



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DE OUTRO SÉCULO
OLHARES DE ALUNOS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Carla Manuela Pimentel Fernandes Baptista

Porto

janeiro de 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DE OUTRO SÉCULO
OLHARES DE ALUNOS*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Carla Manuela Pimentel Fernandes Baptista

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professor Doutor José Matias Alves

Porto

janeiro de 2016

Agradecimentos

Manifesto a minha profunda gratidão ao Professor Doutor Matias Alves, não apenas pela sua orientação através de conselhos e sugestões, mas também pela sua incansável disponibilidade, pelas suas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Ilídia Cabral pelas suas sugestões, atenção e disponibilidade.

Quero agradecer também ao diretor da escola por ter autorizado a concretização do plano de recolha de dados, com uma atenciosa disponibilidade.

Aos alunos que se disponibilizaram tão amável e interessadamente a colaborar na recolha de dados, o meu profundo agradecimento.

Um agradecimento especial:

Ao meu marido, Moisés, pelo carinho e apoio imprescindíveis, pelo profundo pragmatismo, tão importante nos meus momentos de dispersão, pelas oportunidades de debate e de reflexão sobre os assuntos da escola que tanto me ajudaram na organização das ideias.

Ao meu filho, Rodrigo, pela paciência e compreensão da minha ausência e pelo seu pensamento partilhado sobre os assuntos da escola, aceitando, várias vezes, o papel de *cobaia* dos instrumentos usados.

Aos meus pais e irmã, pelo seu profundo e incondicional apoio emocional.

À Bárbara, pela ajuda na tradução e na revisão final da dissertação, bem como pelo seu incondicional apoio e profunda amizade.

Ao Ângelo, pela imprescindível ajuda como tradutor. À Isabel, pela sua carinhosa atenção e disponibilidade.

Resumo

O presente estudo assenta no propósito de tentar compreender as perceções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre as suas vivências e experiências escolares.

Sabemos pouco sobre o que os *bons* alunos (com resultados académicos elevados) pensam sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização. Esta ignorância foi a nossa motivação maior e a área de investigação escolhida.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo dentro do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Este estudo entra, assim, no mundo pessoal dos participantes, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula, escola, ministério da educação).

Encarando a realidade escolar como uma realidade complexa que exige uma análise em diferentes ângulos, esta investigação problematiza os desafios que se colocam atualmente às escolas através da voz dos alunos, sendo que os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana no centro do Porto, junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos. A técnica de recolha de dados usada nesta investigação foi a do “Focus Group”.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo permitem-nos concluir que, na generalidade, o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer e é perspectivada uma falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos alunos. Os discentes apresentam uma visão tendencialmente negativa das dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor, manifestando uma visão mais equilibrada da escola em geral.

Palavras-chave: Voz dos alunos; perceções dos alunos; sentido(s) da escola

Abstract

This study is based on the purpose of trying to understand the perceptions and experiences of students of primary and secondary school about their personal and school experiences.

We know little about what good students (with high academic results) think about school, about their education process. This ignorance was our greatest motivation and the chosen research area.

It is, therefore, an exploratory, descriptive and interpretive study within the qualitative paradigm intending to portray students' vision and school experiences.

Thus, this study gets in the personal world of the participants, usually ignored in decisions about schooling process (at different levels: classroom, school, ministry of education).

Facing the school reality as a complex reality that requires an analysis at different angles, this research discusses the challenges that schools are currently facing through the voice of the students. The data was collected from students from 9th, 10th and 12th grade, in an urban high school in the center of Oporto. The data collection technique used in this research was the "Focus Group".

The collected and analyzed data in this study allow us to conclude that, in general, the process of schooling reveals serious shortcomings in its course and it is perceived a lack of direction in school practices experienced by students. The students tend to have a negative view of the dimensions related to the lesson, to the assessment and to the teacher, revealing a more balanced view of the school in general.

Keywords: pupil's voice; pupils' perceptions; meaning(s) of school

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – Enquadramento concetual e teórico	5
1. A Escola.....	6
1.1. Uma visão geral.....	6
1.2. Visão em plano aproximado	9
1.3. O sentido da escola	18
2. As Pessoas na Escola	22
2.1. Lugar, papéis e vozes dos alunos.....	22
2.2. Lugar, papéis e ações dos Professores.....	35
Parte II – Metodologia da Investigação	50
Parte III – Apresentação e discussão dos resultados	63
1. Escola.....	65
1.1 Descrição/visão geral da escola.....	66
1.2. Sentimentos associados à escola	80
1.3 Atributos de uma boa escola	85
1.4. Apoio nos resultados escolares.....	89
1.5. Capacidades, áreas e valores desenvolvidos na escola.....	94
1.6. Capacidades, áreas e valores que gostariam de ter desenvolvido na escola.....	97
2. Aula	100
2.1. Descrição geral de aula	101
2.2 Tipo de aula de que mais gostam	113
2.3 Tipo de aula em que aprendem mais e melhor	118
2.4 Experiências de aprendizagens negativas em aula	122
2.5 Experiências de aprendizagens positivas em aula	126
2.6. Marcas das experiências das aulas nos alunos.....	127
2.7. Papel do aluno	130
2.8. Voz do aluno na aula	136
3. Avaliação	146
3.1 Caracterização do processo de avaliação.....	147
3.2. Função da avaliação	158
4. Professor	161
4.1. Visão positiva do professor.....	162
4.2. Visão negativa do professor	168
4.3. Perfil do professor desejado.....	182
4.4. Influência do professor.....	189
5. Práticas escolares extra-aula	191
5.1. Apoio aos alunos.....	192
5.2. Atividades extra-aula que gostariam de ter.....	195
6. Relações sociais e clima da escola	198
6.1 Relação com os colegas.....	199
6.2. Relação com os funcionários.....	200
6.3. Presença dos pais e encarregados de educação na escola	201
6.4. Relação do diretor da escola com alunos.....	203
6.5. Relação do diretor com professores	205
6.6. Relação do diretor com pais	206
6.7. Voz do aluno na escola	207
Síntese	210
Conclusão	213
Referências Bibliográficas.....	233

Índice de Quadros

Quadro 1 - Dimensões e categorias constantes do guião do focus group.....	56
Quadro 2 - Síntese das atividades realizadas no âmbito do trabalho de campo...	57
Quadro 3 - Práticas escolares extra-aula da escola onde foi elaborada a pesquisa	192
Quadro 4 - Relações sociais e clima da escola onde foi realizada a pesquisa.....	198

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Os temas globalmente desenvolvidos	65
Gráfico 2: Tópicos desenvolvidos sobre a Escola	66
Gráfico 3: Descrição geral da escola.....	67
Gráfico 4: Descrição geral da escola - Conotação positiva-negativa	68
Gráfico 5: Sentimentos associados à escola	80
Gráfico 6: Atributos de uma boa escola	85
Gráfico 7: Apoio nos resultados escolares.....	90
Gráfico 8: Capacidades, áreas e valores desenvolvidos na escola.....	95
Gráfico 9: Capacidades, áreas e valores que os alunos gostariam de ter desenvolvido na escola	97
Gráfico 10: Tópicos desenvolvidos sobre a Aula	101
Gráfico 11: Descrição geral da aula – conotação positiva-negativa.....	102
Gráfico 12: Descrição geral da Aula.....	103
Gráfico 13: Tipo de aula de que alunos mais gostam.....	114
Gráfico 14: Tipo de aula em que se aprende mais e melhor	118
Gráfico 15: Experiências de aprendizagem negativas em aula	123
Gráfico 16: Marcas das experiências das aulas nos alunos	128
Gráfico 17: Papel do aluno em aula	131
Gráfico 18: Voz do aluno na aula	137
Gráfico 19: Voz do aluno em aula – conotação positiva-negativa	138
Gráfico 20: Tópicos desenvolvidos sobre avaliação.....	147
Gráfico 21: Caracterização do processo de avaliação.....	148
Gráfico 22: Caracterização do processo de avaliação – conotação positiva-negativa	149
Gráfico 23: Tópicos abordados sobre Professor	162
Gráfico 24: Visão positiva do professor	163
Gráfico 25: Visão negativa do professor.....	169
Gráfico 26: Perfil do professor desejado	182
Gráfico 28: Comparação das dimensões escola, aula, avaliação e professor - conotação positiva-negativa	211

Introdução

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural e social. A globalização, a sociedade da informação, do conhecimento (Hargreaves, 2003), as novas tecnologias da comunicação, o desencanto com a escola (que tende a gerar a falta de legitimidade, como refere Canário, 2005), em resultado das mudanças que afetaram os setores económico, político e social nos últimos vinte e cinco anos do século XX, vieram mudar os interesses que a sociedade tem na educação, mudar o cânone da cultura reconhecida como pertinente. Eis-nos, então, chegados à *crise da educação*, à *crise da escola*. Canário (2005) considera mais pertinente o conceito de *mutação* do que o de *crise*, por aquele remeter para mudanças e problemas de carácter estrutural. Na esteira do mesmo autor, estas mutações sofridas pela escola provocaram as contradições estruturais e os paradoxos em que a escola hoje vive.

Para refletir, mudar e poder melhorar os sistemas escolares atuais, parece-nos necessário desocultar o confuso panorama da realidade escolar concreta do dia-a-dia das nossas escolas e tentarmos ver mais claramente a realidade, para, então, sobre ela podermos agir.

Focando o nosso olhar na vida da escola, a partir de uma experiência profissional como professora, durante 19 anos, e como diretora pedagógica, durante 7 anos, percebemos nos alunos sentimentos de alguma insatisfação, desilusão, alguma revolta até. Estas disposições são traduzidas, não raras vezes, por problemas de indisciplina e comportamentos agressivos, ou, por outro lado, por atitudes de apatia, de inércia, de conformismo em sala de aula, na escola. Esta situação, aliada à nossa perceção, a partir de um contacto estreito com alunos e famílias, de que as práticas escolares não parecem responder à diversidade, às diferentes necessidades e interesses dos alunos, enfatizou em nós a vontade de perceber mais profundamente as perceções dos alunos sobre os ambientes de aprendizagem em que vivem, numa tentativa de que estas, após um estudo cuidadoso, possam vir a contribuir para uma melhoria dos sistemas escolares e das práticas profissionais dos professores.

Nesta indagação, pareceu-nos fulcral percorrermos o caminho dando “voz ao aluno”, seguindo um estudo assente nas “representações” dos discentes. A análise das diferentes visões de uma realidade acarreta um alargamento e aprofundamento do conhecimento dessa mesma realidade. O aluno será, 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 (Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007).

Os adultos frequentemente têm pensado os alunos como os beneficiários da mudança educacional, mas raramente como participantes num processo de mudança e na vida organizacional. Fullan (2007) vê as perspetivas das crianças como um recurso pouco utilizado, ainda que sejam elementos-chave, com um papel vital no desenvolvimento do conhecimento relativo ao que é eficaz e não eficaz. Até porque, demasiado frequentemente, os alunos são deixados de fora quando estão a ser tomadas decisões que os afetam diretamente.

