que eu gostava de ciências.” L23</i> <i>“Marcou-me a primeira negativa.” R12, R30, L34</i> <i>“A primeira vez que tirei uma negativa.” R2</i> <i>“O acontecimento que mais me marcou foi quando eu reprovei.” D4</i> <i>“...no segundo dia de aulas do 2º ano ela (professora) disse que eu ia reprovar.” D4</i> <i>“...o quando ‘eu foi’ para a escola em França não podia trabalhar com os meus colegas porque não sabia francês.” D5</i> <i>“tirar uma negativa a matemática a única que tive durante muitos anos.” N9</i> <i>“Houveram professores que me fizeram odiar ir para as aulas, de não nos incentivarmos mais na respetiva matéria.” S18</i> <i>“Um dos acontecimentos que mais me marcou foi quando no 5º ano tirei a 1ª primeira negativa, chorei muito.” T12</i> <i>“Acontecimentos negativos – tirei uma negativa.” B17</i>	V L L R L R D D D N S T B
	Modos de aprender	<i>“As experiências na aula de Ciências.” N6</i> <i>“(a escola também é muito importante) pelos conhecimentos.” R4</i> <i>“A experiência Erasmus permitiu-me praticar o inglês e o francês, conhecer novas culturas.” R8</i>	N R R

		<i>“Um acontecimento que me marcou ao longo do meu percurso escolar consistiu em numa aula de EV termos ido à escola do primeiro ciclo.” R27</i> <i>“Marcou-me quando eu e as minhas amigas fizemos uma coreografia para Educação Física.” R30</i> <i>“Ele (professor) era incrível e muito engraçado. Fazia com que as coisas difíceis fossem mais simples e que formava aulas chatas em divertidas.” E17</i> <i>“Também me marcou positivamente a aprendizagem o aperfeiçoamento dos meus conhecimentos.” K7</i> <i>“O que eu mais gosto de fazer na escola é fazer ginástica em (educação) física.” K14</i> <i>“A disciplina que eu mais gosto é física-química, História e Educação Física.” K14</i> <i>“Também (me marcou) o facto de anunciarem que os TPC’s na escola não eram obrigatórios.” K4, K6</i> <i>“...foi gostei de visita de estudo porque conhecemos o Marquês de Pombal,” B1</i> <i>“...quero que o professor *... para as aprendizagens para eu tirar boas notas.” B13</i> <i>“Acontecimentos positivos – ter tirado boas notas.” B17</i> <i>“Mas isto tudo (aprendizagens) não se fizeram sozinhas, professores estiveram sempre ao lado.” F12</i> <i>“Os momentos e acontecimentos que mais me marcaram foi: aprendi e conheci coisas novas.” G4</i>	R R E K K K K B B B F G
	Ensino Especial	<i>“A falta de apoio aos alunos do ensino especial.” K3</i> <i>“Lembro-me no 1º ciclo que tinha um professor que nos ajudava nos dias em que a nossa professora ajudava os meninos com mais dificuldades.” E17</i>	K E
	Avaliação	<i>“...avaliações a mais...” R5, R6, N4</i> <i>“...em questão de notas não podia ser melhor, senão ficavam todos chateados comigo.” L13</i> <i>“Nunca fui uma aluna ‘horível’, mas às vezes deixo-me levar um pouco.” L15</i>	R N L L

		<i>“(marcou-me vir para Portugal) e estudei muito e tive muitas boas notas.” B8</i> <i>“O acontecimento que menos me marcou foi quando eu estive no estrangeiro e eu não queria saber da escola e tive más notas, mas passei de ano.” B8</i> <i>“Marcou-me quando tive 100% num teste.” B9</i> <i>“Más lembranças – testes difíceis.” E23</i> <i>“Não gostei dos testes de 61% e 69%.” F1</i> <i>“Maus – Quando tirei má nota e fiquei triste, não gostei.” F12</i>	B B B E F F
	Tempo de qualidade	<i>“Um dos acontecimentos que mais me marcaram ao longo do meu percurso escola foi os intervalos que passei com todos eles (professores, auxiliares, colegas) “F13</i>	F

Quadro 12: Categoria G – Outras Marcas da escola

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	UC
Perceções das vivências pessoais	Perceções negativas - pandemia	<i>“Cancelamento das visitas de estudo e da feira da primavera causa do coronavírus.”</i> N7, N8, S9, S13, T3, T8, T9, L5, K11 <i>“Cancelamento da visita de estudo.”</i> P3, N7, N8, K6 <i>Cancelamento de todas as festas.”</i> P2 <i>“Não termos festas. Preparação para os exames.”</i> V4, T8 <i>“não termos passeios, festas.”</i> T8, T9 <i>“Proibição de alguns elementos no buffet.”</i> T8 <i>“Não podermos ir a Londres, nem termos a festa de Natal.”</i> T9 <i>“Cancelamento das visitas de estudo.”</i> L7 <i>“Cancelamento da Festa de Natal foi uma das coisas que mais me marcou negativamente.”</i> P5, N10, N12 <i>“Impacto do coronavírus na escola.”</i> R7, K9 <i>“Cancelamento das nossas atividades.”</i> K11 <i>“Neste ano, que é o último em que estou nesta escola não tenho Festa de Natal, Feira, nem visitas de estudo.”</i> K12 <i>“O acontecimento que me marcou de uma forma boa foram as festas de final de ano, as de Natal, a feirinha de outono e muitas mais.”</i> A16	N S T L K P N K P V T T T T L P N R K K K A
	Mudança de escola/turma	<i>“a mudança da Escola de outro país.”</i> N32, L29 <i>“O que mais me marcou foi ter mudado de turma.”</i> N21 <i>“Mudar para esta escola foi um acontecimento incrível no meu percurso escolar.”</i> L23 <i>“Foi a mudança de professores do 1º para o 2º ciclo.”</i> L 25 <i>O acontecimento que mais me marcou foi a passagem para o 7º ano, eu que tive que ir para outra turma por causa de ter escolhido uma disciplina diferente. Não foi mais porque eu já conhecia algumas pessoas.”</i> L1	N L N L L L

		<i>“Quando vim da escola de cima para esta.” R30</i> <i>“Foi uma mudança radical a mudança de ciclo do 1º para o 2º.” R24</i> <i>“Mudar de escola.” R23, A19</i> <i>“Mudança de escola, mudança de professores.” R25</i> <i>“Um dos muitos momentos que me marcaram durante a minha vida escolar foi a mudança de ciclo do 1º para o 2º.” R24, R25</i> <i>“Fiquei triste por ter que abandonar a escola primária, mas valeu a pena.” A16</i> <i>“(o que mais me marcou a) Mudança de escola, antes andava do outro lado do rio.” B11</i> <i>“Foi aprender uma língua nova da que falava (quando vim para aqui)” B7</i> <i>“O acontecimento que mais me marcou foi quando eu fui para Portugal.” B8</i> <i>“Eu gostei muito da passagem da outra escola para esta.” C4</i> <i>“Foi na pré que mudei de escola e encontrei novos amigos e professores” C17</i> <i>“Eu não gostei da passagem da outra para esta.” C1</i> <i>“O que mais me marcou foi a mudança de escola porque gostava da minha professora, tive de sair do ATL e não estou habituada a esta nova escola.” G1, G3, G10,</i> <i>“A mudança do 4º para o 5º ano, pois tudo era novo (foi um aspeto negativo)” S10</i> <i>“Um dos momentos que mais me marcou foi quando mudamos do 1º para o 2º ciclo, contudo não é só o mudar é o despedir-se da escola da professora e de todos os momentos que se passava lá.” K29</i> <i>“(Um dos) acontecimentos que mais me marcaram foram a entrada na escola.” A12</i> <i>“Eu a mim o 2º ciclo marcou-me.” E14</i>	R R R A R R A B B B C C C G S K A E
	Perceções pela separação de amigos	<i>“Quando a minha melhor amiga se mudou para outro país quando íamos para o 5º ano.” R2</i> <i>“Um colega meu ir para a França.” L33, L34</i>	R L

	<i>“Linha não – quando fui para Lisboa na pré...quando deixei os meus amigos de Lisboa e vim para C*...” F1</i> <i>“...e mais um que me marcou foi quando vim para esta escola do 2º ciclo conheci mais pessoas fiquei com mais amigos e isso para mim foi espetacular.” F8</i> <i>“Só gostei menos de uma coisa ter perdido um amigo meu que foi para outra escola.” F2</i> <i>“O meu amigo no 3º ano teve que sair da nossa escola por razões familiares.” B4</i> <i>“No infantário ter de me separar de todos os que conhecia” B6</i> <i>“E a outra coisa foi ter de me separar de novo dos meus colegas.” B6</i> <i>“Um acontecimento que mais me marcou foi deixar todos os meus amigos para trás e não poder velos todos os dias.” B7</i> <i>“Vim para C*... tive que me ‘abituvar’ a sala aos novos amigos.” B11</i> <i>“Acontecimentos negativos – ter-me separado do meu melhor amigo.” B16</i> <i>“E por último a grande mudança de vir pra qui e ter de arranjar amigos o que foi ‘fossil’.” B6</i> <i>“Um acontecimento que mais me marcou foi deixar a minha amiga para trás e não poder ‘velos’ todos os dias.” B7</i> <i>“...outro foi quando tive que me separar da minha melhor amiga e sinceramente ajudou-me a crescer.” E15</i> <i>“(um acontecimento que me marcou) não queria ter perdida um amigo meu.” E1</i> <i>“Mas desde que eu vim para Portugal, não me sentia bem porque tinha perdido os meus amigos de infância, mas passado algum tempo arranjei amigos, mas nunca me vou esquecer dos meus amigos de infância.” C21</i> <i>“Eu miudei-me a meio do ano e fui para o quarto. Eu sou muito envergonhada e às vezes tenho dificuldades em fazer amigos. A minha ansiedade também não ajuda muito.” G1</i> <i>“O meu primeiro acontecimento foi quando ele foi para a escola em França.” D5</i> <i>“O segundo acontecimento foi quando eu tive de sair da escola em França e perder os meus amigos que estive com eles 6 anos.” D5</i>	F F F B B B B B B B B B B B E E C G D D
--	---	---

	Luto	<i>“Um acontecimento que marcou muito no meu percurso escolar foi e ainda é hoje, no quarto ano uma menina muito doce e querida e sempre de sorriso aberto sofria de uma doença de cancro cerebral e faleceu devido a essa doença, para mim realmente foi algo que me marcou muito pois nunca vi alguém que gostasse poderia morrer.” G9</i> <i>“Bem vou falar sobre uma amiga eu conhecia já desde de infância que hoje foi retirada, nós não falavamos” muito porque ela tinha uma doença que se chama cancro por isso ela na ia muitas vezes a escola. No primeiro até ao ‘treceiro’ ano ela ia, mas ia poucas vezes no quarto ano era na TV saio ela. A cantar ela gosta muito de cantar ela canta muito bem, ela tinha uma voz muito doce e fofa, no dia em que Portugal jogou eu e ela fomos juntas foi muito top, que era fazer isso outra vez. E como sempre ela no quinto faltava muito. Até que o meu professor de AFS o professor*... disse que ela... tinha... morrido. Até hoje tenho a foto dela no meu telefone.” G12</i> <i>“Linha não – Quando a B*... (Minha colega) morreu.” A20</i> <i>“O acontecimento que mais me marcou foi a homenagem que a escola fez a dois alunos que faleceram e tinham frequentado a escola. Foi uma atitude de respeito.” R3</i> <i>“O acontecimento que me marcou mais ao longo do percurso escolar foi ter que perder um amigo e uma professora.” C6</i> <i>“(marcou-me muito) a morte do meu irmão.” C24</i> <i>“O 2º acontecimento foi quando a minha professora do pré morreu fiquei muito triste quando a vi no caixão.” D4</i> <i>“A morte do meu cão.” N9</i>	G G A R C C D N
	Relacionamentos	<i>“Agradeço à escola por me dar a oportunidade de conhecer pessoas impossíveis de conhecer sem ela... amizades coloridas.” R18</i> <i>“A escola deu-me a melhor amizade que eu recordo hoje em dia, essa amizade já foi colorida.” R16</i> <i>“Um dos acontecimentos que mais me marcou foi quando (na escola) comecei a ter muitos amigos.” T12</i> <i>“Uma das coisas que mais me marcou foi conhecer o meu namorado.” T18</i> <i>“Um dos outros acontecimentos foi quando andava nesta escola eu aprendi a amar e a ser amada com as pessoas que me apoiavam e com a pessoa que eu gostava.” T21</i>	R R T T T

		<i>“O acontecimento que mais me marcou foi quando aprendi a falar mais, ter mais amizades e não ser tão tímida. Neste momento sinto-me feliz ao falar e a conviver com as pessoas e já não sou tão tímida.” T11</i> <i>“Quando a minha melhor amiga entrou para a minha turma.” L1</i> <i>“O que mais me marcou foi uma amizade que se transformou num grande amor.” L16</i> <i>“(a escola trouxe-me coisas boas) como por exemplo o amor, foi a melhor coisa que me marcou nesta escola. “L18</i> <i>“(A escola deu-me um) dos acontecimentos que me marcou mais foi ter conhecido um dos meus melhores amigos e também a minha melhor amiga.” L26</i> <i>“A minha melhor amiga/namorada é um acontecimento que me marcou.” K27</i> <i>“Comecei a gostar de uma rapariga.” B9</i>	T L L L L K B
	Família	<i>“...aí a minha mãe disse que não havia problemas (tirar uma negativa), mas tinha que recuperar para o próximo teste”. L23</i> <i>“Todos da minha família a conhecem (funcionária) e acham o mesmo dela que ela.” L27</i> <i>“(a entrada para a escola deu-me) a ter mais liberdade em relação à família.” L18</i> <i>“(ver reconhecido o esforço QE) pelos nossos pais, amigos, pela família toda.” K1</i> <i>“(quando entrei para o quadro de excelência) os meus pais e o meu irmão ficaram muito orgulhoso de mim.” A9</i> <i>“Outro bom acontecimento foi quando um meu familiar veio no 5º ano para a minha escola e ainda hoje está aqui nós apoiamo-nos um ao outro, sempre e família é para a vida.” A13</i> <i>“Era rapaz de cinco, estava sempre no quadro de excelência isso fazia feliz a minha família.” A18</i> <i>“Linha não - Quando na pré fui para Lisboa e deixei os meus avós.” A20</i> <i>“Linha sim- quando voltei C*... e voltei a ver os meus avós.” A20</i> <i>“...de no infantário ter de me separar...incluindo a minha mãe.” B6</i>	L L L K A A A A A B

		“(Tive que mudar de escola porque) a minha mãe já podia-me ir buscar antes não.” B11 “eu entrei para a escola (primária) e aconteceu coisas tristes e foi aí que começa os meus pais começaram a discutir e eu já não aguentava ia a correr para o meu quarto e simplesmente chorava era os meus avós que me acalmavam.” B21 “Também me marcou a saída da minha prima desta escola, do 9º para o 10º ano...com ela aprendia a fazer novas amizades e a ter mais amigos.” V11 “Gosto dos trabalhos (escolares) em família.” G15 “Quando eu tinha 8/9 anos nem sei ao certo os meus pais ...separara-se quando soube fiquei mesmo triste.” E14 “Quando cheguei a casa, depois de ter desabafado com a minha professora do 1º ciclo, fiz os conselhos da minha professora e falei com os meus pais calmamente...sim eles pararam”. E13 E...até hoje eles falam como se fossem amigos. E fico feliz com isso.” E13 “A minha mãe via as negativas.” D3 “A entrada para a escola primária, no 1º ano, marcou-me imenso devido a ter mais liberdade em relação à família e aprendi a conviver com outras pessoas.” R18 “Ganhar o supertmatick à minha irmã.” N8	B B V G E E E D R N
Acidentes escolares		“Quando me magoei no pé.” R2 “Aleijar-me no jogo de futebol humano.” L23 “(o que mais me marcou) foi quando rachei a sobancelha no 2º ano.” L33 “O que mais me marcou foi quando um rapaz partiu o braço no insuflável.” L21 “...de uma colega ter partido o braço a saltar à corda e chegar a ambulância e nós a abrir o portão à pressa.” L23 “O momento que mais me marcou foi quando no 1º ano eu fiquei com a cabeça presa debaixo da cantina.” L4 “O acontecimento que me marcou ao longo deste percurso escolar foi quando estava na aula de educação física e caí, caí pela 2ª vez e parti um dente a partir daí nunca mais fui a mesma.” T21	R L L L L L T