O presente estudo vai ao encontro, assim, do interesse em ouvir, consultar os alunos, o qual tem aumentado significativamente nas últimas décadas. Efetivamente, têm aumentado os estudos que mostram a importância e a pertinência em ouvir o que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem e do ensino escolares (Rudduck e Flutter, 2000; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Rudduck e Flutter, 2004; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010). Foi importante, também, na opção de uma linha de estudo das “realizações” dos alunos, a conclusão do estudo de Morgan (2009): os alunos gostam de ser consultados, os professores têm muito que aprender com os alunos que valorizam o feedback, defendendo o autor que “pupil consultation” venha a ser “an intrinsic and integral of the teaching and learning process” (p. 405).

O presente estudo assenta, então, no propósito de tentar compreender as perceções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre as suas vivências e experiências escolares. Sabemos pouco sobre o que os *bons* alunos (com resultados académicos elevados) pensam sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização. Esta ignorância foi a nossa motivação maior e a área de investigação escolhida.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo dentro do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Este estudo entra, assim, no mundo pessoal dos participantes, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula, escola, ministério da educação).

Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana no centro do Porto, junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos, através da técnica *focus group*. A amostra é constituída por três grupos de sete alunos, pertencendo cada grupo a um diferente nível de escolaridade (9º ano, 10º ano e 12º ano). Todos os alunos apresentam um elevado grau de sucesso académico (média de 5, no ensino básico; média igual ou superior a 18, no ensino secundário), tendo frequentado a mesma escola nos últimos três anos. O primeiro critério de formação dos grupos deve-se ao facto de nos interessar perceber como é que alunos com elevadas expectativas sobre a aprendizagem e sucesso escolar percecionam o seu processo de escolarização e, por outro lado, pretendemos que as dificuldades relacionadas com o processo de aprendizagem não constituíssem uma entropia no estudo.

Aquando das entrevistas realizadas, conseguiu-se criar um ambiente aberto, natural, o que proporcionou uma liberdade de expressão por parte dos alunos. Eles próprios referiram que não diriam o que estavam a dizer se estivessem lá os seus professores. Foram feitas gravações áudio e não filmagens, por se ter percebido que os alunos estariam menos inibidos desta forma. Para cada grupo de discentes existe um registo de gravação áudio de cerca de 150 minutos.

O guião que orientou cada *focus group* foi o mesmo, tendo abrangido as temáticas que nos iriam ajudar a responder à grande questão de partida - *Que sentido(s) encontrarão os alunos no processo de escolarização?*. As dimensões analíticas abordadas foram, então, organizadas em torno das seguintes perceções: a escola em geral; as práticas curriculares na sala de aula e no processo de avaliação; os professores; as práticas escolares extra-aula; as relações sociais, clima da escola.

O trabalho de dissertação está organizado em três partes distintas, mas que se complementam. Assim, na primeira, são apresentados alguns fundamentos teóricos que ajudam a sustentar a nossa problemática de investigação; na segunda, explanam-se os objetivos, a problemática subjacente ao nosso estudo, a

caracterização da amostra, os procedimentos metodológicos adotados, bem como os instrumentos utilizados; na terceira parte, procedemos à apresentação, análise e discussão de dados.

A primeira parte é constituída por dois capítulos. O primeiro aborda tópicos relacionados com a escola, apresentando-se a problemática da (falta de) legitimidade da escola, o sentido da escola, o estado *arcaico* e obsoleto dos sistemas atuais escolares, a urgência em (re)inventar a escola, passando-se por uma reflexão da escola enquanto uma organização. No segundo capítulo, a nossa atenção centrar-se-á nas *pessoas* da escola: professores e alunos. No primeiro subcapítulo, abordaremos a pessoa-aluno, refletindo sobre o seu lugar, papel e voz na escola. No subcapítulo dedicado ao professor, refletir-se-á sobre a especificidade de se ser professor no século XXI, as características da profissão docente e as problemáticas da sua profissionalidade.

A terceira parte apresenta seis diferentes capítulos, apresentando-se e discutindo-se as perceções dos alunos relativamente às seguintes dimensões analíticas: Escola, Aula, Avaliação, Professor, Práticas Escolares Extra-Aula e Relações Sociais e Clima da Escola.

Finalmente, apresentaremos, na conclusão, uma síntese dos aspetos mais significativos, retomando-se as questões que nortearam o nosso caminho. São, ainda, explanadas as ideias nucleares que emergiram dos diversos enfoques, num processo de tentativa de as compreender, ao mesmo tempo, com o quadro teórico mobilizado na primeira parte.

Todos os anexos referidos nesta dissertação são apresentados em volume autónomo.

Optamos, aquando das citações de obras de língua estrangeira, por manter a língua original no decorrer do texto, estando colocadas, em rodapé, as traduções para português (a tradução de inglês foi realizada pelo tradutor Ângelo dos Santos Pereira; a tradução do castelhano foi efetuada pela professora Bárbara Tavares e a tradução do francês pela professora Adília Catela).

Parte I – Enquadramento concetual e teórico

*O essencial é ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.*

*Mas isso (tristes de nós que
Trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.*

(O guardador de Rebanhos, poema XXIV)
Alberto Caeiro

1. A Escola

1.1. Uma visão geral

Muito hoje se tem debatido a função da escola na sociedade atual. Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência dos modelos escolares institucionalizados.

Interessante notar que esta reflexão vem já dos inícios do século XX, não parecendo, no entanto, ter tido eco, pelo menos sistemático e consistente, nas práticas organizacionais escolares desde então.

Efetivamente, a pedagogia *deweyana*, os “centros de interesse” de Decroly, o método de Montessori, o “Plano Dalton” de Parkhurst, o “método dos projetos” de Kilpatrick, “a liberdade pulsional” de Neill e Rogers, os fundamentos teóricos de Skinner no ensino programado, a “classe em ação” de Dottrens, a educação da sociabilidade de Freinet, entre tantas outras teorias pedagógicas do século XX, permaneceram limitados ao âmbito de experiências isoladas que não conseguiram contagiar o sistema no seu conjunto. Isto porque se manteve a “gramática” do modelo escolar, ou seja, mantiveram-se as práticas organizacionais estandardizadas que estruturam as escolas (divisão do tempo e do espaço escolares; o nivelamento de alunos e a sua distribuição por turmas e a compartimentação do conhecimento em disciplinas).

As ações escolares continuam, no início do século XXI, inseridas num modelo arcaico, desvinculadas das teorias pedagógicas que, por sua vez, têm sofrido o “empobrecimento que suporta toda a teoria que não resolve os problemas reais” (Tedesco, J. C., 2000, p. 45). Tedesco (2000) faz o balanço da dicotomia teoria-ação pedagógicas da seguinte forma:

Os teóricos da educação foram desclassificados como utópicos e irrealistas e os empíricos da educação foram desclassificados pela incapacidade de justificarem, sistematizarem e difundirem as suas ações. (pg.45)

Hoje, mais do que nunca, é urgente reinventar a escola. Como Perrenoud (2001) refere,

num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas por que está mal concebida e não responde às necessidades. (pg.22)

Pela primeira vez na História, temos consciência de que estamos a formar alunos/pessoas para tipos de sociedades que não conhecemos. Não serão, portanto, soluções as reformas de ensino formatadas, rígidas. É necessária uma reflexão filosófica, baseada na interrogação e na dúvida, dando-se lugar a instituições que saibam lidar com a incerteza através do modelo da experimentação (Tedesco, 2000). Na verdade, como defende Hargreaves, A. (2003)

as reformas educativas estandardizadas são tão valiosas para uma economia do conhecimento sólida e para uma sociedade civil forte como as pragas de gafanhotos o são para uma plantação de milho (Pg. 20).

Urge pensar e construir a escola do futuro com pressupostos humanistas, de cooperação, onde se estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, onde se viva a democracia, a tolerância, pensando-se o mundo para nele se intervir (Canário, 2005).

As orientações do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998) vão exatamente neste sentido - a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O mesmo documento critica os atuais sistemas formais, apelando a outros caminhos:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o

acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (pg. 102)

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. (pg. 100)

O que observamos, no entanto, ainda atualmente, é exemplificado por Hargreaves (2003):

em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e os professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas. (pg. 14)

Efetivamente, “os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares”, Canário (2005, p. 88).

Os modelos atuais estão deveras desadequados aos tempos em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável, “precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.” (Nóvoa, 2009, p. 71).

1.2. Visão em plano aproximado

Para que possamos perceber mais aprofundadamente esta urgência na redefinição / reestruturação do desenho organizacional da escola no século XXI, será importante *olharmos* a escola enquanto uma organização.

A escola como organização educativa tem constituído, nos últimos anos, um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional. A escola passou, assim, a ser olhada como um objeto científico, e não apenas social.

A definição de organização escolar encaixa-se com facilidade em qualquer definição genérica de organização, embora, não raras vezes, como refere Nóvoa (1992):

A abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial (p. 9).

Entendendo-se a realidade escolar como uma organização complexa, é evidente a necessidade de dimensões variadas para a sua compreensão, análise. Passou-se, então, de uma ideia de organização como uma entidade unificada, para uma “noção simultaneamente muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção” (Friedberg, 1993, p. 111).

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

Nesta sequência, propomos que olhemos a organização escolar em três perspectivas diferentes: a perspectiva burocrática, a perspectiva da ambiguidade e a perspectiva democrática.

Na perspectiva burocrática, a escola é, segundo Alves (1999a),

uma organização formal 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 e pedagógicos. (p. 10)

Estas características desenham um sistema de ação específica e concreta que implica “o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as ações das pessoas.” (id. Ibid., pg. 10)

Ora, reconhecemos facilmente aqui diversas características da organização escolar: programas e currículos impostos por decreto-lei; orientações de organização do tempo e espaço escolares decretadas; formas de avaliação dos alunos também impostas por documentos ministeriais; uma forte relação de hierarquia entre professores, direções, direções regionais, direções gerais.

Importante será notarmos que tem sido esta lógica de ação burocrática a explicação para a possibilidade de uma contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, *estanques*, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno *médio abstrato* associado à noção *turma*. E, assim, se mantém a *gramática escolar* (tradução da metáfora “grammar of schooling”, Tyack e Tobin, 1994): um horário e um espaço para a turma; uma planificação curricular para a turma; um diretor de turma; a escola organizada por salas onde cabem turmas; professores das turmas; o professor controla o ritmo da turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas. Estas práticas organizacionais que estruturam as escolas foram mantidas nestas, acreditando-se

que se poderia, assim, ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000).

Concordamos com Perrenoud (2000, p.12) quando refere que “o sistema educativo encerrou-se num tipo de organização que permitiu a escolarização de massas”.

Na verdade, a “expansão da ‘escola de massas’ é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX (...). É impossível pensar o século XX sem pensar a escola do século XX” (Nóvoa, 2009, p. 73). Esta transição de um modo de ensino mais individualizado para modos de “ensino simultâneo (um mestre, uma classe)” (Canário, 2005, p. 62) justificou o surgimento dos sistemas escolares que hoje ainda permanecem. Este tipo de organização “sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um carácter inelutável e o faz parecer como “natural”” (id. Ibid., pg. 62). Na verdade,

Constituindo-se na matriz que condiciona a ação dos atores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente “invisível”, como também contribui para a estabilidade da escola (id. Ibid., pg. 62)

De notar que este sistema burocrático, entendido como uma estrutura ao mesmo tempo de segurança e de proteção, “desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade”, como bem refere Alves (1999a, p. 11).

Também Canário (2005) aponta que

se por um lado, o processo de naturalização desarma os educadores (...), por outro, os debates e os projetos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modo existente, conduzem a uma invariância organizacional que condena à ineficácia as “querelas” sobre os métodos pedagógicos. (p. 62)

A perspectiva burocrática da organização escolar dá-nos, então, “conta de uma realidade que existe para lá da ação dos professores: a escola está munida de uma pedagogia “oficial” e estrutura e condiciona o pensamento e a ação dos que nela trabalham” (Formosinho e Machado, 2007, p. 97). Efetivamente, os profissionais que nela trabalham são considerados como “técnicos que têm que cumprir minuciosamente indicações que afetam os conteúdos, a metodologia, e avaliação e a estrutura e funcionamento internos.” (Guerra, 2002, pg. 187)

Interessante será verificarmos que, com o crescimento e conseqüente complexidade da instituição escolar pública, num alargamento do acesso à escola para todos e num aumento da idade de escolarização obrigatória, a forma de organização das escolas baseada na racionalidade burocrática tornou-se numa estrutura ainda mais elaborada e rígida. (Elmore, 2001).

No entanto, sabemos que o “discurso oficial” não é exatamente o mesmo do “discurso dos factos” (Guerra, 2002, pg. 79), havendo “evidências diversas que revelam que as escolas não se limitam a aplicar de modo objetivo, uniforme e racional os currículos, os programas e os regulamentos” (Alves, 1999a, p. 11).

Na verdade, se a escola é, por um lado, um espaço de reprodução normativa, é, também, ao mesmo tempo, um espaço de não obediência; o cariz normativo nem sempre é sinónimo de ações em conformidade (Lima, 1992).

Esta outra forma de ler a escola assenta numa perspectiva de ambigüidade, a partir da qual se considera a organização da escola como uma

realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objetivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada.
(Alves, 1999a, p. 15)

Por outro lado, especialistas no estudo da organização escolar, falam da escola como um sistema debilmente articulado, tradução para *loosely coupled system*. A referência “loose coupling” surgiu na literatura por Glassman, 1973 e por March and

Olsen, 1975 e assenta na imagem de que “coupled events are responsive, *but* that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness”^{*} (Weick, 1976, p. 3). Weick (1982) caracterizou a estrutura organizacional a par de uma análise de “loosely” a “tightly coupled systems”. Comparando essas duas formas, apontou quatro características de um sistema com ligações/articulações fortes, herméticas (“tightly coupled”): a existência de regras; concordância sobre as regras; sistema de inspeção para verificação de conformidade e feedback para desenvolver a conformidade. Nos sistemas de articulação débil (“loosely coupled system”), uma ou mais destas características estão ausentes. Weick propõe, assim, que as escolas sejam consideradas como sistemas debilmente articulados. É que este tipo de sistema contém unidades que são independentes, ainda que com uma articulação frágil, débil. Esta débil articulação é evidente quando essas unidades se afetam mutuamente “suddenly (rather than continuously), occasionally (rather than constantly), negligibly (rather than significantly), indirectly (rather than directly), and eventually (rather than immediately)[†]” (Weick, 1982, p. 380).

Uma das desvantagens deste sistema é o facto de as grandes mudanças serem muito difíceis de implementar, gerir e ou manter (Weick, 1982).

Esta forma de análise ajuda, assim, a explicar um sistema constituído por elementos vagamente conetados, onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada. Dentro da organização há uma articulação débil entre meios e fins, intenção e ação, hoje e amanhã, “órgãos de linha e staff, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados” (Alves, 1999a, p. 15).

Mais tarde, Weick e Orton (1990) acrescentam que uma análise da organização escolar deverá implicar uma interpretação dialética:

Within organization theory, there are many unidimensional variables but few dialectical concepts. Dialectical concepts are rare because they are

^{*} “eventos interligados interagem entre si, *mas* cada evento preserva a sua própria identidade e marcas distintivas da sua individualidade física ou lógica/do seu distanciamento físico ou lógico”. (N do T.)

[†] “de forma súbita (em vez de continuada), ocasional (em vez de constante), mínima (em vez de considerável), indireta (em vez de direta), e espaçada (em vez de imediata)”. (N do T.)

difficult to build. (...) If loose coupling is maintained as a dialectical concept, it can illuminate the answers to several organizational puzzles that have eluded organization theorists. (p. 216)*

Estes autores referem que a debilidade das articulações no sistema não significa que não haja articulação, mas antes que nos devemos focar no nível da intensidade dessas articulações, bem como no grau de interdependência das diferentes unidades do sistema.

Concordamos, no entanto, com o que defende Cabral (2013) quando muito bem afirma:

não obstante a convivência de lógicas de articulação com lógicas de autonomia, importa reter que a ambiguidade e débil articulação que caracterizam a escola têm efeitos inequívocos ao nível do planeamento da ação educativa e da forma como esta é operacionalizada. (p. 141)

Analisando-se, no entanto, ainda, na organização escolar, os elementos que estão articulados, fica evidente que o mecanismo do poder não está articulado com o mecanismo “technical core”[†]. Na verdade, “it should be established that authority and task are not prominent coupling mechanisms in schools”[‡] (Weick, 1976, p.17).

Emore (2000b), partindo desta visão da escola, aponta que administradores pouco têm a ver com o

technical core of education – the decisions about what should be taught at any given time, how it should be taught, what students should be expected to learn at any given time, how they should be grouped within classrooms for purposes of instruction, what they should be required to do to

* “Dentro da teoria organizacional existem muitas variáveis unidimensionais, mas poucos conceitos dialéticos. Os conceitos dialéticos são raros porque são difíceis de construir. (...) Se o *loose coupling* for mantido como um conceito dialético, poderá ajudar a encontrar as respostas para vários quebra-cabeças que têm resistido aos teóricos organizacionais.” (N do T.)

† “Núcleo técnico” (N do T.)

‡ “Devia estabelecer-se que autoridade e tarefa/realização não têm uma ligação absolutamente essencial nas escolas.” (N do T.)

demonstrate their knowledge, and, perhaps most importantly, how their learning should be evaluated. * (p. 2)

Na verdade, o “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam (Elmore, 2000b). “Teachers, working in isolated classrooms, manage the technical core. This division of labor has continued unchanged over the past century”[†] (id. Ibid., pg. 2)

Seguindo o pensamento de Elmore, a lógica de uma reforma baseada em padrões colide com a estrutura organizacional vigente, assente na lógica dos sistemas debilmente articulados. Isto porque a primeira efetivamente consiste numa ameaça ao “technical core”, uma vez que se pressupõe que as escolas são responsáveis por aquilo que os alunos aprendem e, portanto, alguém deveria, então, gerir as condições para que essa aprendizagem ocorresse, atingindo-se, assim, os resultados esperados. Ora, assim sendo, esta lógica de reforma baseada em padrões coloca de forma explícita a prestação de contas pela aprendizagem dos alunos na escola e nas pessoas que lá trabalham. Mas, segundo a visão “loose coupling”, existe uma articulação muito débil entre o poder (administração) e a prática (tarefa diretamente relacionada com a aprendizagem dos alunos), o que trará a grande mudança/reforma pretendida. Para além disto, acresce a situação de que “which cannot be directly managed must, in this view, be protected from external scrutiny”[‡] (Elmore, 2000a, p. 6), ocorrendo aquilo a que os teóricos da organização denominam de “lógica da confiança”. Assim, “administrators, then, do not manage instruction. They manage the structures and processes that surround instruction (...)”[§] (Elmore, 2000b, p. 2).

A teoria “loose coupling” explica muitas das características das escolas públicas

* “o núcleo técnico da educação – decisões detalhadas acerca do que deve ser ensinado num determinado momento, de como isso deve ser ensinado, do que é suposto os alunos aprenderem num determinado momento, de como estes devem ser agrupados dentro das salas de aula, do que lhes deve ser pedido para demonstrarem os seus conhecimentos e, quiçá o mais importante de tudo, de como as suas aprendizagens devem ser avaliadas.” (N do T.)

[†] “São os professores, que trabalham em salas de aula isoladas, que gerem/lidam com o núcleo técnico. Esta divisão do trabalho manteve-se inalterada ao longo do último século.” (N do T.)

[‡] “o que não pode ser gerido diretamente deve, sob este ponto de vista/tendo em conta esta abordagem, ser protegido do escrutínio externo.” (N do T.)

[§] “os administradores não gerem a instrução em si, mas as estruturas e os processos que envolvem a instrução.” (N do T.)

atuais e a continuação da *gramática escolar*. Por exemplo, esta teoria explica o facto de as escolas (i) “continue to promote structures and to engage in practices that research and experience suggest are manifestly not productive for the learning of certain students^{*}” (Elmore, 2000a, p. 6) e (ii) explica também “why manifestly successful instructional practices that grow out of research or exemplary practice never take root in more than a small proportion of classrooms and schools.”[†] (id. *Ibid.*, pg. 6)

Em última estância, (Elmore, 2000a) a lógica da escola enquanto sistema debilmente articulado coloca em perigo a escola pública como a conhecemos.

Como refere Cabral (2013), “a escola surge, assim, como uma organização anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear, nem funcional no que respeita à missão central de *fazer aprender os alunos*” (p. 142).