		<i>“O que mais me marcou foi num dia radical, num insuflável, eu estava com um amigo a saltar e ele caiu em cima de mim e eu parti o braço e tive que ser operado, levei 20 pontos, e vou ter que ser operado outra vez.” N11</i> <i>“O acontecimento que marcou mais ao longo do teu percurso escolar foi quando rachei a cabeça.” N19</i> <i>“O que mais me marcou foi quando um rapaz ficou com a cabeça debaixo do balcão da cantina.” N4</i> <i>“Um dos acontecimentos que mais me marcou foi ter partido o meu braço no campo de jogos da escola no 8º ano.” K4</i> <i>“Quando um colega meu partiu o braço no dia radical.” K8</i> <i>“Uma das coisas que eu menos gostei foi ter partido 3 dentes no 4º ano.” A2</i> <i>“...quando eu tinha consultas.” B10</i> <i>“Não gostei de (na escola) ter trilhado os dedos.” B2</i> <i>“Na pré eu magoei-me muito pois abri o nariz e o joelho foi a coisa que mais me marcou para a minha vida.” B18</i> <i>“No quinto ano abri outra vez o joelho e rasguei as calças, mas também já tinha torcido o pé direito.” B18</i> <i>“Passados três meses torci o outro, mas nas férias ao passar para o sexto ano ao andar de bicicleta torci o dedo, o queiso todo rasgado o braço e a perna e isso foram os momentos que me marcaram mais para a vida.” B18</i> <i>“Más lembranças – quando me aleijava, quando os meus colegas se aleijavam.” E23</i> <i>“Não gostei quando desloquei um osso do pé e andei de ‘moleta’ 2 meses.” F7</i> <i>“Não gostei de raspar a perna toda num banco.” F7</i> <i>“Maus – Quando parti uma unha não gostei.” F12</i>	N N N K K A B B B B B B E F F F
	Muito pessoal	<i>“Foi aqui (escola) que percebi a minha orientação sexual. Sou bissexual. Percebi isso graças à Escola. Estou muito grata.” S20</i> <i>“O que mais me marcou foi quando eu e um colega fomos chamados, na aula de música, para ir ao Diretor foi por causa de um colega me mostrar o seu órgão sexual, o Diretor berrou, os meus pais berraram e a foi a primeira e última vez que fui ao Diretor.” V3</i> <i>“Curso que quero seguir Engenheiro do Ambiente.” K7</i>	S V K

	Memórias	<i>“Más lembranças – tempo de chuva, molhar-me.” E23</i> <i>“Eu estou, quer dizer eu já passei por uma fase difícil...entre os meus 6/7 anos eu entrei para a escol e ... não sei, aconteceu coisas tristes.” E14</i> <i>“Todos os momentos são inesquecíveis.” T13</i> <i>“Aprendi a gostar mais de mim como sou, aprendi a respeitar e hoje em dia sinto-me feliz.” T21</i> <i>” Quando comecei a usar óculos.” R2</i>	E E T T R
	Pensamentos soltos	<i>“Urgente.” C4</i> <i>“A escola rouba dinheiro nos cartões e não dá o dinheiro da Feira da Primavera.” K18</i> <i>“O peso elevado das mochilas.” K3</i> <i>“Greves” N1, S2</i> <i>“Nada.” V2</i> <i>“Ter visto esquilos na escola.” P1, R1</i> <i>“1º ciclo- melhor pare da minha vida até agora, amizades sem fim, mas alvo de um pouco de mau olhado.” A18</i> <i>“Gostei muito de levar a minha guitarra para a escola primária.” A17</i>	C K K N S V P R A A

Ao longo do meu percurso escolar e que mais me marcou foi o dia dos finalistas porque eu tive 3 preferências no teste A que a mais gostei foi a 3 e a 2 ambas em muito poucas questões e nenhuma para as últimas, mesmo que tivesse um prejudicado a sua vida porque de outro lado estaria infeliz porque a A me pede uma resposta porque eu não sei de certeza e tenho substituído a que preferiria ter mais para que eu possa corrigir a resposta da minha preferência e da esteve sempre gostei das que eu marcava e eu marquei um aluno tinha tudo certo no teste e me autor do questionário finalmente bem o professor disse que a minha foi a 2 e ele marcou a 3 - pelo, então esse é o - professor

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor

No primeiro dia ele me fez conhecer a minha preferência até as 3 horas e depois ele foi trabalhar e até o meio da tarde - preferia que eu me mantivesse assim e não me mantivesse assim por enquanto, esta pessoa tinha preferência para esta pessoa do 2º e 3º e 4º e 5º e 6º e 7º e 8º e 9º e 10º e 11º e 12º e 13º e 14º e 15º e 16º e 17º e 18º e 19º e 20º e 21º e 22º e 23º e 24º e 25º e 26º e 27º e 28º e 29º e 30º e 31º e 32º e 33º e 34º e 35º e 36º e 37º e 38º e 39º e 40º e 41º e 42º e 43º e 44º e 45º e 46º e 47º e 48º e 49º e 50º e 51º e 52º e 53º e 54º e 55º e 56º e 57º e 58º e 59º e 60º e 61º e 62º e 63º e 64º e 65º e 66º e 67º e 68º e 69º e 70º e 71º e 72º e 73º e 74º e 75º e 76º e 77º e 78º e 79º e 80º e 81º e 82º e 83º e 84º e 85º e 86º e 87º e 88º e 89º e 90º e 91º e 92º e 93º e 94º e 95º e 96º e 97º e 98º e 99º e 100º e 101º e 102º e 103º e 104º e 105º e 106º e 107º e 108º e 109º e 110º e 111º e 112º e 113º e 114º e 115º e 116º e 117º e 118º e 119º e 120º e 121º e 122º e 123º e 124º e 125º e 126º e 127º e 128º e 129º e 130º e 131º e 132º e 133º e 134º e 135º e 136º e 137º e 138º e 139º e 140º e 141º e 142º e 143º e 144º e 145º e 146º e 147º e 148º e 149º e 150º e 151º e 152º e 153º e 154º e 155º e 156º e 157º e 158º e 159º e 160º e 161º e 162º e 163º e 164º e 165º e 166º e 167º e 168º e 169º e 170º e 171º e 172º e 173º e 174º e 175º e 176º e 177º e 178º e 179º e 180º e 181º e 182º e 183º e 184º e 185º e 186º e 187º e 188º e 189º e 190º e 191º e 192º e 193º e 194º e 195º e 196º e 197º e 198º e 199º e 200º e 201º e 202º e 203º e 204º e 205º e 206º e 207º e 208º e 209º e 210º e 211º e 212º e 213º e 214º e 215º e 216º e 217º e 218º e 219º e 220º e 221º e 222º e 223º e 224º e 225º e 226º e 227º e 228º e 229º e 230º e 231º e 232º e 233º e 234º e 235º e 236º e 237º e 238º e 239º e 240º e 241º e 242º e 243º e 244º e 245º e 246º e 247º e 248º e 249º e 250º e 251º e 252º e 253º e 254º e 255º e 256º e 257º e 258º e 259º e 260º e 261º e 262º e 263º e 264º e 265º e 266º e 267º e 268º e 269º e 270º e 271º e 272º e 273º e 274º e 275º e 276º e 277º e 278º e 279º e 280º e 281º e 282º e 283º e 284º e 285º e 286º e 287º e 288º e 289º e 290º e 291º e 292º e 293º e 294º e 295º e 296º e 297º e 298º e 299º e 300º e 301º e 302º e 303º e 304º e 305º e 306º e 307º e 308º e 309º e 310º e 311º e 312º e 313º e 314º e 315º e 316º e 317º e 318º e 319º e 320º e 321º e 322º e 323º e 324º e 325º e 326º e 327º e 328º e 329º e 330º e 331º e 332º e 333º e 334º e 335º e 336º e 337º e 338º e 339º e 340º e 341º e 342º e 343º e 344º e 345º e 346º e 347º e 348º e 349º e 350º e 351º e 352º e 353º e 354º e 355º e 356º e 357º e 358º e 359º e 360º e 361º e 362º e 363º e 364º e 365º e 366º e 367º e 368º e 369º e 370º e 371º e 372º e 373º e 374º e 375º e 376º e 377º e 378º e 379º e 380º e 381º e 382º e 383º e 384º e 385º e 386º e 387º e 388º e 389º e 390º e 391º e 392º e 393º e 394º e 395º e 396º e 397º e 398º e 399º e 400º e 401º e 402º e 403º e 404º e 405º e 406º e 407º e 408º e 409º e 410º e 411º e 412º e 413º e 414º e 415º e 416º e 417º e 418º e 419º e 420º e 421º e 422º e 423º e 424º e 425º e 426º e 427º e 428º e 429º e 430º e 431º e 432º e 433º e 434º e 435º e 436º e 437º e 438º e 439º e 440º e 441º e 442º e 443º e 444º e 445º e 446º e 447º e 448º e 449º e 450º e 451º e 452º e 453º e 454º e 455º e 456º e 457º e 458º e 459º e 460º e 461º e 462º e 463º e 464º e 465º e 466º e 467º e 468º e 469º e 470º e 471º e 472º e 473º e 474º e 475º e 476º e 477º e 478º e 479º e 480º e 481º e 482º e 483º e 484º e 485º e 486º e 487º e 488º e 489º e 490º e 491º e 492º e 493º e 494º e 495º e 496º e 497º e 498º e 499º e 500º e 501º e 502º e 503º e 504º e 505º e 506º e 507º e 508º e 509º e 510º e 511º e 512º e 513º e 514º e 515º e 516º e 517º e 518º e 519º e 520º e 521º e 522º e 523º e 524º e 525º e 526º e 527º e 528º e 529º e 530º e 531º e 532º e 533º e 534º e 535º e 536º e 537º e 538º e 539º e 540º e 541º e 542º e 543º e 544º e 545º e 546º e 547º e 548º e 549º e 550º e 551º e 552º e 553º e 554º e 555º e 556º e 557º e 558º e 559º e 560º e 561º e 562º e 563º e 564º e 565º e 566º e 567º e 568º e 569º e 570º e 571º e 572º e 573º e 574º e 575º e 576º e 577º e 578º e 579º e 580º e 581º e 582º e 583º e 584º e 585º e 586º e 587º e 588º e 589º e 590º e 591º e 592º e 593º e 594º e 595º e 596º e 597º e 598º e 599º e 600º e 601º e 602º e 603º e 604º e 605º e 606º e 607º e 608º e 609º e 610º e 611º e 612º e 613º e 614º e 615º e 616º e 617º e 618º e 619º e 620º e 621º e 622º e 623º e 624º e 625º e 626º e 627º e 628º e 629º e 630º e 631º e 632º e 633º e 634º e 635º e 636º e 637º e 638º e 639º e 640º e 641º e 642º e 643º e 644º e 645º e 646º e 647º e 648º e 649º e 650º e 651º e 652º e 653º e 654º e 655º e 656º e 657º e 658º e 659º e 660º e 661º e 662º e 663º e 664º e 665º e 666º e 667º e 668º e 669º e 670º e 671º e 672º e 673º e 674º e 675º e 676º e 677º e 678º e 679º e 680º e 681º e 682º e 683º e 684º e 685º e 686º e 687º e 688º e 689º e 690º e 691º e 692º e

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor

Na cidade de São Paulo, a minha primeira
 visita foi para a casa de meu pai, o Sr. João
 de Deus, e a minha primeira casa foi a
 casa de meu pai, o Sr. João de Deus.
 Na cidade de São Paulo, a minha primeira
 visita foi para a casa de meu pai, o Sr. João
 de Deus, e a minha primeira casa foi a
 casa de meu pai, o Sr. João de Deus.
 Na cidade de São Paulo, a minha primeira
 visita foi para a casa de meu pai, o Sr. João
 de Deus, e a minha primeira casa foi a
 casa de meu pai, o Sr. João de Deus.
 Na cidade de São Paulo, a minha primeira
 visita foi para a casa de meu pai, o Sr. João
 de Deus, e a minha primeira casa foi a
 casa de meu pai, o Sr. João de Deus.

7

[illegible]

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA
PORTO

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

No meu primeiro ciclo conheci
novos amigos, novas professoras e muitos
professores. Tinha todos os professores para
mim e eu igual.
Conheci alguns amigos muito especiais
e que me tornam diferente, ainda
mais depois foi para outro ciclo conheci
o doce das peças.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

O acontecimento que mais me marcou o
meu percurso escolar foi no 1º ano, tinha
uma professora muito má que nos punha
as grelhas, virava-nos de costas para o quadro
e dava com o line de ferro na cabeça, chama-
va-se Elisabete Campos e foi na escola primá-
ria de Vilares. Felizmente acabou tudo bem,
ele teve o seu castigo e a partir daí o meu
percurso escolar tem todo sucesso devido aos
professores que tenho tido até ao momento.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

- passar tempo de qualidade com amigos e professores
- amigos de infância e que estiveram sempre ao meu lado
- professores que me ajudaram no que eu precisava
- professores que se zangaram comigo e que me deram uma segunda oportunidade
- auxiliares que me deram conselhos e também aprendizagem
- mas isto tudo não o fizeram sem os professores que estiveram sempre do meu lado e que eu agradeço por isso.
- Os intervalos que passei com todos eles.
- E as atividades que fizemos, juntos.
- Se caía eles ajudavam-me a levantar, enfiavam-me sempre lá para mim, se eu fizesse alguma coisa que não desse bom, eles avisavam-me e eu não voltava a fazê-lo.



B6
UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA
PORTO

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Nos primeiros anos de vida, desde o nascimento até aos 3 anos, fui muito feliz e feliz com a minha mãe e com os meus irmãos. Foi a melhor parte da minha vida. Depois disso, fui para a escola e lá conheci muitos amigos e professores. Foi a melhor parte da minha vida. Depois disso, fui para a escola e lá conheci muitos amigos e professores. Foi a melhor parte da minha vida. Depois disso, fui para a escola e lá conheci muitos amigos e professores. Foi a melhor parte da minha vida.



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

PORTO

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

No meu primeiro ciclo comecei
novos amigos, novas amizades e novas
professoras. Foram todos os meus amigos
e eu iguais.
Porque eram amigos muito especiais
que me tornaram diferente, ainda
mais feliz.
Depois foi para outro ciclo comecei
a dar as primeiras aulas.



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

PORTO

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Os acontecimentos que me marcaram foram:
as minhas viagens de Erasmus + a Litânia
e a Esperança porque nunca tinha
viajado e conheci a experiência de
conhecer novas pessoas e culturas foi incrível.
Por outro lado a minha bagagem de conhecimentos
positiva negativa e a minha bagagem
negativa-me marcou negativamente.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

- Tive um professor no primeiro
ano nunca gostei de mim
davam-me trabalhos de casa
a mais se eu errava batea-me
na cabeça as vezes não me
deixa-vam ir para o intervalo dava
rebrucados e depois aos outros e nunca
deu nada.