Uma outra forma de olharmos a organização escolar é através de uma perspectiva relacional. Efetivamente, alguns dos contributos da teoria das relações humanas - com o seu mentor Elton Mayo (1880-1949) - e da racionalidade relacional foram transportadas para o domínio da educação. Estes princípios deram origem a diversas ideologias pedagógica. É nesta sequência que começam a existir escolas denominadas de democráticas, livres, libertadoras, em oposição a uma racionalidade burocrática. A escola como democracia segue a linha do pensamento de autores como Freire, Freinet, Dewey, Neill, Rogers, António Sérgio, entre outros, e assenta em vetores como decisão colegial, comportamentos informais, consensos partilhados, visão harmoniosa e consensual da organização, sobrevalorização dos indivíduos e suas relações e pedagogia personalizada. Esta forma de organizar a escola baseia-se em princípios e práticas da sociedade democrática (descentralização, participação e transparência) e metodologias ativas, participativas, almejando-se conjuntamente projetos de interesse pedagógico e comunitário. Esta conceção de educação está, pois, como refere Rocha (2007, p. 6) baseada no *self-government*, tendo por suporte metodologias ativas e participativas

* “continuarem a promover estruturas e a envolverem-se em práticas que a investigação e a experiência sugerem ser manifestamente improdutivas para a aprendizagem de certos alunos.” (*N do T.*)

† “o porquê de práticas instrucionais manifestamente bem sucedidas que têm origem na investigação ou na prática exemplar nunca firmarem raízes em mais do que uma pequena percentagem de salas de aula e escolas.” (*N do T.*)

nas quais tomam formas relevantes a participação dos atores e suas formas de comunicação, a liderança, a motivação, a dinâmica de grupos, a importância do nível de integração social, etc.”

Assim, por exemplo, a participação da família é fundamental, devendo haver uma aceitação do projeto educativo comum, envolvendo professores, alunos, pais, e sociedade.

Valores como responsabilidade, participação, autonomia, autogestão, motivação, interesse e gosto pela aprendizagem perpassam todas as diferentes práticas educativas sob a denominação “escolas democráticas”. A escola democrática mais antiga em funcionamento é Summerhill, em Inglaterra, fundada em 1921 por Neill, havendo vários exemplos por todo o mundo, sendo que, em Portugal, o exemplo mais notório e completo de escola democrática é a Escola da Ponte, projeto fundado pelo pedagogo José Pacheco, em 1976.

Os projetos das escolas democráticas defendem que a escola democrática não é a que é igual para todos, mas antes aquela que proporciona diferentes dispositivos, respostas diferenciadas, uma vez que naturalmente todos são diferentes e heterogêneos.

A *gramática escolar* altera-se para uma prática de cooperação na aprendizagem, para uma comunidade em que alunos e professores descobrem e constroem caminhos juntos. Beane (2003), por exemplo, apresenta, de uma forma muito concreta, como a essência de uma escola democrática passará por uma abordagem de aprendizagem de *integração curricular* e não por uma tradicional compartimentação disciplinar. Perrenoud (2000) afirma que difícil é explicar a persistência de uma pedagogia que tem permanecido indiferente às diferenças e que *diferenciar* é lutar para que as desigualdades diante da escola se atenuem e para que, simultaneamente, o nível de ensino se eleve. O mesmo autor lembra (id. Ibid.) que a preocupação de ajustar o ensino às características individuais surge não só como respeito às pessoas e do bom senso pedagógico, mas surge, essencialmente, de uma exigência de igualdade. O filósofo francês Bourdieu (1966) mostrou bem que a *indiferença às diferenças* transforma as desigualdades iniciais em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar:

*L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée.**
(p. 336)

Na perspectiva democrática de organizar a escola, a participação apresenta uma característica fulcral, como oposição a uma passividade, subordinação, vigentes no modelo burocrático. Assim sendo, a voz dos alunos, a voz dos pais e dos professores são elementos naturais do processo organizativo das escolas democráticas.

Neste seguimento da valorização das relações humanas, da importância das pessoas nas organizações escolares, surgem, mais atualmente, caracterizações de escolas resguardando o carácter comunitário das organizações educativas, “comunidades educativas” (Formosinho, 1989) e “comunidades de aprendizagem profissional” (Bolívar, 2012).

1.3. O sentido da escola

Os debates sobre a escola, sobre a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm apresentado, genericamente, nas últimas décadas uma argumentação baseada na insatisfação, num mal-estar.

Canário (2005) aborda a questão da “crise da educação”, salientando que, por um lado, a ineficácia e a confusão dos debates sobre a escola exprimem uma crise do modo de a pensar e, por outro lado, que o conceito de “crise” não será tão adequado como o conceito de “mutação”, pois aquele remete para problemas de natureza conjuntural e este remete para mudanças e problemas de carácter estrutural. Na linha de pensamento deste autor, a democratização e massificação da escola marcam o rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas”. As mutações políticas, sociais e económicas levaram a uma dupla perda de coerência da escola: por um lado, uma perda de coerência que é externa, pois a

* “A igualdade formal que regula/pauta a prática pedagógica serve na verdade de máscara e de justificação para a indiferença das desigualdades reais perante o ensino e perante a cultura ensinada ou mais precisamente a cultura exigida.” (N do T.)

escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir; por outro lado, essa perda de coerência é interna, uma vez que o funcionamento interno da escola não é compatível com a atual diversidade dos públicos, nem com as “missões impossíveis” que lhe são atribuídas. O problema central da escola é apresentado, essencialmente, como um problema de déficit de legitimidade. Existe um fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização. E, assim, deparamo-nos com um déficit de sentido no trabalho escolar de professores e alunos, apresentando o trabalho escolar características de alienação. Os processos atuais da educação escolar são mesmo a antítese do conhecimento que hoje temos acerca de como aprendem os seres humanos.

Fazendo um diagnóstico sobre a situação atual da escola, ainda seguindo a esteira do mesmo autor, este afirma que a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades). Canário defende, mesmo, que:

o problema central da escolar é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado.
(pp. 86-87)

Formosinho (1997) afirma que “a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde início essa representação de crise” (p. 11), Perrenoud (1995a), por sua vez, fala da dose de “violência e da falta de sentido das formas de escolarização de massas” (p. 17), acrescentando que:

O problema não é novo. Desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram que esta criava para muitos condições de

aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo. (p. 19)

Nóvoa (2009) está convicto de que

estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada conceção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (p. 49)

Alves (2011b) lembra que:

Quase toda a gente sabe que o modelo de organização escolar tem prestado relevantes serviços à sociedade e às pessoas. Mas, nas últimas décadas, com a escolarização de massas, tem tido dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. (p.1)

O mesmo autor (Alves, 2000) afirma que hoje cresce uma sensação de vazio, de inutilidade e que “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (p. 34).

Fournier (2015) afirma perentoriamente que “a escola já não pode basear-se em finalidades partilhadas por todos e confronta-se com uma verdadeira crise de sentido.” (p. 64). Daniel Pennac (1997) descreve bem como a escola pode suscitar mais o desagrado do que o gosto pela literatura. As teorias da motivação, por outro lado, mostram que a coerção e a falta de autonomia do sujeito (características da maioria dos modelos escolares vigentes) podem matar o interesse por uma aprendizagem.

Elmore (2012) afirma já não acreditar na eficiência dos sistemas públicos escolares,

"I do not believe in the institutional structure of public schooling anymore,"* e refere o afastamento profundo entre "learning" e "schooling" †, salientando que a aprendizagem está a emigrar das escolas. Este autor defende que quanto mais tempo os atuais modelos do sistema educativo se mantiverem, maior será aquele afastamento. Na esteira deste autor, as escolas como instituições baseadas nos modelos atuais são totalmente disfuncionais e como consequência disso irão morrer. Os modelos atuais da escola são desenhados e funcionam ponto por ponto exatamente no oposto do que sabemos (neurociência) sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Elmore (2012), Robinson (2015), Mitra (2012), Hargreaves e Shirley (2012), Hargreaves (2003), Canário (2005) seguem esta linha de convicção - o sistema escolar está obsoleto, desatualizado, sendo latente a sua reestruturação.

Robinson (2015, p. xx, Introdução) refere "the world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in education too." ‡ Hargreaves (2003, p. 41) afirma que as escolas estão a "preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial", permanecendo, todavia, "presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros."

Perante esta situação, urge, pois, reinventar a escola. Concordamos com Alves (2010) quando refere que "este é o desafio maior da escola: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência" (p.74), até porque "in the end, theories of educational change must be judged not by their ideological or philosophical underpinnings, but by their outcomes and effects on students" § (Hargreaves e Shirley, 2012, p. 5).

De seguida, então, olhemos mais de perto *as pessoas que moram* nas figuras do *aluno* e do *professor*.

* "Deixei de confiar na estrutura institucional do ensino público" (N do T.)

† a "aprendizagem" e a "escolaridade" (N do T.)

‡ "o mundo está a passar por mudanças revolucionárias; precisamos, também, de uma mudança na educação" (N do T.)

§ "afinal, as teorias da mudança educacional devem ser avaliadas não pelos seus fundamentos ideológicos ou filosóficos, mas pelos seus resultados e efeitos nos alunos" (N do T.)

2. As Pessoas na Escola

2.1. Lugar, papéis e vozes dos alunos

A escola ocupa um lugar central na vida das pessoas e “desde tenra idade, as gerações mais novas começam a frequentar a escola e a descobrir a sua condição de aluno” (Alves, 2010, p.1), aprendendo a desempenhar um específico papel, um específico trabalho, o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995a). No entanto, como defende Alves (2010, p.1) “é necessário reinventar a escola, redescobrimo a *pessoa que mora nos alunos* e configurando novos modelos de escolarização e de avaliação que coloquem a pessoa (e não o aluno) no centro das preocupações políticas, sociais e organizacionais”. Esta perspetiva é defendida também por Canário (2005) que afirma:

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 adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade. (p. 88)

Procuramos *olhar*, todavia, para a forma como o aluno é perspetivado na escola.

Podemos evidenciar uma antítese entre o papel do aluno patente na legislação e a forma como é perspetivado esse papel na prática, aquando das decisões curriculares tomadas na escola e mesmo na sala de aula.

O aluno é encarado, por exemplo, no Estatuto do Aluno dos Ensino Básico e Secundário, como um ator ativo e comprometido no processo de aprendizagem, mas, nas práticas escolares, o seu papel fica cingido a alguns clubes ou associações de estudantes. Na prática, o aluno é um “condenado às estratégias do pobre”, sendo “este o grau zero de participação individual ou coletiva no sistema a que, em geral, os alunos são reduzidos”. (Perrenoud, 1995a, p. 119).

Na sala de aula, a situação não difere muito, tendo o aluno, globalmente, um papel passivo e pouco autónomo. Efetivamente, como refere Perrenoud (1995a, p. 19), “na maior parte das escolas, hoje, como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos.”

Isto porque, na prática, o sistema escolar vigente (a administração nacional e local, as direções da escola, o sistema do trabalho pedagógico) continua a perspetivar o aluno como uma categoria social. Como Canário refere (2005, p. 67), “A construção histórica da escola e a sua exterioridade relativamente ao mundo social conduziram ao aparecimento de uma nova categoria social, o aluno, por efeito da transformação da criança e sua adaptação às regras escolares”. Por outro lado, a forma hegemónica de aprender, característica dos sistemas escolares modernos, que entra em rutura com a continuidade da experiência individual e social, propõe processos de aprendizagem baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos (Canário, 2005). Ora, esta forma escolar percebe o aluno como um elemento “ignorante”, que será ensinado pelo “mestre”, e que aprenderá acumulando informação. Assim (id. Ibid.),

a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. (p. 69)

O aluno é visto, então, como uma criança/jovem que deixa de fazer perguntas e passa a dar as respostas que lhe são ensinadas, sendo que a experiência de cada aprendente tende até a ser encarada como um obstáculo à aprendizagem (id. Ibid.). Esta conceção autoritária (o professor ensina o aluno), aliada à conceção cumulativa (aprende-se por acumulação de informação) e à exterioridade dos processos de aprendizagem (desvalorização da experiência dos alunos no processo de aprendizagem) leva, então, a um afastamento entre o aluno e o seu “ofício” (Perrenoud, 1995a) escolar. Este afastamento dificulta, nas palavras de Canário

(2005, p. 71), uma “construção de sentido” e confere ao trabalho escolar do aluno “características de alienação”.

Os alunos são submetidos, assim, a um sistema de trabalho pedagógico cujos traços gerais são bem conhecidos (Perrenoud, 1991, citado por Perrenoud, 1995a):

1. *uma falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo;*
2. *fortes reticências ou dificuldades em negociar com os alunos, tendo em conta as limitações e o pouco grau de liberdade dos professores;*
3. *um recurso permanente às recompensas e às sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar. O que conduz a uma relação utilitarista do trabalho, em função da nota e da seleção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal;*
4. *uma fraca diferenciação do ensino (horário, espaços, planos de estudo, meios de ensino, formação dos professores concebida em função de um ensino frontal);*
5. *o peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projetos, à criatividade (atividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar);*
6. *a omnipresença da coação e do controlo para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo nem interesse; um contrato didático baseado, muitas vezes, no medo da desordem e da batota, na desconfiança, na lei do menor esforço;*
7. *o espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva para os exames) em detrimento do tempo de ensino;*
8. *relações bastante “burocráticas” entre professores e alunos, cada um no seu papel, no seu ofício, no seu território.*

(pp. 16-17)

Guerra (2002, p. 19) afirma que a violência, que é exercida sobre os alunos, não é de tipo físico, mas antes de natureza subtil e camuflada, atuando no plano psicossocial.

Este autor aponta, ainda, as formas de violência e de falta de sentido das práticas escolares:

- *A implementação de objetivos indiscutíveis e nunca discutidos que se apresentam como se não houvesse outros, e como se, inclusive, fossem assumidos voluntariamente.*
- *A imersão numa cultura de submissão e de obediência através do cumprimento de normas, acatamento de prescrições, seguimento de horários, aceitação de classificações...*
- *A transmissão de mitos sociais (o mito do progresso, o mito da igualdade de oportunidades, o mito da liberdade...) que se oferecem como se estivessem circulando pelo sangue as artérias do corpo social.*
- *A configuração de cenários que reflitam a estratificação e as diferenças de poder e saber (na distribuição e organização do espaço deixa-se claro que há uns que mandam e outros que obedecem, uns que sabem e outros que não sabem, uns que falam e outros que calam).*
- *O poder da avaliação como força hierarquizadora e causa de submissão. Através da avaliação demonstra-se o poder, não só pela repercussão académica e social dos resultados, mas também pela força sancionadora que encerra (...).*
- *A força normalizadora e uniformizadora da escola (...), dando como resultado um indivíduo-tipo-modelar com o qual todos nos devemos parecer. Há muralhas que ninguém deve saltar, uma linguagem que todos devem falar, caminhos que devem ser seguidos, regras que devem ser acatadas, conhecimentos que todos devem ter... Todos da mesma forma. Todos ao mesmo tempo.*
- *A estrutura de autorização, que faz com que se anulem as interrogações sobre a moral, que deixam de contar as preferências pessoais e que as pessoas não se sintam responsáveis pelos seus atos. Se não há autorização, está mal. (...)*

(Guerra, 2002, pp. 19-20)

A questão que se levanta é efetivamente esta: “Como é que esta atividade poderia dar à maioria dos alunos um sentimento de dominar os assuntos, a impressão de

fazer coisas interessantes, que têm um sentido e uma utilidade?” (Perrenoud, 1995a, p. 17)

Efetivamente, a escola tem sido vivida por muitos alunos como “um lugar do encontro e do desencontro. Da alegria e da tristeza. Muitas vezes, sobretudo na escola secundária, um lugar de sofrimento.” (Alves, 2000, p. 29)

Os adultos interrogam-se frequentemente por que motivo os alunos não gostam da escola, não se sentem felizes nas aulas ou não apresentam sucesso escolar, sem, na verdade, verem “que as condições de exercício da atividade do aluno não fazem mais do que dissuadir uma parte dos alunos a aprenderem e levar muitos outros a contentarem-se em sair o mais airoso possível da situação.” (Perrenoud, 1995a, p. 17)

Alves (2000) aponta algumas das razões que ajudarão a explicar o sentimento de “sofrimento”, de insatisfação dos alunos na escola:

*O **défice de sentido** de muito do trabalho escolar, que rapidamente conduz ao abandono e ao insucesso escolar; a **forte seletividade** que marca toda a organização curricular e é a pedra angular do regime avaliativo (principalmente no ensino secundário) e que tem inflacionado a “indústria das explicações”; o **verdicto escolar**, como o seu efeito totalitário e definitivo que dura toda uma vida; (...) a **fragmentação dos saberes**, tempos e espaços que os transformam na “matéria-prima” de uma cadeia de montagem de tipo industrial. (p. 30)*

Guerra (2002), a este propósito, refere que a “organização escolar preocupa-se com a regulação do espaço (...), com a estrutura burocrática (...), mas não com os efeitos que esse efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que se *passa*, enquanto as coisas organizadas *passam*.” (p. 18)

Na verdade, as escolas, de um modo geral, têm demonstrado incapacidade em dotar o sistema de aprendizagem dos alunos de sentimentos de utilidade, de sentido, de

interesse. Elmore (2000b, p. 8) refere, por exemplo, que “schools teach to the test, because they have no better ideas about how to improve content and pedagogy.”* Neste sistema escolar, a vida emocional de professores e de alunos estará silenciada (Guerra, 2006), parecendo que

os primeiros são máquinas de ensinar, e os segundos engenhocas de aprender e alcançar bons resultados. Algumas destas máquinas são mais potentes, estão mais bem oleadas e funcionam melhor. Outras são de pior qualidade. E é tudo. (p. 16)

Desta forma, alunos vão vivendo numa realidade construída, “na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola não agimos: preparamo-nos para agir” (Perrenoud, 1995a, p. 21).

Esta passividade dos alunos é lembrada por Mitra (2004), quando refere:

Students report that adults in their schools rarely listen to their views, nor do they involve students in important decisions affecting their own activities or work. This alienation results in large numbers of high-school students who describe their school experiences in terms of anonymity and powerlessness.
†(p. 652)

Este sentimento de anonimato, de despersonalização e de impotência que os alunos dizem sentir é entendido como algo *natural* na relação de dependência criança/jovem – adulto.

Perrenoud (1995a) refere que

Este fraco poder traduz, na lógica da organização, a dependência das crianças e dos adolescentes relativamente aos adultos. Considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida, os

* “as escolas ensinam para os testes porque não conhecem outra maneira de melhorar o conteúdo e a pedagogia.” (N do T.)

† “Os alunos referem que, nas suas escolas, os adultos raramente ouvem as suas opiniões e que não os envolvem nas tomadas de decisão que afetam as suas atividades ou trabalho. Este alheamento resulta num grande número de alunos do ensino secundário que descrevem a sua experiência escolar em termos de anonimato e impotência.” (N do T.)

menores são, na escola como fora dela, colocados sob a vigilância e o poder dos adultos supostamente indulgentes e responsáveis. (p. 119)

Será, no entanto, evidente a tese/ a ideia de que crianças e adolescentes não deverão ser reduzidos ao seu papel de alunos, no sentido de mais nada fazerem do que se prepararem para o seu futuro de adultos, mas, antes, serem incluídos no processo de ensino-aprendizagem, apresentando um papel ativo, interventivo no seu processo de escolarização.

A voz do aluno, a voz da *pessoa que mora no aluno* (Alves, 2010) poderá ser um dos trilhos da caminhada da construção da escola do futuro. A análise das diferentes visões de uma realidade acarreta um alargamento e aprofundamento do conhecimento dessa mesma realidade. O aluno será, então, assim, 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 (Levin, 2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007).

Cook-Sather (2002, p. 3) defende que “it is time that we count students among those with the authority to participate both in the critique and in the reform of education”^{*}.

Efetivamente, urge redimensionar perspectivas e, como sugerem Rudduck e Flutter (2000, p. 75), “we need to look at schools from the pupils’ perspective and that means tuning in to their experiences and views and creating a new order of experience for them as active participants.”[†]

Vários são já os investigadores de educação que têm chamado a atenção para a importância de *ouvirmos* o aluno. Parece-nos fundamental lembrar aqui estas palavras (Soohoo, 1993, citado por Flutter, 2007):

^{*} “está na hora de incluirmos os alunos no grupo dos que têm autoridade para participar tanto na avaliação/análise como na reforma da educação.” (N do T.)

[†] “temos de olhar para as escolas sob a perspectiva dos alunos, o que implica que nos sintonizemos com as suas experiências e pontos de vista, e que criemos para eles uma nova ordem experiencial enquanto participantes ativos.” (N do T.)

Somehow educators have forgotten the important connection between teachers and students. We listen to outside experts to inform us, and, consequently, we overlook the treasure in our very own backyards: our students. Student perceptions are valuable to our practice because they are authentic sources; they personally experience our classrooms firsthand. (p. 352)*

Fullan (2007) evidencia que os adultos frequentemente têm pensado os alunos como os beneficiários da mudança educacional, mas raramente como participantes num processo de mudança e na vida organizacional. Fullan vê as perspectivas das crianças como um recurso pouco utilizado, ainda que sejam elementos-chave com um papel vital no desenvolvimento do conhecimento relativo ao que é eficaz e não eficaz. Fullan (2007) diz-nos que

Educational change, above all, is a people-related phenomenon for each and every individual. Students, even little ones, are people too. Unless they have some meaningful (to them) role in the enterprise, most educational change, indeed most education, will fail. I ask the reader not to think of students as running the school, but to entertain the following question: What would happen if we treated the student as someone whose opinion mattered in the introduction and implementation of reform in schools?† (p. 170)

O principal argumento destas visões assenta na ideia de que (Rudduck e Flutter, 2004, p. 2) “we need to see pupils differently, to re-assess their capabilities and to review and change aspects of school organization, relationship and practices to

* “De algum modo, os educadores esqueceram a importante ligação entre professores e alunos. Damos ouvidos ao parecer de peritos externos e, conseqüentemente, negligenciamos o tesouro que temos no nosso próprio jardim: os nossos alunos. As percepções destes últimos são valiosas para a nossa prática porque são autênticas: os alunos experienciam pessoal e diretamente tudo o que ocorre dentro das nossas salas de aula.” (N do T.)