- dos dados positivos tive o meu
4º ano sinceramente foi o melhor
ano da minha vida a professora
era fantástica tinha amigos e
a festa de finalistas onde tive que
me despedir de lá mas foi incrível.
Aproveitei aquele ano tive a minha
viagem de finalistas que foi a
melhor coisa que aconteceu naquele
ano.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

O acontecimento que mais me marcou foi a minha passagem para o 2º ano em finais de 1998. Nessa altura, tinha por causa de ter estado numa disciplina diferente. Isso foi mais porque eu já conhecia algumas pessoas dessa turma.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

A chegada à escola tem coisas novas a fazer, mas não tem papel no processo de aprendizagem. As coisas são todas estranhas, as coisas são todas novas. O curso

tem um aquecimento

é feito

e não se consegue muito

maica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

~~Depois~~ jogar futebol e chegar a sala toda toda de brincar as Caradintas. Nos os meus colegas a lavar roquedas nas mãos por quares de piquitarem-
mas e chegar ao primeiro dia na escola e os de 3º ciclo a chamar-me de palito. E
pegar a purrada por causa de outra con-
tando mais mesmo tarde, de uma colega
ter partido a brachagem a voltar a
correr e chegar a ambulância e nos a
alvar e portar a madre e de sair o
são de física a contar a história e andar
a explicar das funcionárias para elas namorem
que não estavam namorando a hora, depois
de capitar na cantina por causa de estar
a falar alto, aulas de E.M.R. e chegar
a chegar e eles a mim, ir buscar a
cola, acima da cantina, eu o mata
mandar as funcionárias os vidros e mas parti-
porque era colar de brachagem, estar a
destruindo, depois na escola e nos a ajudar
a lembrar, depois me contar-me tudo na
aula de expressão escrita, depois
alargou-me no par de futebol humano,
soltar acima das árvores, depois a primeira
negativa para casa no 6º ano fiquei muito triste
porque era uma disciplina que eu gostava
ciências e a minha mãe disse que não
partia o problema mas tinha de recuperar
para o próximo teste e quando os
meus colegas saíram, todos e eu fiquei
a comer sopa, etc. >>

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor



Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Desde o 1º ano ^{até agora} que tenho muitos amigos,
professores e até funcionários que mantêm
o meu percurso escolar.
Do 1º ano até ao 4º ano tive uma professora
que me marcou muito, sendo ela muito
amável e muito estudada.
No 3º ano e no 6º ano tive um
professor de Ciências que me marcou
muito, sendo ele também muito
amável e explicava muito bem as
coisas.
Do 4º ano até hoje aprendi do
o meu professor de História e
o meu professor de Inglês mantêm-me
muito.
Desde o 2º ano que tenho um melhor
amigo, até agora o meu amigo,
sendo ele muito divertido
e um pouco depressivo e
timido.
~~(Depois) desde que (entrei para o)~~
3º ano até ao 4º ano conheci
uma funcionária que também
partilha muito da vida da
minha família, a Concha e
a Chama. O mesmo se dá
que eu.
Hoje em dia, tenho alguns
alunos e colegas até hoje me
chamam, até hoje e também
algumas funcionárias.

214

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Os acontecimentos que mais me marcaram foram os anos em que que tinha e que o ano da a dia. Também gosto muito da disponibilidade das professoras para ensinar e ajudar. Apesar de pouco maduro acho que a escola é muito confortável e um dos momentos que mais me marcou foi ser chamada para ajudar na organização da escola e o primeiro dia de aulas na nova escola (5º) sinto que com o crescimento da escola as pessoas fundaram mais e mais. Cada vez mais gosto de andar nesta escola apesar de algumas vezes, em alguns momentos e estou a aprender com isso. Gosto muito desta escola e se tivesse de mudar algo não mudava.

216

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Conhecer um amigo que tinha os mesmos gostos e interesses que eu. Esse amigo influenciou-me a sair da escola este ano.

Nas o mais importante foi quando fizemos um trabalho a fazer a escola antiga. Recordei antigas memórias que gostam de recordar de uma memória. Uma das minhas melhores amigas sobre bullying.

Nesta escola passei momentos felizes com os meus amigos.

Apesar de a esta escola ter sido ter sido amigos os indivíduos.

A escola deu-me o melhor amigo que eu tenho hoje em dia. Esse amigo foi o melhor amigo.



Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Os acontecimentos que mais me marcaram foram:

- A primeira vez que tive uma negativa
- A primeira vez que estive no quadro de mérito.
- As festas, atividades e visitas de estudo.
- Quando me marquei no PE.
- As amizades que eu fiz.
- Quando a minha amiga mudou-se para outro país grande lápis para o quinto ano.
- As atividades do Erasmus.
- Os concursos na escola.
- A primeira vez num clube.
- Quando a escola foi mudada.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Eu gosto imenso da escola porque tenho uns excelentes colegas. Já tive um momento por um longo tempo, mas infelizmente acabou o mesmo. agora digo que foi das melhores experiências desta escola.

Nunca foi uma bomável alguma mas a regra geral me era um pouco pelas a impetuosidade.

condições mas está sempre prestável para todos e isso não me nega.

na escola existem pessoas com muita "gaigamita" e que falam das outras com uma requintes cometas e isso irrita-me um pouco.

A comida da escola não é muito boa, como na escola geralmente e os serviços não são muito bons mas como os professores dizem e tem iguarias, os pagamos 1,45 € como máximo) sentas não podemos pedir muito mais.

Conto muito da mesma história de Tânia, pois ela é muito amiga e está sempre aqui para nós, preocupada com o mesmo bem estar e a mesma felicidade na escola.

Já fui aluna da professora Tânia, ela ensinava os conteúdos dela porque faziam-me sempre abair na obra em relação ao assunto em questão.

Ela falava como se já tivesse passado por tudo professora incrível e sem dúvida uma boa aluna.

Os professores em geral ensinam muito bem, mas era necessário um pouco mais de conhecimento na escola de insensível porque é um pouco mais e os outros estão sempre a ser castigados (mas sei porque motivo).

Os funcionários deviam ser mais prestáveis em relação a papel higiénico (principalmente), o pavilhões tem sempre gotas de água a cair e eu sei que uma vez porque esqueci-me a cair para enorme de água enquanto estava a correr.

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

A entrada para a escola no primeiro ano me marcou muito devido a total liberdade em relação familiar e a liberdade de conviver com outras pessoas.

Encontrei 3 amigas que sempre foram leais comigo embora tenhamos discussões de coisas. Tal como amigos também já tivemos.

Uma das minhas verdadeiras amigas sofreu bullying no 6º ano e eu sempre a protegi.

Foi graças a escola que conheci pessoas incríveis: professores, alunos, colegas etc...

Agradeço a esta escola por me dar a oportunidade de conhecer pessoas incríveis de conhecer sem ela.

Tive muitas amizades...

Adorei uma viagem que fiz com a escola no 6º ano com a minha professora de História. Ela era uma das minhas professoras preferidas.

Passei momentos legais com as 3.

Sou apaixonada pela dança como uma amiga minha.

Tenho tudo a agradecer a escola todos os momentos felizes e tristes. Cada momento me deu uma lição de vida. Que eu nunca vou esquecer.

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Fui adora a escola pois é o local que eu passo mais tempo que sei de as vezes ser chato. Foi na escola que eu conheci as melhores pessoas, pessoas incríveis, alunos, amigos, professores etc... Foi graças a escola e amigos que conheci coisas incríveis como a amizade K-pop, as amigas que passei os meus melhores momentos, conheci colegas novas, sei que fiz amigas para a vida. Todos os dias tenho as minhas amigas e inclusive. Por isso que agradeço a escola, amigos, professores, diretores, funcionários, etc.

Narrativa no âmbito da investigação em Ciências da Educação para obtenção do grau de Doutor

Indica o(s) acontecimento(s) que mais marcou, ao longo do teu percurso escolar.

- passar tempo de qualidade com amigos e professores
- amigos de infância e que estiveram sempre ao meu lado
- professores que me ajudaram no que eu precisava
- professores que se zangaram comigo e que me deram uma segunda oportunidade
- auxiliares que me deram conselhos e também aprendizagem
- mas isto tudo não o fizeram sem as professoras que estiveram sempre do meu lado e que eu agradeço por isso.
- Os intervalos que passei com todos eles.
- E as atividades que fizemos, juntos.
- Se caía eles ajudavam-me a levantar, enfim estavam sempre lá para mim, se eu fizesse alguma coisa que não devesse fazer, eles avisavam-me e eu não voltava a fazê-lo.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

A maneira como eu era recebido
pelos meus colegas a maneira que
me tratavam era incrível.
A comida da escola foi uma
boa que detestei desde o início
de aulas do 2º ciclo.
Mas se a comida não me
gostava, gostava muito das aulas
de matemática. Como foi exemplo
o amor foi a melhor coisa da
que me fez crescer mentalmente
como se fosse um livro de histórias
que me ensinava as coisas
pelas palavras. O amor foi a melhor coisa
que me fez crescer mentalmente
e que está a ajudar-me a ser
de Aquilo que a escola faz
de melhor. As coisas boas da
comida da escola com as
dezenas de coisas que podem
ser feitas.

E por fim a liberdade
de poder

Sonhar na
Escola 

O Meu Objeção



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

PORTO

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

- quando flegem de mim não gosto
- quando comeci a 1ª série
- quando comeci a prof. com a 1ª série
- quando adorei os professores de 5ª ano
- quando eu gostei de todos os passeios
- gostei de ver que a pessoas que me apoiem
- não gostei de tirar má nota e fiquei triste
- no final do 1º ciclo chorei porque tinha acabado
- Adorei as notas de 5ª ano
- Não gosto de quando dizem que sou um menino de alguém
- Quando tive aulas cá fora as as lições
- Quando tive vergonha cá da escola
- Quando perdi uma unha não gostei

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Lembro-me de quando estava no 1º ano e que tinha uma professora incrível que me apoiava em tudo e ajudava-me muito, a mim e aos meus colegas.

Lembro-me no 1º ano que tinha um professor que nos ajudava nos dias em que a nossa professora ajudava os meninos com mais dificuldades. Ele era incrível e muito engraçado. Fazia com que as coisas mais difíceis fossem mais simples e que formava as aulas chatas em divertidas.

Lembro-me de no 1º ano que tinha uma professora que não nos apoiava tanto, nem brincava muito conosco, mas acho que gostei de mim.



Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

A coisa que mais me marcou foram as amizades e os momentos com as minhas amigas. Também tiveram algumas coisas que me chocaram este ano, por causa de algumas professoras, especialmente de Matemática e Ciências. As passagens são sempre muito divertidas. Tenho as melhores amigas que ~~se~~ alguém poderia ter. E foi no 5.º ano, o 5.º ano, é que na Univ. tiveram coisas que algumas professoras me fizeram ouvir na escola pois têm um pessimo feitio. E isso faz-me ainda menos vontade de ir para aulas e de nos concentrarmos mas mais na respectiva matéria. Mas eu adoro a minha escola e mais que eu passo os melhores momentos também é uma funçãoaria, que tem um feitio de doente, e ele me dá uma um bocadinho de algumas coisas. E uma pessoa que eu não gosto, é tudo magnifico.

Estraga-me os dias a chorar-me mais.



Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

- Os professores marcaram o nosso percurso escolar, na minha opinião;
- Os dias especiais na escola, como festas, atividades;
- Colegas que não ficar para sempre na memória;
- a desigualdade que existe entre alguns colegas para com outros colegas;
- Certos professores tornaram-se praticamente um membro da nossa família, sentimo-nos uma família. Eles são eles que nos cuidam todos os dias e nos ensinam a crescer, aprender, nos dão conselhos, nos apoiam, protegem;
- visitas de estudo;
- Correr rios;
- festas finalistas;
- os colegas que vieram do erasmus...

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Conhecer uma amiga incrível
este ano, ela é simpatética, engraçada
e gosta de fazer uma coisa que
gosto trabalhar.

Admirar muito porque apesar de
ter muitos amigos, amado e assim
está aqui em Portugal e não tem
preferências, esteve a habitar nos
suos locais que se eu e os meus
amigos ajudamos-a a dar
isto e nunca mais vai-se que
a embora.

Indica o(s) acontecimento(s) que mais te marcou, ao longo do teu percurso escolar.

Ao longo deste tempo várias coisas
aconteceram tanto boas como más,
as boas foi a companhia das
pessoas que mais gosto, o facto de
ter vontade de vir para a escola,
a capacidade que a escola nos deu
para cá estar, e por me fazer
crescer e abrir os olhos em
relação os amigos pelo lado mau
por, me ter cansado e fazer perder
a vontade de cá estar.
Mas a vida é mesmo assim
cheia de altos e baixos mas faz
parte do crescimento.

ANEXO 11

Tabela 3: A escola é...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Uma seca.	122	38,4	173	54,4	23	7,2
Um lugar de convívio.	11	3,5	103	32,4	204	64,2
Um lugar onde és obrigado a estar.	89	28,0	91	28,6	138	43,4
Um lugar de trabalho.	7	2,2	55	17,3	256	80,5
Um lugar para aprenderes.	2	0,6	31	9,7	285	89,6
Um lugar que te prepara para o futuro.	10	3,1	51	16,0	257	80,8
Um lugar que não serve para nada.	269	84,6	40	12,6	9	2,8

Tabela 4: Vais para a escola porque...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
És obrigado	149	47,0	92	29,0	76	24,0
Gostas de conviver	13	4,1	76	24,1	227	71,8
Queres aprender.	2	0,6	83	26,2	232	73,2
É importante para o teu futuro.	8	2,5	40	12,6	270	84,9
Não gostas de estar em casa.	187	59,0	101	31,9	29	9,1

Tabela 5: Os materiais equipamentos...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Estão em bom estado.	15	4,8	159	50,6	140	44,6
São suficientes.	27	8,6	134	42,5	154	48,9
Contribuem para a tua aprendizagem	7	2,2	84	26,4	227	71,4

Tabela 6: A escola...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Encontra-se bem conservada.	23	7,4	142	45,7	146	46,9

Os espaços exteriores são agradáveis.	5	1,6	108	34,5	200	63,9
Os espaços interiores são agradáveis.	18	5,8	130	41,8	163	52,4

Tabela 7: O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para ...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Estudar	25	7,9	123	38,8	169	53,3
Brincar	25	7,9	110	34,7	182	57,4
Ter outras atividades	15	4,7	107	33,8	195	61,5

Tabela 8: Consideras que o que aprendes em cada disciplina ...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É interessante	6	1,9	158	49,8	153	48,3
É excessivo	50	15,8	187	59,0	80	25,2
É útil	7	2,2	94	29,6	217	68,2
Há matéria que não tem qualquer interesse	110	34,9	135	42,9	70	22,2

Tabela 9: Conheces os seguintes documentos da Escola?...

	N	%
Projeto Educativo	199	62,6
Regulamento Interno	250	78,6
Plano Anual de Atividades	153	48,1
Projeto Curricular	161	50,6

Tabela 10: A Direção e o Diretor de Turma ...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
A direção						
Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.	39	12,5	150	47,9	124	39,6
A opinião dos alunos é tida em conta.	43	13,7	143	45,4	129	41,0
Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens	11	3,5	96	30,2	211	66,4
O diretor de turma						
Um professor como os outros	74	23,3	75	23,7	168	53,0
Alguém que impõe a autoridade.	37	11,7	89	28,2	190	60,1

Um amigo.	43	13,6	81	25,6	192	60,8
Alguém que procura ouvir os alunos.	18	5,7	66	20,9	232	73,4
Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.	209	65,9	50	15,8	58	18,3
Só seve para "ralhar".	240	75,5	53	16,7	25	7,9

Tabela 11: O que sentes em relação à escola...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Bem-estar.	16	5,0	128	40,3	174	54,7
Felicidade.	24	7,6	121	38,2	172	54,3
Desânimo.	147	46,4	135	42,6	35	11,0
Motivação.	34	10,7	134	42,3	149	47,0
Aborrecimento.	101	32,0	171	54,1	44	13,9

Tabela 12: A Escola é um espaço onde ...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Te sentes motivado para aprenderes.	17	5,3	150	47,2	151	47,5
Não te motiva	180	56,6	108	34,0	30	9,4
Apenas gostas de estar pelo convívio.	89	28,0	154	48,4	75	23,6
Não gostas de estar	196	61,6	101	31,8	21	6,6

Tabela 13: Situações em que apresentas a tua opinião

	N	%
Propostas de melhoramento do espaço escolar	155	48,7
Visitas de estudo	136	42,8
Modo de avaliação	126	39,6
Problemas na sala de aula	124	39,0
Atividades desportivas	123	38,7
Modo de funcionamento das aulas	114	35,8
Disposição da sala de aula	112	35,2
Programa das disciplinas	83	26,1
Nunca	75	23,6
Exposições	38	11,9
Palestras	29	9,1

Tabela 14: Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem?...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Erasmus	47	14,8	103	32,4	168	52,8
Projeto 5+	47	14,8	142	44,7	129	40,6
POP	65	20,4	131	41,2	122	38,4
Oficinas	39	12,3	112	35,2	167	52,5
Visitas de estudo	4	1,3	46	14,5	268	84,3
Palestras	42	13,2	142	44,7	134	42,1
Exposições	32	10,1	121	38,1	165	51,9
Clubes	28	8,8	117	36,8	173	54,4

Tabela 15: Na tua opinião para que serve a avaliação?...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Para dar uma nota.	34	10,7	83	26,1	201	63,2
Para avaliar os meus conhecimentos.	5	1,6	47	14,8	266	83,6
Para detetar as minhas dificuldades.	12	3,8	59	18,6	247	77,7
Para aprender melhor.	25	7,9	99	31,1	194	61,0
Para passares de ano.	28	8,8	97	30,5	193	60,7

Tabela 16: A avaliação deve ser efetuada com base ...