† “a mudança educacional é, acima de tudo, um fenómeno direcionado às pessoas, a todo e a cada indivíduo. Os alunos, inclusive os mais pequenos, também são pessoas. E a menos que tenham um qualquer papel significativo (para eles) no processo, a maior parte das mudanças educacionais e, podemos afirmá-lo, a maior parte da educação fracassará. Caro leitor, não pense que estou a dizer que os alunos devem dirigir a escola, mas peço-lhe que se coloque a seguinte questão: o que aconteceria se, no momento de introduzir e implementar reformas nas escolas, tratássemos o aluno como alguém cujas opiniões importam?” (N do T.)

reflect what young people are capable of being and doing”^{*} até porque, demasiado frequentemente, os alunos são deixados de fora quando estão a ser tomadas decisões que os afetam diretamente.

Ouvir, consultar os alunos acarreta potencialidades para alunos, para professores e para as escolas. Envolver os alunos na discussão sobre ensinar e aprender, por exemplo (Flutter e Rudduck, 2004):

- *helps pupils to see learning as a serious matter, (...), raises pupil’s self-confidence and self esteem;*
- *offers teachers feedback to help improve aspects of their practice, (...), enables teachers to identify problems impeding pupil’s progress;*
- *may suggest new directions for school improvement planning, (...), encourage pupils and teachers to feel that they are valued and respected members of an inclusive, collaborative learning community.*[†]

(p. 21)

O estudo de Ghaziani (2008) reflete sobre a auscultação dos alunos no trabalho de arquitetos e *designers* quando desenvolvem os ambientes escolares, referindo-se que “the involvement of children as users of schools could make this process more realistic.”[‡] (p. 226). Este estudo conclui que os alunos “know a tremendous amount about their school environment and they can provide extremely valuable information for school designers”[§] (p. 235) e sugere que “all school users, such as teachers and parents, need to be involved and consulted as well as children”^{**} (p. 235).

Na investigação de Alerby (2003), “During the break we have fun’: a study

^{*} “precisamos de olhar para os alunos de maneira diferente, de reavaliar as suas capacidades e de rever e alterar aspetos da organização, do relacionamento e da prática escolares a fim de que isso reflita o que os jovens são capazes de ser e de fazer” (N do T.)

[†] “ajuda-os a ver a aprendizagem como uma questão séria (...) aumenta a sua autoconfiança e a sua autoestima; proporciona aos professores um feedback que os ajuda a melhorar aspetos da sua prática (...) permite-lhes identificar os problemas que impedem os alunos de progredir; pode sugerir novos rumos para o plano de melhoramento da escola (...) encoraja alunos e professores a sentirem-se membros valorizados e respeitados de uma comunidade de aprendizagem inclusiva e colaborativa.” (N do T.)

[‡] “o envolvimento das crianças enquanto utilizadores das escolas poderia tornar esse processo mais realista.” (N do T.)

[§] “sabem muitíssimo acerca do seu ambiente escolar e que podem fornecer informações extremamente valiosas aos designers escolares” (N do T.)

^{**} “todos os utilizadores da escola, tais como os professores e os pais, devem ser igualmente envolvidos e consultados.” (N do T.)

concerning pupils' experience of school", a autora estudou a experiência dos alunos na escola e interpretou, a partir de desenhos e de comentários orais, o significado dessas experiências dos alunos. Dos temas emergentes dos dados recolhidos, a investigadora pôde concluir que o que marca mais os alunos, na escola, são os intervalos, onde podem estreitar laços de amizade com os colegas, sendo esta experiência muito mais enfatizada do que a relação aluno-professor. Foi também referida a relação entre o professor e o aluno, sendo que "the teacher has the main responsibility for the learning situation"* (p. 25). A autora afirma, ainda a este propósito, que "the pupils in this study emphasized the relations between the teacher and the pupil, and according to Dewey (1991), pupils do not separate the teacher's personality from the subject, and do not even distinguish between the two"[†] (p. 26).

Teixeira (2010), realizando um estudo assente na "voz do aluno", numa escola urbana no norte de Portugal, aponta, entre outras conclusões, que na globalidade os estudantes têm uma visão negativa da educação e do ensino, criticando as políticas curriculares vigentes, assinalam o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho, vivenciam a escola como um espaço de convívio, de socialização. Um outro aspeto pertinente, salientado nas conclusões deste estudo, foi o facto de os alunos terem referido a ausência de espaços de participação e de intervenção, acrescentando-se que ouvir os alunos contribuirá não só para o desenvolvimento profissional docente, mas também para a construção da escola como um espaço de cidadania comprometida.

O interesse em ouvir, consultar os alunos tem aumentado significativamente nas últimas décadas, bem como os estudos que mostram a importância e pertinência em ouvir o que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem e do ensino.

Como será, todavia, que os alunos perspetivam essa participação? O trabalho de Morgan (2009) vem dar um passo em frente neste caminho, desenvolvendo um estudo sobre as perspetivas dos alunos no processo e na experiência de serem consultados. Este estudo conclui que os alunos gostam de ser consultados, os

* "o professor é o principal responsável no processo de aprendizagem" (N do T.)

† "neste estudo, os alunos colocaram a ênfase nas relações entre professor e aluno, e que, segundo Dewey (1991), os alunos não separam a personalidade do professor da disciplina, e nem sequer fazem uma distinção entre as duas." (N do T.)

professores têm muito que aprender com os alunos e que os alunos valorizam o feedback, defendendo o autor que “pupil consultation” venha a ser “an intrinsic and integral of the teaching and learning process”* (p. 405).

As crianças e os jovens de hoje requerem efetivamente a busca de novos paradigmas, de outros referenciais para uma reinstitucionalização educativa. Na verdade, várias entrevistas realizadas por todo o Reino Unido (Rudduck e Flutter, 2004) confirmam que

pupils are interested in changing the regimes and relationships that cast them in a marginal role and that limit their agency. Pupils of all ages ask for more autonomy, they want school to be fair and they want pupils, as individuals and as an institutional group, to be regarded as important members of the school community.[†] (pp. 134-135)

Os alunos apresentam uma experiência única sobre o meio escolar, sendo esta característica fundamental num processo de procura da melhoria dos sistemas escolares. Rudduck e Flutter (2004) lembram que

policy makers may think about school primarily in terms of lessons and formal learning but for young people school is a holistic experience: it is about lessons, it is about what happens between lessons, it is about who and what is valued by the school.[‡] (p. 135)

Defende-se cada vez mais o papel ativo e interventivo do aluno nas escolas, nos vários domínios. Como convictamente defende Meirieu (2014):

* “a consultação dos alunos / um aspeto intrínseco e integral do processo de ensino-aprendizagem.” (N do T.)

† “os alunos estão interessados em mudar os regimes e os relacionamentos que lhes atribuem um papel marginal e que limitam o seu raio de ação. Alunos de todas as idades pedem mais autonomia, querem uma escola justa e, quer enquanto indivíduos, quer enquanto grupo institucional, ambicionam ser encarados como membros importantes da comunidade escolar.” (N do T.)

‡ “os decisores políticos pensam essencialmente na escola em termos de aulas e de aprendizagens formais, mas para os jovens a escola é uma experiência holística: tem a ver com aulas, com o que acontece entre as aulas, com quem e com o que é valorizado pela escola.” (N do T.)

Car, en réalité, on ne transmet rien vraiment sans que celui à qui l'on s'adresse ne s'implique, ne s'engage lui même dans un apprentissage don't il doit être l'acteur pour devenir progressivement auteur. Auteur de lui même et auteur dans le monde. * (p. 5)

Ora, é difícil pensar como será isto alcançado sem consultar e ouvir as narrativas dos alunos. A voz do aluno traz outras visões acerca da realidade escolar.

A escola deste milénio terá que ser construída tendo em conta o olhar, a perspetiva do aluno, da pessoa dentro do aluno.

Enquanto as escolas não se reinventam, Alves (2000) afirma que

a escolaridade é, assim, para muitos alunos, um túnel no fundo do qual não se vislumbra qualquer luz. Reféns do modelo escolar e de um mundo de trabalho que os desqualifica e precariza os vínculos laborais, os alunos estão à deriva e lançam um olhar perdido. Buscam, às vezes, só um olhar de compreensão. Uma palavra de afeto. O sofrimento dos alunos é também o sofrimento dos professores. (p.30)

Na verdade, “o défice de sentido é algo de comum a professores e alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos.” (Canário, 2005, p. 86)

Acreditamos que um funcionamento da organização escolar mais cooperativo, mais aberto, “em que são explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas, mais interessadas e mais participativas” (Perrenoud, 1995a, p. 36).

Young (1999) convida-nos a contrastar o currículo do passado com o currículo do futuro, o qual expressa:

* “Porque, na realidade, não transmitimos nada efetivamente se aquele a quem nos dirigimos não se implicar, não se investir ele próprio na aprendizagem da qual deve ser ator para se tornar progressivamente autor. Autor dele próprio e autor no mundo.” (N do T.)

- *a transformative concept of knowledge which emphasises its power to give learners a sense that they can act on the world;*
- *a focus on the creation of new knowledge as well as the transmission of existing knowledge;*
- *an emphasis on the interdependence of knowledge areas and on the relevance of school knowledge to everyday problems.* (pp. 469-470)*

Este *currículo do futuro* implicará um “reinventar a escola para redescobrir as pessoas” (Alves, 2010, p. 67), implicará um “*raspar a tinta com que nos embotaram os sentidos*, como um dia escreveu o mestre Alberto Caeiro (...)” e um despertar “para vermos para além das aparências. Para vermos o essencial” (Alves, 2000, p. 31).

* “um conceito transformador do conhecimento que enfatiza o seu poder a fim de proporcionar aos estudantes a consciência de que podem agir/ter uma ação no mundo; um foco sobre a criação de novos conhecimentos, assim como sobre a transmissão de conhecimentos existentes; uma ênfase na interdependência das áreas do conhecimento e na relevância dos conhecimentos adquiridos na escola para a resolução de problemas do dia a dia.” (N do T.)

2.2. Lugar, papéis e ações dos Professores

A profissão docente é uma profissão paradoxal. Tensa. Intensa. Exigente. Muitas vezes impossível. Mas é sobretudo uma profissão de afetos.

Alves, 2000, p. 25

Ser professor, hoje.

Ser professor, hoje, é estar no centro do processo da mudança na educação escolar, sendo esta entendida como a responsável pela resposta adequada aos desafios levantados pelas mudanças científicas, tecnológicas, económicas e sociais.

Uma mudança profunda na conceção do mundo, na realidade social justifica a reflexão sobre a “crise educativa” e a “ausência de sentido” nos sistemas atuais escolares (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997).