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Nos testes e nas questões de aula	31	9,7	111	34,9	176	55,3
Em todo o trabalho que efetuas	8	2,5	59	18,6	251	78,9
Condicionada pelo comportamento	25	7,9	90	28,3	203	63,8

Tabela 17: Aprendes melhor, quando...

	N	%
Efetuas trabalhos de pesquisa	209	65,7
Nas aulas práticas	192	60,4
Na aula são utilizadas técnicas diferentes	159	50,0
É só o professor a explicar	153	48,1
Exprimes a tua opinião	136	42,8
Quando saís fora da sala de aula	58	18,2
Quando és tu a "dar" a aula	30	9,4

Tabela 18: Relacionamento com os teus professores

	N	%
Bom	158	49,7
Mau	3	,9
Muito bom	92	28,9
Razoável	65	20,4
Total	318	100,0

Tabela 19: Características desagradáveis num professor

	N	%
Não valorizar o teu esforço	192	60,4
Desinteresse	167	52,5
limitar-se a "despejar" a matéria	166	52,2
Fazer-te sentir que não és capaz	163	51,3
Humilhar-te	157	49,4
Não estar presente para ajudar os alunos	144	45,3
Trazar os problemas de casa para a sala de aula	114	35,8

Tabela 20: Características que mais aprecias num professor

	N	%
Saber ensinar	281	88,4
Saber ouvir	263	82,7
Simpatia	259	81,4
Incentivar-te	238	74,8
Disponibilidade	229	72,0
Amigo	229	72,0
Interesse	204	64,2

Tabela 21: Relacionamento com colegas

	N	%
Má	4	1,3
Razoável	30	9,4
Boa	107	33,6
Muito boa	177	55,7
Total	318	100,0

Tabela 22: Vítima de violência escolar....

	N	%
Algumas vezes	65	20,4
Muitas vezes	14	4,4
Nunca	239	75,2
Total	318	100,0

Tabela 23: Relacionamento com funcionários

	N	%
Boa	146	45,9
Má	9	2,8
Muita boa	92	28,9
Razoável	71	22,3
Total	318	100,0

Tabela 24: O pessoal não docente:

	N	%
Ajuda os alunos	111	34,9
Garantem o cumprimento das regras.	93	29,2
São tratados com respeito.	114	35,8
Total	318	100,0

Tabela 25: Consideras que a maioria dos professores:

	Não concordo		Concordo às vezes		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos	7	2,2	102	32,1	209	65,7
Gostam mais de uns alunos do que de outros	115	36,2	124	39,0	79	24,8
Demonstram que sabem a matéria que ensinam	2	0,6	79	24,8	237	74,5
Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade	4	1,3	106	33,3	208	65,4
Gostam de ouvir os alunos	15	4,7	140	44,0	163	51,3
Apenas dão a matéria	141	44,3	132	41,5	45	14,2
Têm um bom relacionamento com os alunos	5	1,6	144	45,3	169	53,1
Preocupam-se com os seus alunos	6	1,9	114	35,8	198	62,3

Tabela 26: Comparação por género.

	Feminino			Masculino			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
2.1 A Escola é: ["Uma seca".]	44,6	51,4	4,1	32,9	57,1	10,0	0,012*
2.1 A Escola é: [Um lugar de convívio.]	2,7	27,0	70,3	4,1	37,1	58,8	0,034*
2.1 A Escola é: [Um lugar onde és obrigado a estar.]	36,5	31,8	31,8	20,6	25,9	53,5	0,000***
2.1 A Escola é: [Um lugar de trabalho.]	2,0	20,3	77,7	2,4	14,7	82,9	0,258
2.1 A Escola é: [Um lugar para aprenderes.]	0,7	8,8	90,5	0,6	10,6	88,8	0,621
2.1 A Escola é: [Um lugar que te prepara para o futuro.]	2,7	19,6	77,7	3,5	12,9	83,5	0,217
2.1 A Escola é: [Um lugar que não serve para nada.]	89,2	9,5	1,4	80,6	15,3	4,1	0,031*
2.2 Vais para a Escola porque: [És obrigado]	53,4	30,4	16,2	41,4	27,8	30,8	0,005**
2.2 Vais para a Escola porque: [Gostas de conviver]	5,4	18,4	76,2	3,0	29,0	68,0	0,165
2.2 Vais para a Escola porque: [Queres aprender.]	0,0	20,4	79,6	1,2	31,2	67,6	0,015*
2.2 Vais para a Escola porque: [É importante para o teu futuro.]	3,4	12,2	84,5	1,8	12,9	85,3	0,793
2.2 Vais para a Escola porque: [Não gostas de estar em casa.]	61,2	27,2	11,6	57,1	35,9	7,1	0,733
3.1 Os materiais/equipamentos: [Estão em bom estado.]	2,8	55,9	41,4	6,5	46,2	47,3	0,534
3.1 Os materiais/equipamentos: [São suficientes.]	8,9	45,9	45,2	8,3	39,6	52,1	0,261
3.1 Os materiais/equipamentos: [Contribuem para a tua aprendizagem]	3,4	21,6	75,0	1,2	30,6	68,2	0,241
3.2 A Escola: [Encontra-se bem conservada.]	4,9	46,5	48,6	9,5	45,0	45,6	0,376
3.2 A Escola: [Os espaços exteriores são agradáveis.]	1,4	28,7	69,9	1,8	39,4	58,8	0,044*
3.2 A Escola: [Os espaços interiores são agradáveis.]	4,2	43,7	52,1	7,1	40,2	52,7	0,884
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Estudar.]	2,7	34,7	62,6	12,4	42,4	45,3	0,000***
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Brincar.]	8,2	35,4	56,5	7,6	34,1	58,2	0,746
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Ter outras atividades.]	4,1	38,1	57,8	5,3	30,0	64,7	0,273
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É interessante]	1,4	48,3	50,3	2,4	51,2	46,5	0,449
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É excessivo]	17,7	58,5	23,8	14,1	59,4	26,5	0,392
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É útil]	1,4	30,4	68,2	2,9	28,8	68,2	0,922
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [Há matéria que não tem qualquer interesse]	35,9	43,4	20,7	34,1	42,4	23,5	0,599
4.2 A Direção: [Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.]	11,2	46,2	42,7	13,5	49,4	37,1	0,290
4.2 A Direção: [A opinião dos alunos é tida em conta.]	9,7	46,2	44,1	17,1	44,7	38,2	0,113
4.2 A Direção: [Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens]	0,7	23,6	75,7	5,9	35,9	58,2	0,001***
4.3 O Diretor de Turma é: [Um professor como os outros.]	24,5	21,8	53,7	22,4	25,3	52,4	0,992
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que impõem a autoridade.]	12,3	27,4	60,3	11,2	28,8	60,0	0,969
4.3 O Diretor de Turma é: [Um amigo.]	9,6	26,0	64,4	17,1	25,3	57,6	0,123
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que procura ouvir os alunos.]	5,5	15,8	78,8	5,9	25,3	68,8	0,060

4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.]	70,1	15,0	15,0	62,4	16,5	21,2	0,123
4.3 O Diretor de Turma é: [Só seve para "ralhar".]	79,7	12,8	7,4	71,8	20,0	8,2	0,123
5.1 O que sentes em relação à escola. [Bem-estar.]	2,0	37,2	60,8	7,6	42,9	49,4	0,019*
5.1 O que sentes em relação à escola. [Felicidade.]	5,4	35,4	59,2	9,4	40,6	50,0	0,074
5.1 O que sentes em relação à escola. [Desânimo.]	51,0	46,3	2,7	42,4	39,4	18,2	0,007**
5.1 O que sentes em relação à escola. [Motivação.]	9,5	40,8	49,7	11,8	43,5	44,7	0,341
5.1 O que sentes em relação à escola. [Aborrecimento.]	37,0	57,5	5,5	27,6	51,2	21,2	0,001**
5.2 A Escola é um espaço onde: [Te sentes motivado para aprenderes.]	2,7	45,9	51,4	7,6	48,2	44,1	0,102
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não te motiva.]	64,2	29,7	6,1	50,0	37,6	12,4	0,007**
5.2 A Escola é um espaço onde: [Apenas gostas de estar pelo convívio.]	35,1	46,6	18,2	21,8	50,0	28,2	0,004**
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não gostas de estar.]	72,3	23,0	4,7	52,4	39,4	8,2	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Erasmus]	10,8	20,3	68,9	18,2	42,9	38,8	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Projeto 5+]	10,8	42,6	46,6	18,2	46,5	35,3	0,018*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [POP]	14,2	40,5	45,3	25,9	41,8	32,4	0,004**
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Oficinas]	10,1	30,4	59,5	14,1	39,4	46,5	0,023*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Visitas de estudo]	0,0	12,2	87,8	2,4	16,5	81,2	0,090
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Palestras]	9,5	41,2	49,3	16,5	47,6	35,9	0,008**
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Exposições]	8,1	36,5	55,4	11,8	39,4	48,8	0,188
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Clubes]	8,8	37,2	54,1	8,8	36,5	54,7	0,920
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para dar uma nota.]	10,8	28,4	60,8	10,6	24,1	65,3	0,462
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para avaliar os meus conhecimentos.]	1,4	11,5	87,2	1,8	17,6	80,6	0,117
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para detetar as minhas dificuldades.]	0,7	16,9	82,4	6,5	20,0	73,5	0,036*
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para aprender melhor.]	4,1	31,8	64,2	11,2	30,6	58,2	0,140
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para passares de ano.]	8,1	29,1	62,8	9,4	31,8	58,8	0,458
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Nos testes e nas questões de aula]	12,8	32,4	54,7	7,1	37,1	55,9	0,530
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Em todo o trabalho que efetuas]	0,7	12,8	86,5	4,1	23,5	72,4	0,002**
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Condicionada pelo comportamento]	6,8	23,6	69,6	8,8	32,4	58,8	0,052
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.]	0,7	29,1	70,3	3,5	34,7	61,8	0,084
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam mais de uns alunos do que de outros.]	43,2	35,8	20,9	30,0	41,8	28,2	0,016*
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Demonstram que sabem a matéria que ensinam.]	1,4	16,2	82,4	0,0	32,4	67,6	0,003**

7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.]	1,4	33,8	64,9	1,2	32,9	65,9	0,843
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam de ouvir os alunos.]	3,4	40,5	56,1	5,9	47,1	47,1	0,087
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Apenas dão a matéria.]	49,3	39,2	11,5	40,0	43,5	16,5	0,070
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Têm um bom relacionamento com os alunos.]	0,0	43,2	56,8	2,9	47,1	50,0	0,156
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Preocupam-se com os seus alunos.]	2,0	32,4	65,5	1,8	38,8	59,4	0,281

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 1 - Não concordo 2 - Concordo às vezes 3 - Concordo

Tabela 27: Comparação por ciclo.

	2º ciclo			3º ciclo			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
2.1 A Escola é: ["Uma seca".]	52,6	40,6	6,8	28,1	64,3	7,6	0,000***
2.1 A Escola é: [Um lugar de convívio.]	4,5	28,6	66,9	2,7	35,1	62,2	0,474
2.1 A Escola é: [Um lugar onde és obrigado a estar.]	32,3	18,8	48,9	24,9	35,7	39,5	0,678
2.1 A Escola é: [Um lugar de trabalho.]	3,0	12,8	84,2	1,6	20,5	77,8	0,187
2.1 A Escola é: [Um lugar para aprenderes.]	0,8	5,3	94,0	0,5	13,0	86,5	0,032*
2.1 A Escola é: [Um lugar que te prepara para o futuro.]	3,0	9,0	88,0	3,2	21,1	75,7	0,008**
2.1 A Escola é: [Um lugar que não serve para nada.]	92,5	5,3	2,3	78,9	17,8	3,2	0,001***
2.2 Vais para a Escola porque: [És obrigado]	48,1	24,8	27,1	46,2	32,1	21,7	0,823
2.2 Vais para a Escola porque: [Gostas de conviver]	3,8	20,3	75,9	4,4	26,8	68,9	0,178
2.2 Vais para a Escola porque: [Queres aprender.]	0,0	16,5	83,5	1,1	33,2	65,8	0,000***
2.2 Vais para a Escola porque: [É importante para o teu futuro.]	1,5	10,5	88,0	3,2	14,1	82,7	0,186
2.2 Vais para a Escola porque: [Não gostas de estar em casa.]	54,5	37,9	7,6	62,2	27,6	10,3	0,312
3.1 Os materiais/equipamentos: [Estão em bom estado.]	1,5	37,9	60,6	7,1	59,9	33,0	0,000***
3.1 Os materiais/equipamentos: [São suficientes.]	6,1	28,0	65,9	10,4	53,0	36,6	0,000***
3.1 Os materiais/equipamentos: [Contribuem para a tua aprendizagem]	3,0	19,5	77,4	1,6	31,4	67,0	0,058
3.2 A Escola: [Encontra-se bem conservada.]	3,1	33,6	63,3	10,4	54,1	35,5	0,000***
3.2 A Escola: [Os espaços exteriores são agradáveis.]	1,6	25,0	73,4	1,6	41,1	57,3	0,004***
3.2 A Escola: [Os espaços interiores são agradáveis.]	3,9	29,7	66,4	7,1	50,3	42,6	0,000***
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Estudar.]	6,1	29,5	64,4	9,2	45,4	45,4	0,001***
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Brincar.]	2,3	25,8	72,0	11,9	41,1	47,0	0,000***
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Ter outras atividades.]	3,0	26,5	70,5	5,9	38,9	55,1	0,005**

3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É interessante]	1,5	37,9	60,6	2,2	58,4	39,5	0,000***
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É excessivo]	27,3	45,5	27,3	7,6	68,6	23,8	0,042*
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É útil]	2,3	15,0	82,7	2,2	40,0	57,8	0,000***
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [Há matéria que não tem qualquer interesse]	56,2	32,3	11,5	20,0	50,3	29,7	0,000***
4.2 A Direção: [Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.]	10,9	45,3	43,8	13,5	49,7	36,8	0,204
4.2 A Direção: [A opinião dos alunos é tida em conta.]	9,2	37,7	53,1	16,8	50,8	32,4	0,000***
4.2 A Direção: [Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens]	3,8	19,5	76,7	3,2	37,8	58,9	0,002**
4.3 O Diretor de Turma é: [Um professor como os outros.]	22,0	22,7	55,3	24,3	24,3	51,4	0,490
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que impõem a autoridade.]	12,2	18,3	69,5	11,4	35,1	53,5	0,017*
4.3 O Diretor de Turma é: [Um amigo.]	7,6	22,9	69,5	17,8	27,6	54,6	0,003**
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que procura ouvir os alunos.]	4,6	14,5	80,9	6,5	25,4	68,1	0,013*
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.]	72,7	9,1	18,2	61,1	20,5	18,4	0,083
4.3 O Diretor de Turma é: [Só seve para "ralhar".]	79,7	12,0	8,3	72,4	20,0	7,6	0,187
5.1 O que sentes em relação à escola. [Bem-estar.]	3,8	25,6	70,7	5,9	50,8	43,2	0,000***
5.1 O que sentes em relação à escola. [Felicidade.]	6,1	27,3	66,7	8,6	45,9	45,4	0,000***
5.1 O que sentes em relação à escola. [Desânimo.]	59,1	28,0	12,9	37,3	53,0	9,7	0,003**
5.1 O que sentes em relação à escola. [Motivação.]	9,8	23,5	66,7	11,4	55,7	33,0	0,000***
5.1 O que sentes em relação à escola. [Aborrecimento.]	47,3	36,6	16,0	21,1	66,5	12,4	0,001***
5.2 A Escola é um espaço onde: [Te sentes motivado para aprenderes.]	3,8	31,6	64,7	6,5	58,4	35,1	0,000***
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não te motiva.]	71,4	21,8	6,8	45,9	42,7	11,4	0,000***
5.2 A Escola é um espaço onde: [Apenas gostas de estar pelo convívio.]	38,3	39,1	22,6	20,5	55,1	24,3	0,014*
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não gostas de estar.]	74,4	18,0	7,5	52,4	41,6	5,9	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Erasmus]	15,8	33,1	51,1	14,1	31,9	54,1	0,577
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Projeto 5+]	9,0	37,6	53,4	18,9	49,7	31,4	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [POP]	9,0	29,3	61,7	28,6	49,7	21,6	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Oficinas]	6,0	32,3	61,7	16,8	37,3	45,9	0,001***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Visitas de estudo]	2,3	12,8	85,0	0,5	15,7	83,8	0,829
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Palestras]	12,8	47,4	39,8	13,5	42,7	43,8	0,618

5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Exposições]	12,0	30,8	57,1	8,6	43,2	48,1	0,270
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Clubes]	9,8	28,6	61,7	8,1	42,7	49,2	0,069
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para dar uma nota.]	12,8	15,8	71,4	9,2	33,5	57,3	0,044
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para avaliar os meus conhecimentos.]	2,3	9,8	88,0	1,1	18,4	80,5	0,091
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para detetar as minhas dificuldades.]	1,5	11,3	87,2	5,4	23,8	70,8	0,000***
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para aprender melhor.]	9,0	21,8	69,2	7,0	37,8	55,1	0,032*
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para passares de ano.]	7,5	27,8	64,7	9,7	32,4	57,8	0,212
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Nos testes e nas questões de aula]	4,5	27,8	67,7	13,5	40,0	46,5	0,000***
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Em todo o trabalho que efetuas]	2,3	19,5	78,2	2,7	17,8	79,5	0,807
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Condicionada pelo comportamento]	4,5	21,1	74,4	10,3	33,5	56,2	0,001***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.]	0,8	21,1	78,2	3,2	40,0	56,8	0,000***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam mais de uns alunos do que de outros.]	51,9	31,6	16,5	24,9	44,3	30,8	0,000***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Demonstram que sabem a matéria que ensinam.]	0,8	15,0	84,2	0,5	31,9	67,6	0,001***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.]	1,5	20,3	78,2	1,1	42,7	56,2	0,000***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam de ouvir os alunos.]	3,0	31,6	65,4	5,9	53,0	41,1	0,000***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Apenas dão a matéria.]	57,1	27,8	15,0	35,1	51,4	13,5	0,003**
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Têm um bom relacionamento com os alunos.]	0,8	34,6	64,7	2,2	53,0	44,9	0,000***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Preocupam-se com os seus alunos.]	0,8	23,3	75,9	2,7	44,9	52,4	0,000**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 1 - Não concordo 2 - Concordo às vezes 3 - Concordo

Tabela 28: Comparação por alunos com retenções.

	Não			Sim			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
2.1 A Escola é: ["Uma seca".]	39,4	54,4	6,3	29,0	54,8	16,1	0,105
2.1 A Escola é: [Um lugar de convívio.]	2,8	32,8	64,5	9,7	29,0	61,3	0,546
2.1 A Escola é: [Um lugar onde és obrigado a estar.]	29,6	27,9	42,5	12,9	35,5	51,6	0,117

2.1 A Escola é: [Um lugar de trabalho.]	2,4	16,0	81,5	0,0	29,0	71,0	0,190
2.1 A Escola é: [Um lugar para aprenderes.]	0,7	8,7	90,6	0,0	19,4	80,6	0,089
2.1 A Escola é: [Um lugar que te prepara para o futuro.]	2,4	15,3	82,2	9,7	22,6	67,7	0,039*
2.1 A Escola é: [Um lugar que não serve para nada.]	85,4	12,2	2,4	77,4	16,1	6,5	0,223
2.2 Vais para a Escola porque: [És obrigado]	48,6	28,7	22,7	32,3	32,3	35,5	0,058
2.2 Vais para a Escola porque: [Gostas de conviver]	3,9	23,9	72,3	6,5	25,8	67,7	0,554
2.2 Vais para a Escola porque: [Queres aprender.]	0,7	25,4	73,9	0,0	33,3	66,7	0,414
2.2 Vais para a Escola porque: [É importante para o teu futuro.]	2,1	11,1	86,8	6,5	25,8	67,7	0,005**
2.2 Vais para a Escola porque: [Não gostas de estar em casa.]	59,1	32,2	8,7	58,1	29,0	12,9	0,782
3.1 Os materiais/equipamentos: [Estão em bom estado.]	4,9	50,7	44,4	3,3	50,0	46,7	0,754
3.1 Os materiais/equipamentos: [São suficientes.]	8,1	42,5	49,5	13,3	43,3	43,3	0,405
3.1 Os materiais/equipamentos: [Contribuem para a tua aprendizagem]	2,4	25,4	72,1	0,0	35,5	64,5	0,433
3.2 A Escola: [Encontra-se bem conservada.]	7,8	45,6	46,6	3,3	46,7	50,0	0,579
3.2 A Escola: [Os espaços exteriores são agradáveis.]	1,4	35,3	63,3	3,3	26,7	70,0	0,521
3.2 A Escola: [Os espaços interiores são agradáveis.]	5,0	42,0	53,0	13,3	40,0	46,7	0,311
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Estudar.]	7,3	37,1	55,6	12,9	54,8	32,3	0,013**
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Brincar.]	7,0	34,6	58,4	16,1	35,5	48,4	0,172
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Ter outras atividades.]	3,8	32,9	63,3	12,9	41,9	45,2	0,026
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É interessante]	2,1	47,9	50,0	0,0	67,7	32,3	0,088
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É excessivo]	15,7	60,8	23,4	16,1	41,9	41,9	0,112
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É útil]	2,4	27,9	69,7	0,0	45,2	54,8	0,121
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [Há matéria que não tem qualquer interesse]	36,8	43,5	19,6	16,7	36,7	46,7	0,001***
4.2 A Direção: [Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.]	11,3	48,1	40,6	23,3	46,7	30,0	0,100
4.2 A Direção: [A opinião dos alunos é tida em conta.]	13,3	44,9	41,8	16,7	50,0	33,3	0,362
4.2 A Direção: [Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens]	3,1	29,3	67,6	6,5	38,7	54,8	0,136
4.3 O Diretor de Turma é: [Um professor como os outros.]	22,7	25,5	51,7	29,0	6,5	64,5	0,492
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que impõem a autoridade.]	10,8	28,7	60,5	20,0	23,3	56,7	0,467
4.3 O Diretor de Turma é: [Um amigo.]	13,7	24,9	61,4	12,9	32,3	54,8	0,573
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que procura ouvir os alunos.]	6,0	18,9	75,1	3,2	38,7	58,1	0,069

4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.]	67,8	15,4	16,8	48,4	19,4	32,3	0,021
4.3 O Diretor de Turma é: [Só seve para "ralhar".]	77,0	17,1	5,9	61,3	12,9	25,8	0,019*
5.1 O que sentes em relação à escola. [Bem-estar.]	4,9	39,7	55,4	6,5	45,2	48,4	0,442
5.1 O que sentes em relação à escola. [Felicidade.]	7,3	37,4	55,2	9,7	45,2	45,2	0,283
5.1 O que sentes em relação à escola. [Desânimo.]	47,7	42,2	10,1	33,3	46,7	20,0	0,072
5.1 O que sentes em relação à escola. [Motivação.]	10,8	40,9	48,3	9,7	54,8	35,5	0,276
5.1 O que sentes em relação à escola. [Aborrecimento.]	33,0	54,4	12,6	22,6	51,6	25,8	0,068
5.2 A Escola é um espaço onde: [Te sentes motivado para aprenderes.]	5,2	46,3	48,4	6,5	54,8	38,7	0,310
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não te motiva.]	58,5	32,8	8,7	38,7	45,2	16,1	0,028*
5.2 A Escola é um espaço onde: [Apenas gostas de estar pelo convívio.]	29,6	48,8	21,6	12,9	45,2	41,9	0,007**
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não gostas de estar.]	64,5	29,3	6,3	35,5	54,8	9,7	0,002**
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Erasmus]	13,6	32,4	54,0	25,8	32,3	41,9	0,104
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Projeto 5+]	13,2	44,9	41,8	29,0	41,9	29,0	0,043*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [POP]	20,6	40,8	38,7	19,4	45,2	35,5	0,860
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Oficinas]	12,2	33,8	54,0	12,9	48,4	38,7	0,162
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Visitas de estudo]	1,0	13,6	85,4	3,2	22,6	74,2	0,099
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Palestras]	13,6	44,3	42,2	9,7	48,4	41,9	0,836
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Exposições]	9,8	37,6	52,6	12,9	41,9	45,2	0,402
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Clubes]	9,1	36,9	54,0	6,5	35,5	58,1	0,615
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para dar uma nota.]	11,1	25,1	63,8	6,5	35,5	58,1	0,719
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para avaliar os meus conhecimentos.]	1,7	13,6	84,7	0,0	25,8	74,2	0,153
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para detetar as minhas dificuldades.]	3,8	16,4	79,8	3,2	38,7	58,1	0,009**
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para aprender melhor.]	8,0	29,3	62,7	6,5	48,4	45,2	0,098
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para passares de ano.]	9,4	28,9	61,7	3,2	45,2	51,6	0,476
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Nos testes e nas questões de aula]	10,1	34,8	55,1	6,5	35,5	58,1	0,654
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Em todo o trabalho que efetuas]	1,7	17,1	81,2	9,7	32,3	58,1	0,002**
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Condicionada pelo comportamento]	8,4	27,2	64,5	3,2	38,7	58,1	0,663
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.]	2,4	30,0	67,6	0,0	51,6	48,4	0,047*
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam mais de uns alunos do que de outros.]	37,6	37,3	25,1	22,6	54,8	22,6	0,343
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Demonstram que sabem a matéria que ensinam.]	0,7	22,6	76,7	0,0	45,2	54,8	0,009**

7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.]	1,4	32,4	66,2	0,0	41,9	58,1	0,403
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam de ouvir os alunos.]	3,5	44,3	52,3	16,1	41,9	41,9	0,097
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Apenas dão a matéria.]	46,7	40,1	13,2	22,6	54,8	22,6	0,010*
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Têm um bom relacionamento com os alunos.]	1,4	44,9	53,7	3,2	48,4	48,4	0,525
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Preocupam-se com os seus alunos.]	1,7	34,5	63,8	3,2	48,4	48,4	0,090

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 1 - Não concordo 2 - Concordo às vezes 3 - Concordo

Tabela 29: Comparação por alunos com negativas.

	Não			Sim			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
2.1 A Escola é: ["Uma seca".]	42,4	51,5	6,1	27,6	62,1	10,3	0,011*
2.1 A Escola é: [Um lugar de convívio.]	2,6	33,3	64,1	5,7	29,9	64,4	0,890
2.1 A Escola é: [Um lugar onde és obrigado a estar.]	31,6	29,9	38,5	18,4	25,3	56,3	0,003**
2.1 A Escola é: [Um lugar de trabalho.]	2,2	17,3	80,5	2,3	17,2	80,5	0,987
2.1 A Escola é: [Um lugar para aprenderes.]	0,4	8,7	90,9	1,1	12,6	86,2	0,217
2.1 A Escola é: [Um lugar que te prepara para o futuro.]	2,2	16,0	81,8	5,7	16,1	78,2	0,395
2.1 A Escola é: [Um lugar que não serve para nada.]	89,2	9,5	1,3	72,4	20,7	6,9	0,000***
2.2 Vais para a Escola porque: [És obrigado]	53,5	29,1	17,4	29,9	28,7	41,4	0,000***
2.2 Vais para a Escola porque: [Gostas de conviver]	4,8	24,9	70,3	2,3	21,8	75,9	0,291
2.2 Vais para a Escola porque: [Queres aprender.]	0,4	22,2	77,4	1,1	36,8	62,1	0,006**
2.2 Vais para a Escola porque: [É importante para o teu futuro.]	1,7	11,3	87,0	4,6	16,1	79,3	0,079
2.2 Vais para a Escola porque: [Não gostas de estar em casa.]	62,3	29,0	8,7	50,0	39,5	10,5	0,061
3.1 Os materiais/equipamentos: [Estão em bom estado.]	4,0	52,4	43,6	6,9	46,0	47,1	0,789
3.1 Os materiais/equipamentos: [São suficientes.]	8,3	42,8	48,9	9,3	41,9	48,8	0,930
3.1 Os materiais/equipamentos: [Contribuem para a tua aprendizagem]	2,2	24,2	73,6	2,3	32,2	65,5	0,165
3.2 A Escola: [Encontra-se bem conservada.]	6,2	45,6	48,2	10,6	45,9	43,5	0,310
3.2 A Escola: [Os espaços exteriores são agradáveis.]	1,3	33,3	65,4	2,4	37,6	60,0	0,358
3.2 A Escola: [Os espaços interiores são agradáveis.]	5,3	42,5	52,2	7,1	40,0	52,9	0,982
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Estudar.]	6,1	35,2	58,7	12,6	48,3	39,1	0,001***
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Brincar.]	7,4	32,9	59,7	9,3	39,5	51,2	0,173

3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Ter outras atividades.]	3,9	33,0	63,0	6,9	35,6	57,5	0,299
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É interessante]	1,3	48,3	50,4	3,4	54,0	42,5	0,163
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É excessivo]	17,4	60,0	22,6	11,5	56,3	32,2	0,052
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É útil]	1,3	29,0	69,7	4,6	31,0	64,4	0,288
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [Há matéria que não tem qualquer interesse]	39,3	43,2	17,5	23,3	41,9	34,9	0,000***
4.2 A Direção: [Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.]	10,5	49,6	39,9	17,6	43,5	38,8	0,432
4.2 A Direção: [A opinião dos alunos é tida em conta.]	10,5	46,7	42,8	22,1	41,9	36,0	0,058
4.2 A Direção: [Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens]	1,3	26,4	72,3	9,2	40,2	50,6	0,000***
4.3 O Diretor de Turma é: [Um professor como os outros.]	23,9	25,7	50,4	21,8	18,4	59,8	0,219
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que impõem a autoridade.]	13,0	28,7	58,3	8,1	26,7	65,1	0,208
4.3 O Diretor de Turma é: [Um amigo.]	12,2	27,1	60,7	17,2	21,8	60,9	0,779
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que procura ouvir os alunos.]	5,7	19,1	75,2	5,8	25,6	68,6	0,265
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.]	70,1	15,2	14,7	54,7	17,4	27,9	0,005**
4.3 O Diretor de Turma é: [Só seve para "ralhar".]	81,4	13,9	4,8	59,8	24,1	16,1	0,000***
5.1 O que sentes em relação à escola. [Bem-estar.]	3,9	38,5	57,6	8,0	44,8	47,1	0,065
5.1 O que sentes em relação à escola. [Felicidade.]	7,8	34,8	57,4	6,9	47,1	46,0	0,116
5.1 O que sentes em relação à escola. [Desânimo.]	50,4	41,7	7,8	35,6	44,8	19,5	0,003**
5.1 O que sentes em relação à escola. [Motivação.]	10,0	40,0	50,0	12,6	48,3	39,1	0,091
5.1 O que sentes em relação à escola. [Aborrecimento.]	35,7	53,9	10,4	22,1	54,7	23,3	0,002**
5.2 A Escola é um espaço onde: [Te sentes motivado para aprenderes.]	4,8	45,9	49,4	6,9	50,6	42,5	0,240
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não te motiva.]	63,2	28,6	8,2	39,1	48,3	12,6	0,000***
5.2 A Escola é um espaço onde: [Apenas gostas de estar pelo convívio.]	30,7	48,9	20,3	20,7	47,1	32,2	0,016*
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não gostas de estar.]	68,8	26,4	4,8	42,5	46,0	11,5	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Erasmus]	12,6	26,0	61,5	20,7	49,4	29,9	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Projeto 5+]	11,3	40,7	48,1	24,1	55,2	20,7	0,000***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [POP]	18,6	38,1	43,3	25,3	49,4	25,3	0,006**
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Oficinas]	10,0	34,6	55,4	18,4	36,8	44,8	0,042*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Visitas de estudo]	0,4	12,1	87,4	3,4	20,7	75,9	0,009**