A educação é, hoje, objeto de um alargado debate social, o qual leva à construção de crenças e aspirações que desenham diversas exigências no que concerne o comportamento dos professores. Na verdade, “a evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis” (Sacristán, 1999, p. 67)

Como refere Alves (2000),

num tempo em que tudo se pede à escola, num tempo em que à profissão docente se atribuem tantas funções educativas e em que as práticas pedagógicas são atravessadas por inúmeras complexidades e tensões, tempos de trabalhar (e de exigir) que a profissão docente seja, de facto, a primeira de todas as profissões. (p. 8)

Percebemos que “os professores estão bastante conscientes de que o seu trabalho mudou imenso na última década. O ensino já não é o que era. As expectativas intensificaram-se e as obrigações tornaram-se mais difusas” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 18). Na verdade, “as transformações educativas, atualmente em vigor, exigem dos docentes mudanças significativas a nível profissional” (Tedesco, 2000) Alves (2011a) lembra que

Vivemos um tempo difícil e complexo. Ser professor é cada vez mais exigente num contexto em que muitos alunos não veem o sentido da escola, nem sequer as promessas que a tornariam suportável. Em que algumas (muitas?) famílias têm dificuldade em valorizar a escola por palavras e atos, arruinando assim muito do esforço desenvolvido pelos professores. E no campo especificamente laboral, muito tempo perdemos com enredos normativos e burocráticos que nos desviam do essencial que tem de ser procurar fazer com que os alunos aprendam o máximo que lhes for possível.
(p. 1)

Como afirmam Flutter and Rudduck (2000), “Teachers are very aware of the difficulties of engaging all pupils in learning and know that schools have changed less in their deep structures in the last 20 or 30 years than young people have changed”* (p. 86).

A massificação do ensino, efetivamente, veio alterar radicalmente a situação dos sistemas escolares. As reformas educativas atuais procuram melhorar a qualidade dos sistemas de ensino de massas. Na verdade, “escolarizar cem por cento das crianças de um país implica pôr na escola cem por cento das crianças com dificuldades, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas” (Esteve, 1999, p. 121), convertendo-se, assim, os problemas sociais em problemas escolares. No entanto, “os professores não estão preparados para fazer face a esta nova realidade e, por isso, não é de estranhar o sentimento de desânimo

* “Os professores estão perfeitamente conscientes das dificuldades subjacentes ao envolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem e sabem que, nos últimos vinte ou trinta anos, as escolas mudaram menos a nível estrutural do que os próprios jovens.” (N do T.)

que experimentam” (id. Ibid., p. 121).

Formosinho (1997) afirma que se, por um lado, “a pluralidade dos valores sociais” torna difícil a função de socialização da escola, por outro lado, existe também um “desajuste entre a heterogeneização social dos contextos e das populações (...) e a uniformidade e homogeneidade das componentes curriculares e organizacionais.” (p. 10) Esta incongruência coloca o professor numa situação desajustada que traz aos “mais empedernidos, mas de consciência limpa” um sentimento de que o *sacrifício* do aluno valerá a pena, e que traz, por outro lado, àqueles que terão “a memória menos curta”, um sentimento de “vago mal-estar” (Perrenoud, 1995a, p. 17)

Nesta senda, Nóvoa (2003a) refere que a atual contestação aos sistemas de ensino de massas deriva, na verdade, da

nossa incapacidade para responder à multiplicidade de presenças (raciais, étnicas, culturais) que nela habitam. É preciso reconhecer que, hoje, há muitos alunos para os quais a escola não tem sentido, que são provenientes de "comunidades" que não se veem no projeto escolar e que são indiferentes ao percurso escolar de seus filhos. Estamos perante uma realidade nova, sem paralelo na história. (p. 14)

Nóvoa (2003a) aponta que aos professores é exigido pela sociedade que resolvam todos os problemas das crianças e jovens, acrescentando que, todavia, “os professores podem muito. Mas não podem tudo” (p. 14). Os professores são “apenas pessoas (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e a formação de outras pessoas. O que é muito.” (id. Ibid., p.14) A escola precisa da sociedade, conclui o referido autor.

Perante, então, uma mudança social, os professores apresentam “o choque do futuro” (Toffler, 1972, citado por Esteve, 1999), manifestando-se no “desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas” (Esteve, 1999, p.96). Desta forma, poder-se-á comparar a situação dos professores perante a mudança social a “um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem, sem prévio aviso, se muda o cenário” (id. Ibid., p. 97), surgindo como

consequência um sentimento de *mal-estar*. A expressão *mal-estar docente* “aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social” (id. Ibid., p. 97).

Canário (2005) afirma, nesta linha de pensamento, que, “do ponto de vista dos professores, são, igualmente, conhecidas as manifestações e as consequências do *mal-estar docente* traduzido em modalidade de *solidão* e *sofrimento*” (p. 87), podendo ser descrito o trabalho do professor como uma espécie de “missão impossível” (p. 75).

Alves (2000) descreve bem este sentimento de mal-estar do professor:

o sofrimento de ser obrigado a trabalhar solitariamente, enfrentando sozinho um mundo de problemas pedagógicos e sociais. A dor do tempo espartilhado e da contínua mudança de espaços. O sofrimento da incerteza quanto à eficácia da sua ação profissional. A angústia de saber que os horizontes profissionais dos alunos estão cada vez mais fechados, o que retira grande parte de sentido ao trabalho escolar. A impotência face aos olhares perdidos e às súplicas silenciosas que, muitas vezes, desaguam na revolta e na transgressão. (p. 10)

As consequências da situação deste mal-estar que atinge os professores são elencadas por Nóvoa (1999): “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante, recurso sistemático a *discursos-álibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional” (p. 22).

Esteve (1999) apresenta as principais consequências do mal-estar docente, por ordem crescente do ponto de vista quantitativo, mas decrescente no que respeita ao número de professores afetados:

- *Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal*

do professor.

- *Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosa.*
- *Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.*
- *Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).*
- *Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada.*
- *Esgotamento, como consequência da tensão acumulada.*
- *“Stress”.*
- *Ansiedade.*
- *Depreciação do “eu”. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.*
- *Reações neuróticas.*
- *Depressões.*
- *Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental.*

(p. 113)

Nas palavras de Azevedo (2014), “os professores portugueses são hoje profissionais perdidos numa imensidão de mares nunca dantes navegados, que são as escolas de hoje ” e, “despojados de quase tudo, (...) têm-se remetido para um ressentimento resignado, um fechamento revoltado e inconsequente na sala de aula, uma triste antecipação das reformas, a fuga inconformada para casa e para os fóruns virtuais de inglória lamentação pública” (p. 49).

Paradoxalmente, sobre a escola e a “coisa educativa (...) falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores” (Nóvoa, 1999, p. 23). No entanto, “a educação escolar não pode ser pensada, planeada e organizada sem ter em conta a escola e o professor, constituindo os professores apenas a infantaria para executar as mudanças que outros concebem, decidem e organizam” (Campos, 2000, p. 292). Até porque

por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de melhoramento, elas não terão qualquer efeito se os

professores não as adotarem na sua própria sala de aula e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 35).

Os professores ressurgem, assim, “neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (Nóvoa, 2009, p.12).

Um relatório publicado pela OCDE (2005) aponta as questões relacionadas com a profissão docente como grande prioridade das políticas nacionais.

É reconhecida a importância dos professores na concretização da mudança, bem como “a necessidade imperiosa de um maior envolvimento dos docentes nas reformas educativas (exteriores ou interiores à sua sala de aula), no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento das suas escolas” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 37), até porque “os docentes podem sempre fechar a porta e fazer aquilo que bem entendem, digam os outros o que disserem” (id. Ibid., p. 35).

Neste novo contexto, a figura do professor deverá ser contemplada numa “perspetiva poliédrica, multifacetada” (Cavaco, 2014, p.159). Assim, se ultrapassam

as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em ação, na sociedade do seu tempo. (id. Ibid., p. 159)

A profissão docente

A profissão docente é entendida como uma *semiprofissão*, “em parte, porque depende de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e as condições do posto de trabalho, em particular” (Sacristán, 1999, p71).

Perrenoud (2002) refere que os docentes não são nem profissionais independentes, nem assalariados não-qualificados, formando uma *semiprofissão*, pois, “apesar de o

seu trabalho ser objeto de prescrições, que ultrapassam meros objetivos”, não são, no entanto, definidas “detalhadamente as suas ações profissionais” (p. 60), tendo, então, a profissão docente alguns aspetos das “profissões de pleno direito e outros que a aproximam das profissões de execução” (id. Ibid., p. 76). Assim sendo, podemos evidenciar que a “responsabilidade penal do professores é extremamente fraca” (id. Ibid., p. 76), uma vez que

Não são mais responsáveis por um defeito de aprendizagem do que um operário que montou mal uma roda e provocou um acidente à saída da linha de montagem. É a fábrica que é responsável e é a esta que cabe aplicar eventuais sanções internas.

(Perrenoud, 2002, p. 76)

Perrenoud (2002), a este propósito, faz-nos refletir sobre um paradoxo que desta situação surge: “é que os professores, sem serem verdadeiramente responsáveis pelas suas ações, gozam na realidade de uma liberdade bastante grande, ligada à opacidade do seu trabalho e à reserva dos seus pares” (p. 76).

Deveremos entender que a profissão docente “foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda” (Sacristán, 1999, p. 71).

Na perspetiva burocrática, o professor é um funcionário do Estado, “sujeito ao cumprimento do dever, entendido como adesão a normas e regras”, sendo que o seu primeiro dever é “não para os alunos, mas para com o Estado, de que é servidor: é o dever de obediência” (Formosinho e Machado, 2007, p. 112). O professor como funcionário é “aquele que age segundo regras que estão prescritas externamente”, sendo que “a avaliação verifica em que medida o desempenho está de acordo com aquelas regras: bom desempenho é aquele que segue as regras, não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve” (Campos, 2007, p. 53). O professor perspetivado como funcionário orienta a sua criatividade para “servir a inovação decretada que ele deve cumprir, a inovação vinda de cima de que ele é simples executor”, seguindo-se uma filosofia de que “no topo se inova e na base se

executa” (Formosinho e Machado, 2007, p. 113). Esta forma de se perspetivar a escola “corta asas a qualquer vontade de inovar a partir das escolas e dos professores, mais socializados a acautelar-se de modo a não dar um passo em falso que para arriscar a procura de novas soluções para os problemas com que se deparam” (id. Ibid., p. 113). Os mesmo autores lembram que, aliás, “a inovação a partir de uma escola ou de um professor é tida como violação direta do princípio básico da uniformidade e da universalidade das normas e implicitamente pode ser entendido como uma afirmação de que se pode fazer melhor ou diferente do prescrito pela pedagogia óptima” (id. Ibid., p. 113). O professor funcionário é avaliado, então, “não pelo mérito evidenciado”, mas antes por “omissão de registo de demérito da ação exercida” (id. Ibid., p. 114).