5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Palestras]	13,0	40,3	46,8	13,8	56,3	29,9	0,023*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Exposições]	8,2	35,1	56,7	14,9	46,0	39,1	0,003**
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Clubes]	9,1	36,4	54,5	8,0	37,9	54,0	1,000
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para dar uma nota.]	12,1	25,1	62,8	6,9	28,7	64,4	0,590
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para avaliar os meus conhecimentos.]	1,7	10,0	88,3	1,1	27,6	71,3	0,000**
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para detetar as minhas dificuldades.]	3,9	16,0	80,1	3,4	25,3	71,3	0,111
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para aprender melhor.]	7,4	29,0	63,6	9,2	36,8	54,0	0,127
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para passares de ano.]	10,4	28,1	61,5	4,6	36,8	58,6	0,959
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Nos testes e nas questões de aula]	10,8	34,6	54,5	6,9	35,6	57,5	0,496
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Em todo o trabalho que efetuas]	1,3	14,7	84,0	5,7	28,7	65,5	0,000***
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Condicionada pelo comportamento]	8,7	24,2	67,1	5,7	39,1	55,2	0,107
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.]	2,6	28,6	68,8	1,1	41,4	57,5	0,077
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam mais de uns alunos do que de outros.]	39,4	38,1	22,5	27,6	41,4	31,0	0,036*
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Demonstram que sabem a matéria que ensinam.]	0,4	21,2	78,4	1,1	34,5	64,4	0,010**
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.]	1,7	31,2	67,1	0,0	39,1	60,9	0,360
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam de ouvir os alunos.]	4,3	40,7	55,0	5,7	52,9	41,4	0,034*
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Apenas dão a matéria.]	50,2	37,2	12,6	28,7	52,9	18,4	0,001***
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Têm um bom relacionamento com os alunos.]	1,3	45,0	53,7	2,3	46,0	51,7	0,705
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Preocupam-se com os seus alunos.]	1,7	33,8	64,5	2,3	41,4	56,3	0,180

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 1 - Não concordo 2 - Concordo às vezes 3 - Concordo

Tabela 30: Tabela – Comparação por proficiência média

	Não			Sim			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
2.1 A Escola é: ["Uma seca".]	32,6	59,9	7,5	46,6	46,6	6,9	0,022*
2.1 A Escola é: [Um lugar de convívio.]	4,8	33,7	61,5	1,5	30,5	67,9	0,180
2.1 A Escola é: [Um lugar onde és obrigado a estar.]	26,7	32,6	40,6	29,8	22,9	47,3	0,615
2.1 A Escola é: [Um lugar de trabalho.]	2,1	18,2	79,7	2,3	16,0	81,7	0,671
2.1 A Escola é: [Um lugar para aprenderes.]	1,1	9,6	89,3	0,0	9,9	90,1	0,801
2.1 A Escola é: [Um lugar que te prepara para o futuro.]	4,8	16,0	79,1	0,8	16,0	83,2	0,296
2.1 A Escola é: [Um lugar que não serve para nada.]	82,9	15,0	2,1	87,0	9,2	3,8	0,362

2.2 Vais para a Escola porque: [És obrigado]	44,6	32,8	22,6	50,4	23,7	26,0	0,672
2.2 Vais para a Escola porque: [Gostas de conviver]	4,3	22,7	73,0	3,8	26,0	70,2	0,631
2.2 Vais para a Escola porque: [Queres aprender.]	0,5	29,4	70,1	0,8	21,5	77,7	0,138
2.2 Vais para a Escola porque: [É importante para o teu futuro.]	4,3	12,8	82,9	0,0	12,2	87,8	0,185
2.2 Vais para a Escola porque: [Não gostas de estar em casa.]	60,2	31,7	8,1	57,3	32,1	10,7	0,513
3.1 Os materiais/equipamentos: [Estão em bom estado.]	5,4	52,4	42,2	3,9	48,1	48,1	0,270
3.1 Os materiais/equipamentos: [São suficientes.]	9,7	43,8	46,5	6,9	40,8	52,3	0,255
3.1 Os materiais/equipamentos: [Contribuem para a tua aprendizagem]	3,2	25,7	71,1	0,8	27,5	71,8	0,799
3.2 A Escola: [Encontra-se bem conservada.]	8,2	47,8	44,0	6,2	42,6	51,2	0,193
3.2 A Escola: [Os espaços exteriores são agradáveis.]	1,6	37,5	60,9	1,6	30,2	68,2	0,191
3.2 A Escola: [Os espaços interiores são agradáveis.]	6,0	43,2	50,8	5,5	39,8	54,7	0,508
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Estudar.]	10,2	40,3	49,5	4,6	36,6	58,8	0,056
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Brincar.]	10,2	37,4	52,4	4,6	30,8	64,6	0,019*
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Ter outras atividades.]	5,4	36,0	58,6	3,8	30,5	65,6	0,194
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É interessante]	2,2	54,3	43,5	1,5	43,5	55,0	0,046*
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É excessivo]	16,1	61,3	22,6	15,3	55,7	29,0	0,297
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É útil]	2,7	32,6	64,7	1,5	25,2	73,3	0,101
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [Há matéria que não tem qualquer interesse]	27,0	45,4	27,6	46,2	39,2	14,6	0,000***
4.2 A Direção: [Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.]	12,5	49,5	38,0	12,4	45,7	41,9	0,573
4.2 A Direção: [A opinião dos alunos é tida em conta.]	12,4	48,1	39,5	15,4	41,5	43,1	0,819
4.2 A Direção: [Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens]	4,3	33,2	62,6	2,3	26,0	71,8	0,079
4.3 O Diretor de Turma é: [Um professor como os outros.]	23,7	22,6	53,8	22,9	25,2	51,9	0,859
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que impõem a autoridade.]	12,4	27,4	60,2	10,8	29,2	60,0	0,938
4.3 O Diretor de Turma é: [Um amigo.]	14,6	25,4	60,0	12,2	26,0	61,8	0,661
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que procura ouvir os alunos.]	5,9	22,2	71,9	5,3	19,1	75,6	0,476
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.]	69,4	13,4	17,2	61,1	19,1	19,8	0,166
4.3 O Diretor de Turma é: [Só seve para "ralhar".]	74,3	16,6	9,1	77,1	16,8	6,1	0,508
5.1 O que sentes em relação à escola. [Bem-estar.]	7,0	44,4	48,7	2,3	34,4	63,4	0,005**

5.1 O que sentes em relação à escola. [Felicidade.]	9,7	36,6	53,8	4,6	40,5	55,0	0,556
5.1 O que sentes em relação à escola. [Desânimo.]	42,2	46,0	11,8	52,3	37,7	10,0	0,098
5.1 O que sentes em relação à escola. [Motivação.]	12,4	45,2	42,5	8,4	38,2	53,4	0,046*
5.1 O que sentes em relação à escola. [Aborrecimento.]	29,2	56,2	14,6	35,9	51,1	13,0	0,247
5.2 A Escola é um espaço onde: [Te sentes motivado para aprenderes.]	5,3	49,7	44,9	5,3	43,5	51,1	0,313
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não te motiva.]	51,9	39,0	9,1	63,4	26,7	9,9	0,084
5.2 A Escola é um espaço onde: [Apenas gostas de estar pelo convívio.]	28,3	48,1	23,5	27,5	48,9	23,7	0,901
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não gostas de estar.]	57,2	36,4	6,4	67,9	25,2	6,9	0,081
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Erasmus]	15,5	35,8	48,7	13,7	27,5	58,8	0,112
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Projeto 5+]	15,5	47,1	37,4	13,7	41,2	45,0	0,213
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [POP]	20,9	44,9	34,2	19,8	35,9	44,3	0,160
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Oficinas]	15,0	40,1	44,9	8,4	28,2	63,4	0,001***
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Visitas de estudo]	0,5	17,1	82,4	2,3	10,7	87,0	0,297
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Palestras]	13,4	47,1	39,6	13,0	41,2	45,8	0,349
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Exposições]	11,2	42,2	46,5	8,4	32,1	59,5	0,027*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Clubes]	9,6	38,5	51,9	7,6	34,4	58,0	0,266
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para dar uma nota.]	10,7	29,9	59,4	10,7	20,6	68,7	0,138
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para avaliar os meus conhecimentos.]	2,7	17,1	80,2	0,0	11,5	88,5	0,041*
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para detetar as minhas dificuldades.]	4,3	20,3	75,4	3,1	16,0	80,9	0,242
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para aprender melhor.]	7,0	35,3	57,8	9,2	25,2	65,6	0,259
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para passares de ano.]	11,2	35,3	53,5	5,3	23,7	71,0	0,001***
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Nos testes e nas questões de aula]	10,7	34,2	55,1	8,4	35,9	55,7	0,783
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Em todo o trabalho que efetuas]	1,6	18,2	80,2	3,8	19,1	77,1	0,453
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Condicionada pelo comportamento]	8,6	31,0	60,4	6,9	24,4	68,7	0,140
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.]	2,7	33,2	64,2	1,5	30,5	67,9	0,454
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam mais de uns alunos do que de outros.]	33,7	41,2	25,1	39,7	35,9	24,4	0,421
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Demonstram que sabem a matéria que ensinam.]	1,1	26,2	72,7	0,0	22,9	77,1	0,354
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.]	0,5	34,8	64,7	2,3	31,3	66,4	0,843
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam de ouvir os alunos.]	4,8	46,5	48,7	4,6	40,5	55,0	0,293

7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Apenas dão a matéria.]	42,2	44,9	12,8	47,3	36,6	16,0	0,668
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Têm um bom relacionamento com os alunos.]	1,6	46,5	51,9	1,5	43,5	55,0	0,591
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Preocupam-se com os seus alunos.]	1,1	39,6	59,4	3,1	30,5	66,4	0,267

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ 1 - Não concordo 2 - Concordo às vezes 3 - Concordo

Tabela 31: Comparação por: quadro de honra/excelência

	Não			Sim			Sig.
	1	2	3	1	2	3	
2.1 A Escola é: ["Uma seca".]	38,8	52,7	8,5	37,6	57,3	5,1	0,874
2.1 A Escola é: [Um lugar de convívio.]	4,5	34,8	60,7	1,7	28,2	70,1	0,074
2.1 A Escola é: [Um lugar onde és obrigado a estar.]	27,4	26,4	46,3	29,1	32,5	38,5	0,295
2.1 A Escola é: [Um lugar de trabalho.]	1,5	18,4	80,1	3,4	15,4	81,2	0,880
2.1 A Escola é: [Um lugar para aprenderes.]	0,0	10,0	90,0	1,7	9,4	88,9	0,708
2.1 A Escola é: [Um lugar que te prepara para o futuro.]	3,0	15,4	81,6	3,4	17,1	79,5	0,645
2.1 A Escola é: [Um lugar que não serve para nada.]	83,6	12,9	3,5	86,3	12,0	1,7	0,486
2.2 Vais para a Escola porque: [És obrigado]	45,8	27,4	26,9	49,1	31,9	19,0	0,280
2.2 Vais para a Escola porque: [Gostas de conviver]	4,5	25,4	70,1	3,5	21,7	74,8	0,373
2.2 Vais para a Escola porque: [Queres aprender.]	0,5	29,5	70,0	0,9	20,5	78,6	0,101
2.2 Vais para a Escola porque: [É importante para o teu futuro.]	3,0	14,4	82,6	1,7	9,4	88,9	0,129
2.2 Vais para a Escola porque: [Não gostas de estar em casa.]	58,5	29,5	12,0	59,8	35,9	4,3	0,456
3.1 Os materiais/equipamentos: [Estão em bom estado.]	5,5	49,7	44,7	3,5	52,2	44,3	0,897
3.1 Os materiais/equipamentos: [São suficientes.]	8,5	40,7	50,8	8,6	45,7	45,7	0,441
3.1 Os materiais/equipamentos: [Contribuem para a tua aprendizagem]	1,5	28,9	69,7	3,4	22,2	74,4	0,443
3.2 A Escola: [Encontra-se bem conservada.]	8,1	39,6	52,3	6,1	56,1	37,7	0,041*
3.2 A Escola: [Os espaços exteriores são agradáveis.]	2,0	33,0	65,0	0,9	37,1	62,1	0,666
3.2 A Escola: [Os espaços interiores são agradáveis.]	6,1	41,1	52,8	5,3	43,0	51,8	0,923
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Estudar.]	9,5	41,8	48,8	5,2	33,6	61,2	0,025
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Brincar.]	8,0	33,5	58,5	7,7	36,8	55,6	0,662
3.4 O tempo que passas na escola deixa-te horas livres para: [Ter outras atividades.]	6,5	32,3	61,2	1,7	36,2	62,1	0,644
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É interessante]	2,0	48,0	50,0	1,7	53,0	45,3	0,448

3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É excessivo]	15,0	61,0	24,0	17,1	55,6	27,4	0,832
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [É útil]	2,5	29,4	68,2	1,7	29,9	68,4	0,933
3.5 Consideras que o que aprendes em cada disciplina: [Há matéria que não tem qualquer interesse]	35,9	41,4	22,7	33,3	45,3	21,4	0,864
4.2 A Direção: [Promove encontros para ouvir a opinião dos alunos.]	15,2	44,2	40,6	7,8	54,3	37,9	0,725
4.2 A Direção: [A opinião dos alunos é tida em conta.]	17,2	43,4	39,4	7,7	48,7	43,6	0,135
4.2 A Direção: [Interessa-se para que os alunos tenham as melhores aprendizagens]	4,5	32,8	62,7	1,7	25,6	72,6	0,057
4.3 O Diretor de Turma é: [Um professor como os outros.]	22,9	20,4	56,7	24,1	29,3	46,6	0,171
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que impõem a autoridade.]	10,6	27,1	62,3	13,7	29,9	56,4	0,271
4.3 O Diretor de Turma é: [Um amigo.]	16,5	22,5	61,0	8,6	31,0	60,3	0,667
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que procura ouvir os alunos.]	7,5	20,6	71,9	2,6	21,4	76,1	0,309
4.3 O Diretor de Turma é: [Alguém que apenas serve para enviar recados ao Encarregado de Educação.]	61,0	17,5	21,5	74,4	12,8	12,8	0,014*
4.3 O Diretor de Turma é: [Só seve para "ralhar".]	70,6	20,9	8,5	83,8	9,4	6,8	0,014*
5.1 O que sentes em relação à escola. [Bem-estar.]	6,0	38,3	55,7	3,4	43,6	53,0	0,808
5.1 O que sentes em relação à escola. [Felicidade.]	9,0	35,5	55,5	5,1	42,7	52,1	0,822
5.1 O que sentes em relação à escola. [Desânimo.]	47,5	39,5	13,0	44,4	47,9	7,7	0,983
5.1 O que sentes em relação à escola. [Motivação.]	10,5	44,5	45,0	11,1	38,5	50,4	0,458
5.1 O que sentes em relação à escola. [Aborrecimento.]	31,7	51,8	16,6	32,5	58,1	9,4	0,355
5.2 A Escola é um espaço onde: [Te sentes motivado para aprenderes.]	6,0	48,3	45,8	4,3	45,3	50,4	0,375
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não te motiva.]	56,7	32,3	10,9	56,4	36,8	6,8	0,800
5.2 A Escola é um espaço onde: [Apenas gostas de estar pelo convívio.]	23,9	49,8	26,4	35,0	46,2	18,8	0,024*
5.2 A Escola é um espaço onde: [Não gostas de estar.]	59,7	31,8	8,5	65,0	31,6	3,4	0,235
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Erasmus]	15,9	36,3	47,8	12,8	25,6	61,5	0,030*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Projeto 5+]	16,4	49,3	34,3	12,0	36,8	51,3	0,006**
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [POP]	21,9	44,3	33,8	17,9	35,9	46,2	0,050*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Oficinas]	11,4	35,3	53,2	13,7	35,0	51,3	0,647
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Visitas de estudo]	1,5	15,4	83,1	0,9	12,8	86,3	0,437
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Palestras]	14,9	47,3	37,8	10,3	40,2	49,6	0,036*
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Exposições]	10,4	40,3	49,3	9,4	34,2	56,4	0,250
5.5 Consideras as seguintes atividades importantes para a tua aprendizagem? [Clubes]	8,0	34,3	57,7	10,3	41,0	48,7	0,121

6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para dar uma nota.]	11,4	24,9	63,7	9,4	28,2	62,4	0,944
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para avaliar os meus conhecimentos.]	1,5	15,9	82,6	1,7	12,8	85,5	0,516
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para detetar as minhas dificuldades.]	4,5	20,9	74,6	2,6	14,5	82,9	0,085
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para aprender melhor.]	8,0	31,3	60,7	7,7	30,8	61,5	0,879
6.1 Na tua opinião para que serve a avaliação? [Para passares de ano.]	7,0	30,3	62,7	12,0	30,8	57,3	0,235
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Nos testes e nas questões de aula]	10,0	31,8	58,2	9,4	40,2	50,4	0,256
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Em todo o trabalho que efetuas]	3,0	23,4	73,6	1,7	10,3	88,0	0,003**
6.2 A avaliação deve ser efetuada com base: [Condicionada pelo comportamento]	8,0	31,8	60,2	7,7	22,2	70,1	0,106
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Estão disponíveis para esclarecer dúvidas aos alunos.]	2,0	34,3	63,7	2,6	28,2	69,2	0,347
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam mais de uns alunos do que de outros.]	34,8	39,8	25,4	38,5	37,6	23,9	0,562
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Demonstram que sabem a matéria que ensinam.]	0,5	26,4	73,1	0,9	22,2	76,9	0,470
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Utilizam diferentes estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldade.]	1,5	33,3	65,2	0,9	33,3	65,8	0,878
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Gostam de ouvir os alunos.]	5,0	44,3	50,7	4,3	43,6	52,1	0,779
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Apenas dão a matéria.]	41,3	43,8	14,9	49,6	37,6	12,8	0,179
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Têm um bom relacionamento com os alunos.]	2,0	41,3	56,7	0,9	52,1	47,0	0,123
7.2 Consideras que a maioria dos professores: [Preocupam-se com os seus alunos.]	1,0	32,8	66,2	3,4	41,0	55,6	0,046*

ANEXO 12

Registo das respostas dadas pelos alunos nos questionários quando tinham oportunidade,

Quadro 13: Melhorar a aprendizagem

Categorias	Sub categorias	Resultados	Participantes
Perceções dos inquiridos sobre o modo como poderiam melhorar os resultados escolares	Estudar	<i>Estudar mais (78 resultados)</i> <i>Estar mais atenta (10 resultados)</i> <i>Mais empenho (8 resultados)</i>	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Método de ensino	<i>(57 resultados)</i> <i>Mudar</i> <i>Para adequar a forma como os professores ensinam</i> <i>Eu acho que os testes dam metade da nota no fim de período e porque que em vez de termos testes e questões de aula não podemos apenas fazer mais trabalhos com as nossas mãos por exemplo: em geografia os professores podiam dar os países e nos iamos fazer o mapa.</i> <i>Eu gosto quando os professores estão sempre disponíveis para nos ajudar.</i> <i>A minha profesora Ana foi a melhor profesora que tive até agora</i> <i>Professores que sabem adaptar a forma de ensino para os diferentes alunos.</i> <i>DAR MATÉRIAAA e professores mal-dispostos. Para melhorar isso, os professores às vezes podiam parar um bocadinho e fazer alguma atividade diferente connosco. 2ºc . mas razoável</i> <i>Tem alguns professores (é um ou dois) que têm tendência a mandar muitos trabalhos, e como</i>	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

	<i>temos várias disciplinas acabo por ficar cheia de trabalhos e nem sempre tenho tempo para relaxar.</i> <i>Quando os nossos professores estão despostos a ajudar-nos e acreditam em nós.</i> <i>Tem alguns professores (é um ou dois) que têm tendência a mandar muitos trabalhos, e como temos várias disciplinas acabo por ficar cheia de trabalhos e nem sempre tenho tempo para relaxar.</i> <i>Tem alguns professores que nos ajudem e estão sempre preocupados connosco e isso é bom pois sabemos que se precisarmos de alguma coisa ou se algo aconteceu podemos falar com eles.</i> <i>Já teve uma professora que me ajudou muito e que se meteu do lado dos alunos, motivando-os e ajudando-os a ultrapassar situações difíceis entre colegas e professores.</i> <i>Ouve uma vez que uma professora me ajudou imenso.</i> <i>Acho que os meus professores do 5º ano, quando iniciei a escola, eles foram muito simpáticos e ajudaram-me a ter boas notas.</i> <i>Tive professores que me deram aulas que agora me deixam saudades.</i> <i>. Foi a forma como a minha antiga professora de história ensinava que era muito fixe</i> <i>3todos os professores que tive e que tenho</i> <i>Eu gosto quando os professores estão sempre disponíveis para nos ajudar</i> <i>Eu aprecio muito a dinâmica das aulas de matemática, motiva-me muito além de ser a minha disciplina favorita.</i> <i>Gosto da forma que ensinem</i> <i>Aulas de apoio</i>	
--	---	--

	Horário	<i>(10 resultados)</i> <i>Mudar</i> <i>Aulas de 1 hora</i> <i>Menos disciplinas</i> <i>português diferente</i> <i>Mudar o horário</i> <i>Sugeria que cada disciplina tivesse menos tempo.</i> <i>Musica Tic. Diferentes</i> <i>Eu acho a escola fantástica e acho que tudo esta bem só que podíamos começar a escola mais tarde (8:30) e ter um intervalo entre cada disciplinas (5 minutos, 10 minutos, 15 minutos e 20 minutos</i> <i>Adoro a disciplina música e acho que não devia haver música de quinze em quinze dias mas sempre a um dia da semana e de preferência dois tempos</i> <i>Eu aprecio muito a dinâmica das aulas de matemática</i>	Alunos do 2º ciclo e 3º ciclo com retenções, negativas e de nível intermédio
	Avaliação	<i>Mudar (11 resultados)</i>	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Professor	<i>Depende do modo como o professor ensina (17 resultados)</i>	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Estudo	<i>Salas de estudo (2 resultado)</i>	Alunas do 3º ciclo, boas alunas
	Ouvir	<i>Ouvir os alunos (4 resultado)</i>	2 alunas do 3º ciclo, boas alunas; 1 bom aluno, do 2º ciclo e 1 aluno do 3ª ciclo com retenções
	Currículo	<i>(24 resultados) Exemplos:</i> <i>Menos matéria</i> <i>Termos que estudar</i>	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

		<i>Acho que falta umas matérias essenciais para o nosso futuro pois acho que devíamos ter aulas de cozinha porque é muito importante</i> <i>Algumas disciplinas não são interessantes</i> <i>Menos horas e menos disciplinas</i> <i>Cozinha (1 resultados)</i> <i>Falta matérias (1 resultados)</i>	
	Atividades	Visitas de estudo (8 resultados)	1 aluna do 2º ciclo com retenções: 1 aluno do 2º ciclo do quadro de honra; 2 alunos de 2º ciclo de nível médio 1 aluno do 3º ciclo com retenções; 3 alunas do 3º ciclo de nível médio e uma aluna do 3º ciclo com retenções
		Clubes (3 resultados)	Alunos do 3º ciclo 1 com negativas e 2 bons alunos
	Nada	(24 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Não sabe ou não responde	(64 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

Quadro 14: Tempos letivos

Categorias	Sub categorias	Resultados	Participantes
Percepções dos participantes sobre os tempos letivos	Horário	Mudaria os horários (67 resultados)	Alunos do gênero feminino e masculino de todos graus de proficiência acadêmica
	Disciplinas	Mudava as disciplinas (13 resultados) Tempo adjudicado a cada disciplinas (56 resultados)	
	Nada	(52 resultados)	
	Não sabe ou não responde	(68 resultados)	

Quadro 15: O que mais te agrada.

Categorias	Sub categorias	Resultados	Participantes
Percepções do que mais agrada aos alunos na Escola	Convívio	Convívio (15 resultados) Amigos (51 resultados) Brincar (15 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Aprender	(26 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Espaços interiores	<i>Salas (42 resultados)</i> <i>Biblioteca (14 resultados)</i> <i>Pavilhão (29 resultados)</i> <i>Recreio (22 resultados)</i> <i>Campo de futebol (33 resultados)</i>	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Espaços exteriores	Recreio (43 resultados) Campo (28 resultados) Espaço exterior (22 resultados) Árvores (3 resultados) Espaço livre (12 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Tudo	(92 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Nada	(53 resultados)	
	Não sabe ou não responde	(10 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

Quadro 16: O que mudavas

Categorias	Sub categorias	resultados	participantes
Perceções dos alunos sobre o que gostariam de alterar	Equipamentos	Mais equipamentos tecnológicos (11 resultados) Mudava os cadernos para tablets. (2 resultados) Internet (7 resultados) Computadores (3 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Horários	Intervalos (53 resultados) Os horários das aulas. (9 resultados) Duração das aulas (2 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Aulas	Aulas diferentes (2 resultado)	Alunos do 3º ciclo, de nível médio
		Acesso a culturas diferentes (1 resultado)	Aluno do 2º ciclo de nível médio
	Modos de ensinar	Forma e alguns professores ensinarem (3 resultado)	2 alunos de nível intermédio, do 3º ciclo e 1 aluno do 2º ciclo com retenções
	Limpeza	casas de banho mais limpas (3 resultados)	2 alunos 3º ciclo um de nível médio e outro com retenções. Uma aluna do 2º ciclo, de nível intermédio
	Comida	comida na cantina (41 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Segurança	Mais segurança (1 resultado)	1 aluno do 3º ciclo do Quadro de Honra
	Espaços interiores	Mudava o pavilhão (33 resultados) Balneários (9 resultados) Polivalente (9 resultados) Salas de aula (28 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

		Melhorar o espaço interno para convívio (1 resultado)	
		Aquecimento (29 resultados)	
		Mais cacifos (1 resultado)	
	Espaços exteriores	Recreio (66 resultados) Relva sintética no campo de futebol (19 resultados) Campo de futebol (61) Bancadas 19 resultados) Caixotes de lixo (2 resultados) Ecopontos (2 resultados) Bebedouros (1 resultado) Mais jardins (2 resultados) Mais espaços verdes (14 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Pessoas	Alguns funcionários (1 resultado)	Aluno do 3º ciclo, com retenções
		Alguns professores (2 resultado)	1 aluna do 2º ciclo, de nível médio e 1 aluno do 3º ciclo, de nível médio
	Atividades	Natação (2 resultado)	2 alunos do 2º ciclo, do Quadro de Honra
		Área de bicicletas (2 resultados)	2 alunos do 3º ciclo, um do quadro de honra e outro com retenções
	Regras	Mudar algumas regras (3 resultado)	2 alunos do 3º ciclo, um do quadro de honra e outro de nível médio. Um aluno do 2º ciclo com retenções
	Nada	Nada (57 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Não sabe ou não responde	(26 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

Quadro 17: Situações em que davas a tua opinião

Categorias	Sub categorias	resultados	participantes
Perceções dos alunos sobre as situações em que gostavam de emitir a sua opinião	Currículo	(7 resultados)	5 alunos do 3º ciclo, 3 raparigas, 2 do Quadro de Honra, 1 com retenções e 1 de nível médio e 2 rapazes, um de nível médio e outro com retenções. Um aluno do 2º ciclo do quadro de honra
	Avaliação	(5 resultados)	3 alunas do Quadro de Honra, do 3º ciclo; uma aluna do quadro de honra do 2º ciclo e 1 aluna de nível intermédio do 2º ciclo
	Atividades	(32 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Aulas	Modo de funcionamento (7 resultados) Problemas (15 resultados) Horário (4 resultados) Métodos de aprendizagem (8 resultado) Trabalhos (2 resultados) Colocar dúvidas (9 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Dinâmicas da escola	Turnos (15 resultados)	3 alunas do 3º ciclo, do Quadro de Honra; 2 alunos do 3º ciclo, do Quadro de Honra; 2 alunos do terceiro ciclo, de nível médio; 3 alunos do 3º ciclo, 2 com retenções e 1 com negativas e 2 alunos do 2º ciclo, com nível médio

	Cantina	(8 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Espaços escolar	<i>Melhoramento da escola</i> (21 resultados) <i>Higiene</i> (2 resultados) <i>Campo escolar</i> (4 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Quando fosse necessária	(10 resultados) Quando dissesse respeito aos alunos (6 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Nenhuma	(37 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Não sabe ou não responde	(65 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

Quadro 18: Relações interrelacionais

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	Participantes
Relações interrelacionais	Professores	Gosto (8 resultados) Não gosto (4 resultados) Que marcam (31 resultados) Ouve um dia em que eu estava com algumas dificuldades na matéria e um professor ajudou-me e consegui tirar melhor nota no teste Houve vários professores/as que marcaram o meu percurso escolar pois ajudavam-me, esclareciam dúvidas que eu tinha e explicavam bem a matéria. Que a professora não se deve irritar tanto Uma professora de História que é muito amiga Eu gosto muito dos meus professores e a escola tem tudo para uma aprendizagem boa ~~~ Que tive uma má impressão de um professor e após conhecê-lo melhor fiquei a gostar deste professor, por vezes as aparências enganam. O professor *... a professora *.... e *..., sempre atentos e muito simpáticos sabem ouvir e falam calmamente e nunca se esquecem de dizer bom dia a todos os alunos incluindo eu que sou muito tímida. nas aulas deles não me sinto esquecida Quando os nossos professores estão despostos a ajudar-nos e acreditam em nós professora Isolina sempre me apoiou e ajudou nos bons e maus momentos ~ O professor Marco é quem eu considero o melhor professor comigo Professores que me marcara,	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

		Gosto profs *.... e *.... Gostei muito da nossa professora Sandra Campos que esteve a substituir a professora de francês do 8ºano e acho que foi uma boa professora com os alunos. Tem alguns professores (é um ou dois) que têm tendência a mandar muitos trabalhos, e como temos várias disciplinas acabo por ficar cheia de trabalhos e nem sempre tenho tempo para relaxar. Já teve uma professora que me ajudou muito e que se meteu do lado dos alunos, motivando-os e ajudando-os a ultrapassar situações difíceis entre colegas e professores. Ouve uma vez que uma professora me ajudou imenso. Acho que os meus professores do 5º ano, quando iniciei a escola, eles foram muito simpáticos e ajudaram-me a ter boas notas. Quando uma amiga próxima minha sofreu bullying tanto físico quando psicológico, mesmo eu tentando não conseguia mas, uma professora sempre a apoiou, até hoje estou grata com o comportamento dessa professora de ter ajudado a minha amiga a resolver aquela situação. Tive professores que me deram aulas que agora me deixam saudades . Normalmente os professores que eu depois de refletir foram de alguma forma melhores forma aqueles digamos mais exigentes e que de alguma forma demonstravam preocupação.(Prof. do 3º e 4º ano; prof de moral do 7º; prof. de HGP do 2º ciclo e profs de matemática e ciência do 2ºciclo. quando alguns professores tentaram me aconselhar dando me lições de vida e poucas vezes que consegui desabafar com alguns sobre certos problemas meus. Foi a forma como a minha antiga professora de história ensinava que era muito fixe prof. Ed. Física que já foi Tive uma professora na primária que me ajudou muito!	
--	--	---	--

		Uma professora de História que é muito amiga Que tive uma má impressão de um professor e após conhecê-lo melhor fiquei a gostar deste professor, por vezes as aparências enganam. Sempre tenho umas professoras incríveis e uma diretora de turma formidável que ajuda sempre quem precisa, já tive alguns problemas com a professora de inglês mas já está tudo resolvido. Professores Gosto muito das professoras Isolina e Natália. Meus professores Professora Isolina sempre me apoiou e ajudou nos bons e maus momentos A minha profesora Ana foi a melhor professora que tive até agora Professores que sempre me apoiaram Gostei muito da nossa professora Sandra Campos que esteve a substituir a professora de francês do 8ºano e acho que foi uma boa professora com os alunos. O segundo é um professor eu e muita gente já apercebemos que ele não gosta de crianças e principalmente meninas o que me deixa revoltada e uma coisa é que se formos comparar todas as tarefas das disciplinas o professor consegue mandar mais, o que é muito cansativo e que eu saiba eu não sou um robo." Quem motivou foi o professor de física Gosto do recreio da forma que ensinem Bom ouvinte. Ajudar quando não tamos bem sabermos que podemos falar com eles Ajuda a esclarecer as dúvidas Apoiar me em coisas difíceis para alem da escola	
--	--	---	--

	ajudar os alunos Ajuda com as dificuldades e está sempre pronto a ouvir. Ajudar quando nos todos precisamos Não ouvir apenas o lado conveniente da história. Dar trabalhos a mais	
Diretora de turma	A minha diretora de turma é espetacular e os diretores também Á um tempo atrás tive uma situação desagradável nas redes sociais, a diretora de turma esteve do meu lado a controlar a situação, graças a ela tudo ficou mais calmo. (6 resultados)	3 alunos do 3º ciclo, 2 de nível médio e 1 aluna com negativas. 3 alunos do 2º ciclo, com retenções
Colegas/amigos	Quando eu andava no 5º ano, havia um rapaz que já anda no 11º ano que ria-se de mim, eu tentava nunca me encontrar com ele, mesmo quando estava a brincar com os meus colegas do 5º ano Os meus colegas também são todos especiais, especialmente os do 6C já que andamos juntos desde pré, antes do covid sempre nos ajudamos uns aos outros! A minha amiga Dora é muito especial para mim porque ela apoia-me sempre nos momentos bons e maus e apesar de estarmos em casa e não pudermos conviver, ela é uma das amigas com quem eu falo regularmente e partilho muitos momentos. Tive um amigo que perdi que me marcou muito Quando os meus colegas me defendem quando a outra turma está a pegar A minha melhor amiga e os meus amigos, sempre me apoiaram nos momentos bons e nos momentos maus. Nós temos muito pouco tempo de intervalo para convivermos com os colegas pois eu ainda não conheço muitos deles (sei os nomes, mas não temos tempo para falarmos e nos conhecermos). Quando uma amiga próxima minha sofreu bullying tanto físico quando psicológico, mesmo eu tentando não conseguir mas	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

		Gosto dos meus amigos A minha melhor amiga e os meus amigos, sempre me apoiaram nos momentos bons e nos momentos maus. 108 A minha amiga Dora é muito especial para mim porque ela apoia-me sempre nos momentos bons e maus e apesar de estarmos Em casa e não pudermos conviver, ela é uma das amigas com quem eu falo regularmente e partilho muitos momentos. Os alunos que fazem bullying aos outros merecem ser suspensos porque toda a gente tem olhos, toda a gente tem boca, peito, cabeça, TUDO, Mas a algumas pessoas que não percebem isso Uma vez estava muito triste e a Lara Oliveira ajudou-me a ficar mais contente Quando alguns colegas meus me defendem quando outras pessoas doutras turmas começam a pegar Uma vez estava muito triste e a Lara Oliva ajudou-me a ficar mais contente Um amigo que mudou de escola e fiquei triste Os todos tem sido bons comigo e espero que assim continue.	
	Marcas negativas pares	Quando alguns colegas meus me defendem quando outras pessoas doutras turmas começam a pegar Os alunos que fazem bullying (2 resultados) Quando eu andava no 5º ano, havia um rapaz que já anda no 11º ano que ria-se de mim, eu tentava nunca me encontrar com ele, mesmo quando estava a brincar com os meus colegas do 5º ano.	3 alunos do 2º ciclo, um rapaz de nível médio e duas meninas uma de nível médio e outro quadro de honra. 1 aluna do quadro de Honra, do 3º ciclo
	Reflexões	Eu acho que gostaria que não estivéssemos em turnos, eu não entendo que os turnos são para ajudar de diferentes formas, mas acho também que o turno 3 está a ser retirado de alguma atividade, também tenho saudades da minha turma. Sempre tenho umas professoras incríveis e uma diretora de turma formidável que ajuda sempre quem precisa, já tive alguns problemas com a professora de inglês, mas já esta tudo	Aluno do 2º ciclo, de nível médio

	resolvido. Os meus colegas também são todos especiais, especialmente os do 6C já que andamos juntos desde pré, antes do covid sempre nos ajudamos uns aos outros! Acho que é só. Sinceramente odeio o facto que a maioria dos professores não tendem a concordar com o aluno caso ele tenha um ponto de vista favorável, sinto que se algum aluno tem algum problema na escola os professores, funcionários, alunos, na maioria das vezes, tendem a não dizer que não é algo de "muito grave" porque na visão deles problemas psicológicos não existem. A pressão colocada é bastante, faz-nos sentir ansiosos pois sentimos que para termos um futuro precisamos de ser de uma certa forma, que, na maioria das vezes pode ser difícil de alcançar sem o apoio devido. Nunca vi nenhuma escola com casa de banho limpas entro numa e cheira de xixi tem xixi no chão papel higiénico no chão algumas funcionárias são mal educadas alguns setores/as não tem paciência para os alunos e por falar em más coisas umas piores é que considero que a divisão de alunos é má pois não se deve dividir por turnos dos mais inteligentes dos com mais dificuldades de aprendizagem é só estúpido e coisas boas são poucas mas tenho alguns setores dizes como o de histórias ele tem paciente sabe ouvir é um boa setor a minha DT é uma boa setora a setora de física tem vezes irrita mas ela é muito engraçada e é boa setora(compreensiva) e outras coisas que acho bastante interessante 😊 mas até podia dizes muitas coisas boas mas estou cansado de escrever 😊 😊 Eu tenho 2: O primeiro é uma dona nos já estamos cansados e depois ela começa a berrar nos ficamos irritados, pois um exemplo nos temos de ir na casa de banho nas aulas pois se nos quisermos ficar dentro a dona simplesmente não deixa e a mim nunca aconteceu mas já vi um colega que estava na minha frente e o braço tava mais vermelho que um tomate e eu acho que não é permitido chamar nomes as nossas mães e se perguntar a alguém se gosta da dona Orlanda e porque pode se sentar pois temos queixas de tudo. Aí nos fomos dizer a alguém e esse alguém não acreditou aí simplesmente deixamos para lá, mas a senhora já deve ter bastantes queixas. O segundo é um professor eu e muita gente já apercebemos que ele não gosta de crianças e principalmente meninas o que me deixa revoltada e uma coisa é que se formos comparar todas as tarefas das disciplinas o professor consegue mandar mais, o que é muito cansativo e que eu saiba eu não sou um robo. Normalmente os professores que eu depois de refletir foram de alguma forma melhores forma aqueles digamos mais exigentes e que de alguma forma demonstravam preocupação. (Prof. do 3º e 4º ano;	Aluna do 3º ciclo, do Quadro de Honra Aluno do 3º ciclo com negativas Aluno do 3º ciclo, de nível médio
--	---	--

	prof de moral do 7º; prof. de HGP do 2º ciclo e profs de matemática e ciência do 2ºciclo.quando alguns professores tentaram me aconselhar dando me lições de vida e poucas vezes que consegui desabafar com alguns sobre certos problemas meus Embora o formato do ensino seja feito de forma a sermos minimamente preparados para qualquer área não acho que seja o formato de ensino mais correto. A não ser que sejamos um génio com uma capacidade de aceder às nossas memórias fora de série, muitas das coisas que aprendemos são inúteis ou não são valorizados na área que queremos seguir no futuro. Se eu não quero ser cientista para que é que vou querer saber que vivo numa zona de alta ou baixa pressão. A única coisa realmente importante é matemática e Ciência (lógica), claro que convém aprender um pouco de história para identificar erros das sociedades passadas e línguas como português ou inglês para conseguirmos comunicar com os outros. Se o sistema de ensino fosse centrado na lógica, não haveria discriminação e racismo por não são coisas lógicas de se fazer. As disciplinas continuam no mesmo sítio onde estão mas eu adicionei a tempo a história em vez de ser 100 minutos por semana seria 200 minutos por semana português seria continuarei a ser 200 minutos por semana aqui que iria acrescentar mais uma aula em inglês em vez de ser 150 minutos ficarei com 100 minutos a matemática em vez de ser 250 minutos seria 300 minutos educação musical seria o mesmo 100 minutos educação tecnológica também seria 100 minutos educação física em vez de minutos por semana seria 200 minutos por semana 100 minutos por semana educação moral continua a passar os 50 minutos e ciências seria 155 são visual devia ser 200 minutos e já está 2º C. Fem negativas	Aluno do 3º ciclo com dificuldades Aluno do 3º ciclo do Quadro de Honra Aluna do 2º ciclo, com negativas
--	--	---

Quadro 19: Sentimentos associados à Escola

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	Participante
Sentimentos Associados à Escola	Sentimentos negativos associados à escola	Sendo um lugar obrigatória não acho que a escola seja um lugar de motivação, mas sim uma espécie de oportunidade que pode ser bem aproveitada ou desperdiçada. Não gosto de estar Não gosto de estar Tive bom momentos e maus momentos	1 aluna do 3º ciclo do Quadro de Honra 2 alunos do 3º ciclo, um rapaz de nível médio e 1 rapariga com negativas 1 aluno do 2º ciclo de nível médio
	Sentimentos positivos	Não me recordo no momento, mas acho que não mudaria nada na minha escola. Eu acho a escola fantástica e acho que tudo esta bem só que podíamos começar a escola mais tarde (8:30) e ter um intervalo entre cada disciplinas (5 minutos, 10 minutos, 15 minutos e 20 minutos)	Boas alunas, uma do 2º e outra do 3º ciclo
	A escola serve para	Fazer amigos (21 resultados) Estar com os colegas (13 resultados) Conviver (6 resultados) Futuro (10 resultados) Aprender (10 resultados)	Alunos de todos os níveis de proficiência académica
	O Sentido da Escola	<i>Será que a Escola é só para aprender?! Não. Não serve só para isso, mas sim, para poder ouvir a maravilhosa voz dos professores, conviver com novos alunos, poder divertir-me, poder brincar, poder escrever, poder pensar. Aprender coisas que não sabemos mais...tarde poder lembrar essas coisas boas e dar um abraço tão forte, mas tão forte que aposto que os professores vão sentir, que naquele momento, estamos a pensar neles.</i>	Alunos do segundo ciclo, sem retenções

	<i>Pensas que a Escola é só para aprender? Não, estás enganado. A escola é muito mais do que isso e é este o sentido da Escola que vais pensar muito mais tarde.... Excelente aluna</i> <i>Bem, na minha opinião a escola não é uma seca, talvez seja às vezes, mas não faz mal. Estamos na escola para aprender coisas que no futuro nos podem ser muito úteis e não é como algumas pessoas dizem “Esta matéria não vai servir para nada” ..., mas ao longo dos tempos habitamo-nos e acabamos por gostar de tudo e de todos Pegando neste assunto posso simplesmente dizer, não, tudo tem uma função, um propósito, tudo o que aprendemos vai servir para alguma coisa, até mesmo a matéria mais estúpida. Pode haver professores que gostemos e outros que não. A escola é um lugar de diversão e também de trabalho.</i> <i>Foi na escola que fiz os meus primeiros amigos. Nos intervalos podemos brincar, falar entre outras coisas, para mim a escola é um lugar mágico, um sítio onde gosto de estar.</i> <i>Por fim, a escola é tudo isto que escrevi (aluno de nível médio)</i> <i>Para mim, a escola é um trabalho, um trabalho que ajuda a definir e a construir o meu futuro. Apenas ajuda no meu futuro, pois o meu futuro depende de mim, depende das minhas escolhas. Portanto, para além de dar conhecimento, a escola auxilia na construção do meu futuro (excelente aluno)</i> <i>A escola para mim é amor, amizade, alegria, Futuro. Foi na escola que fiz amizades que nunca vou esquecer, conhecer e falar para pessoas que nunca na minha vida pensei que ‘fosse-mos’ conhecer, onde cresci e aprendi coisas que vou levar para o meu futuro como a educação para os meus filhos, familiares, trabalho, etc.</i> <i>É com a escola que vou conseguir alcançar os meus sonhos como ser doutora, farmacêutica e ser feliz.</i> <i>O que eu tenho para dizer à escola é: muito obrigada por tudo, sei que é pouca coisa, mas é do coração, tive os melhores professores, os melhores amigos que acreditaram em mim.</i>	
--	---	--

		<i>Nós alunos estamos sempre a criticar a escola, mas esquecemo-nos que é a escola e nós que fazemos o futuro do Planeta e o nosso Futuro.</i> <i>O sentido da escola é poder aprender a escrever, a ler, a saber estar, a ajudar a sentir, a perceber o sentido da vida. Escola é um lugar onde nos ajudam a falar, a comunicar e mesmo a brincar. A Escola é o lugar onde nos 'achudam' a fazer a chave para abrir uma porta para um mundo e uma vida melhor onde poderemos ser felizes, com condições para viver e assim ter um bom trabalho para ter boas condições para uma família saudável poder criar.</i> <i>A escola é um sítio para viver e aprender a conviver. A escola 'danos' o futuro ao qual podemos escolher.</i>	
	A escola	Uma seca (1 resultados) Gosto (6 resultados) Essencial (3 resultados) Realizar sonhos (2 resultados) Brincadeiras (3 resultados) Utilizar onde não gosto de estar (1 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica
	Sentimentos	Ambição (3 resultados) Aborrecimento (1 resultados) Desmotivação (2 resultados) Chata (2 resultados) Diversão (1 resultados) A escola não envolve sentimentos (3 resultados) Eu não me sinto motivado para aprender, porque já sei que naquele dia de escola vai ser a mesma coisa: Engraçada Amiga Compreensão	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

		Brincalhona	
		Respeito	
		Paciência	
		Simpatia	
		Uma dor de cabeça	

Quadro 20: Outras marcas

Categorias	Sub categorias	Unidades de Registos	Participante
OUTRAS MARCAS	Avaliação	A escola seria bem melhor sem testes, como... Ir para a escola e aprender. Avaliação Acho que o comportamento não devo afetar a tua avaliação, mas sim o teu trabalho, testes e o tudo o que faças nas aulas o comportamento não tem de nadar haver A não ser que tenhamos os comportamentos dignos de animais irracionais, acho que o comportamento não devia ser tido em conta na avaliação. Aliás os génios normalmente apesar de terem um QI acima da média têm também um baixo QE (quociente emocional) o que pode resultar em isolamento ou prolemas de sociabilizar	2 alunas do 2º ciclo, uma de nível médio e outra de quadro de Honra 2 alunos do 3º ciclo, do quadro de Honra
	Regras	Também acho que devia haver mais regras para os alunos mal-educados. Também acho que devia haver mais regras para os alunos mal-educados.	Boas alunas, uma do 2º ciclo de nível médio e outra do 3º do quadro de honra
	Brincar	Jogo à bola Recreio	Alunos do 2º ciclo de nível médio e com negativas
	A escola	Uma seca (1 resultados) Gosto (6 resultados) Essencial (3 resultados) Realizar sonhos (2 resultados) Brincadeiras (3 resultados) Utilizar onde não gosto de estar (1 resultados)	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

	Aprendizagens	Eu gosto muito dos meus professores e a escola tem tudo para uma aprendizagem boa Se aprendes bem Com trabalhos autónomos	
	Pandemia	O que não me sinto muito segura é a ter aulas em casa porque para é muito difícil, porque não podemos esclarecer bem as dúvidas aos professores. O ensino à distância é para mim muito mau voltas à escola depois confinamento O que não me sinto muito segura é a ter aulas em casa porque para é muito difícil, porque não podemos esclarecer bem as dúvidas aos professores. Não gostei do ensino em casa Não gosto do ensino à distância Ensino à distância O ensino à distância aulas em casa Não gostei do ensino em casa devia ser também de o nosso esforço Adorei o momento e que podíamos estar presencialmente, porque assim podíamos estar todos juntos, aprendíamos muito melhor, fazíamos mais amizade e acho que nos incentivava a estudar melhor. Adorei o momento e que podíamos estar presencialmente, porque assim podíamos estar todos juntos, aprendíamos muito melhor, fazíamos mais amizade e acho que nos incentivava a estudar melhor. Nós temos muito pouco tempo de intervalo para convivermos com os colegas pois eu ainda não conheço muitos deles (sei os nomes, mas não temos tempo para falarmos e nos conhecermos). Por causa da pandemia O ensino à distância é para mim muito mau Voltar a escola.	Alunos do género feminino e masculino de todos graus de proficiência académica

	Outras marcas	Professores; colegas a escola, pandemia, amigos alunos que mudam de escola Desculpe professora neste momento não me estou a lembrar de nenhum episódio que me tenha marcado. A sala de aula, os amigos as aulas Sendo um lugar obrigatória não acho que a escola seja um lugar de motivação, mas sim uma espécie de oportunidade que pode ser bem aproveitada ou desperdiçada. Quando parti os dentes. Em França quando vieram as pessoas do Marrocos Infelizmente não tenho nenhum episódio especial que me ocorreu. Não considero mais nada de importante. Um dos episódios que me marcou mais foi a minha 1ª viagem de Erasmus+, à Turquia eu gosto da escola como ela é, não é preciso mudar nada Já tive bom momentos e maus momentos As marcas que considero importante são as aprendizagens dos alunos	
--	--------------------------	---	--