Numa perspetiva de escola como *empresa educativa* (Estêvão, 2012), assente em pressupostos do mundo industrial, onde sobressaem de modo particular os objetivos da eficiência e da eficácia, a centração em resultados testados, o sucesso pelo mérito, o professor é visto como um técnico, devendo, na verdade, “desenvolver uma profissionalidade eminentemente técnica, valorizando uma pedagogia sobretudo meritocrática” (Estêvão, 2012, p. 153). O professor visto como um técnico apresenta um bom desempenho quando “segue as boas práticas, em geral aquelas que estão difundidas no meio profissional como as mais adequadas, a avaliação verifica se o desempenho corresponde a essas práticas”, não interessando muito “se o aluno aprendeu ou não” (Campos, 2007, p. 53). Os professores são vistos “sobretudo como executores ou aplicadores das receitas resultantes da tecnologização do ensino” (Estêvão, 2012, p. 152). Estêvão (2012) alerta-nos para o facto de que o pragmatismo, que caracteriza esta forma de ofício do professor, “com recurso a mais ou menos sofisticação técnica e até a uma maior qualificação técnica”, poderá, na verdade, “ter uma sensação de bem-estar na profissão”, não podendo, porventura, deixar de “ser interpretada também como potencialmente encobridora de processos de controlo ideológico sobre professores e educadores” (id. Ibid., p. 153).

Mas, na verdade, sabemos que “o ensino não é simplesmente uma coleção de competências técnicas, um pacote de procedimentos e um amontoado de coisas que podemos aprender” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.42). A natureza da atividade

profissional do professor é complexa, sendo, no entanto, “demasiadas vezes reduzida a questões de destreza e de técnica” (id. Ibid., p. 42). Na verdade, o “ensino não é um assunto meramente técnico, mas também moral” (id. Ibid., p. 42).

A redefinição do papel do professor, relacionada com as mudanças sociais e necessidade de mudança dos sistemas escolares, faz sobressair claramente a predominância da dimensão “profissional” da atividade docente, em detrimento das dimensões de “funcionário” e “técnico”. A atividade docente vista, então, como profissional exige:

- *analisar as singularidades de cada situação docente, definir as necessidades e os objetivos de aprendizagem e construir ou adaptar as práticas mais adequadas para conseguir com sucesso as aprendizagens por parte dos alunos em presença.*
- *a monitorização permanente da própria prática, com vista a mantê-la centrada no sucesso dos alunos, fazendo os eventuais ajustamentos necessários.*
- *a construção em situação da organização da intervenção de ensino e não se compadece com o mero cumprimento de orientações externas ao professor e à escola*
(Campos, 2000, p. 298)

O professor profissional não se compadece

com a simples execução local de práticas docentes pré-formatadas ou estandardizadas e insensíveis ao contexto, caracterizado pela diversidade de professores e de alunos e pela singularidade das situações de ensino. No caso do funcionário ou do técnico, o importante é a adequação do desempenho às orientações ou às boas práticas, respetivamente; no caso da atividade do professor profissional (...), o importante é a adequação do desempenho aos resultados desejados em cada situação específica.
(Campos, 2000, p. 298, 299)

Esta profissionalidade defendida por Campos (2000) caracteriza-se “por níveis mais elevados de autonomia de desempenho”, a qual significa “não só poder para decidir, mas também atribuição de maior responsabilidade pelos resultados”, significando igualmente “alargamento do âmbito das questões a definir localmente (...) mais autonomia da organização e do coletivo dos professores” (id. Ibid., p. 299).

Estêvão (2012) refere uma nova profissionalidade necessária no desenvolvimento da “escola cidadã” (p. 157). Esta escola, que parte de “referenciais críticos e democráticos”, exige um outro sentido de profissionalidade, “centrado na autonomia profissional como emancipação e intimamente articulado com a autonomia social e comunitária (que apela à autogestão, à democracia participativa)” (p. 157). Assim, o professor será “um intelectual público” contribuindo para a construção de uma “cidadania ativa e democrática” (p. 157). Trata-se, então, de uma “profissionalidade cooperativa”, na qual se respeitem “as autonomias recíprocas dos profissionais/educadores e das comunidades sociais” (p. 158). Por se articular com questões sociais, esta visão de profissionalidade docente é “ampla, desenvolvida pela capacidade de cada professor e de cada educador analisar o sentido político, cultural e económico que a escola cumpre” (p. 158).

Nóvoa (2009), partindo das premissas “o professor é a pessoa” e “a pessoa é o professor”, propõe uma “*uma teoria da pessoalidade*” construída “no interior de uma teoria da profissionalidade” (2009, p. 39). Este autor defende que, sendo impossível separar as duas dimensões pessoais e profissionais e que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (id. Ibid., p. 38), importa, então, “que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise” (id. Ibid., p. 38). O autor refere, ainda, que a dimensão humana e relacional do ensino, que tem vindo a ser defendida, após alguns “desvios tecnicistas (ou didaticistas)”, em seguimento “das dificuldades dos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da sala)”, implica que os “professores sejam pessoas inteiras”, em prol da qualidade da relação humana. Assim, o autor defende que “a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*”, sendo, portanto, “fundamental elaborar uma ‘terceira proposta’, que reforce a

“pessoa-professor e o professor-pessoa” (id. Ibid., p. 39). O autor afirma que “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 39). De realçar que Nóvoa (2009) defende a importância das dimensões pessoais da profissão docente na formação dos professores, devendo-se “trabalhar a capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (id. Ibid., p. 38).

Trindade e Cosme (2010), defendendo que o “paradigma da comunicação”, e não o “paradigma da aprendizagem”, constitui a alternativa ao “paradigma da instrução” (referindo-se a paradigmas pedagógicos), afirmam “a necessidade de os professores se assumirem como interlocutores qualificados” (id. Ibid., p. 82).

Fullan e Hargreaves (2001) defendem a ideia de que os professores deverão desenvolver a “reflexão na, pela e sobre a ação”, tornando “explícito o nosso pensamento sobre a ação, através de um processo contínuo de reflexão nas, pelas e sobre as experiências e práticas em que estamos implicados” (p.117). Estes autores apontam que o “conceito do “prático reflexivo” foi criado por Donald Schon (1987) como forma de descrever e desenvolver juízos competentes e fundamentados em profissões como o ensino” (id. Ibid., p. 117), mas que a popularidade rapidamente ganha deste conceito não trouxe apenas desenvolvimentos positivos, mas também “alguns perigos e confusões”. É que

a grande maioria dos professores reflete, efetivamente, de algum modo, sobre a sua prática. Mas esta é uma versão fraca da prática reflexiva. As versões mais fortes, com uma natureza mais inquiridora e que conduzem a desenvolvimentos mais profundos, são muito mais raras. (id. Ibid, p. 118)

Para esta “reflexão na, pela e sobre a prática”, os professores deverão ter o cuidado de não se limitarem aos dados baseados nas suas impressões pessoais, mas “poderiam fazer, por exemplo, uma utilização mais eficaz do *feedback* dos seus alunos”, de uma forma sistemática (id. Ibid, p. 119). Outro aspeto a ter em conta é o

facto de a nossa experiência pessoal ser limitada, “uma reflexão mais profunda requer outros olhos, outras perspetivas” (id. Ibid., p. 119), devendo desenvolver-se práticas de colaboração, tais como, entre outras, “treino entre pares, o ensino em equipa, a observação na sala de aula” (id. Ibid., p. 119).

Para além da análise dos perfis profissionais dos professores, será oportuno identificar, também, as principais características do trabalho docente, salvaguardando, no entanto, que

objetivamente, a categoria “professor” é absolutamente heterogénea, (...). Para além disso são raras as questões relativas ao sistema educativo às quais todos os professores atribuem a mesma interpretação. Existem no ensino diferentes orientações ideológicas e tradições que permeiam as próprias áreas disciplinares específicas. Por isso, como notou Debesse (1979), o termo “docentes” é uma designação “fraca, mas confortável” (p. 13) que designa uma estranha mistura de pessoas operando em realidades muito diversas (Lima, 2000, p. 66).

Como referimos já, os professores regem-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por organizações escolares. Apesar desta noção de coletividade, a prática profissional do docente depende de decisões individuais. Este individualismo profissional poderá ser visto como “uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes” (Sacristán, 1999). O individualismo dos professores é referido por Perrenoud (2002), quando este aponta que “é, pois, frequentemente e em simultâneo, o *cada um por si* e o *a cada um a sua verdade*”, podendo-se mesmo “ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores” (p. 96).

Tesdesco (2000), referindo-se ao trabalho de isolamento do professor, afirma que “todos os estudos levados a cabo sobre este problema são unânimes em afirmar que um dos traços mais significativos do desempenho profissional dos docentes é o seu

caráter individual” (p. 153). O tipo de organização do trabalho escolar “não estimula a discussão nem a corresponsabilidade pelos resultados obtidos e obriga o docente a buscar “em privado” a solução dos problemas relacionados com a sua atividade” (id. Ibid., p. 153).

Fullan e Hargreaves (2001) referem que “o ensino não é a profissão mais antiga do mundo mas é, certamente, uma das mais solitárias” (p. 72). O individualismo, ligado ao “isolamento” e à “incerteza” “sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes de novas ideias permanecem inacessíveis” (id. Ibid., p. 75). Nesta linha de pensamento, Tedesco (2000) afirma que “para além do trabalho individual isolado, a cultura profissional do docente caracteriza-se por um profundo ceticismo face às inovações, particularmente as inovações que impliquem partilhar autoridade e responsabilidades” (p. 155).

A inovação e a busca de caminhos para os novos desafios educativos implicam o trabalho cooperativo, através do compromisso e da participação ativa dos docentes (Tedesco, 2000), no entanto, a forma de colaboração entre professores na escola consiste numa forma de “balcanização”, na qual “el trabajo tiene lugar en pequeños grupos aislados, muchas veces enfrentados entre sí, no como colegas en un trabajo con visión de conjunto, con consecuencias negativas para el aprendizaje de los alumnos y de los propios profesores”* (Bolívar, 1993, p. 71). A cultura docente *balcanizada* “pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 96).

De forma a se encorajar, então, “uma associação maior entre os docentes e promover a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento das competências e do saber especializado” (id. Ibid., p. 104-105), propõe-se às escolas um trabalho de *colegialidade*. No entanto, a forma mais comum nas escolas é a “colegialidade artificial”, sendo esta caracterizada “por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho em

* “o trabalho ocorre em pequenos grupos isolados, que muitas vezes se confrontam entre si, não existindo o trabalho de equipa, o que traz consequências negativas para a aprendizagem dos alunos e dos próprios professores” (N do T.)

conjunto” (id. Ibid., p. 103). Efetivamente, esta forma de colegialidade “supone en la práctica un funcionamiento individualista, pero —por presión administrativa externa— se fuerza a trabajar en equipos con reuniones conjuntas; en muchos casos como recurso instrumental para adaptar determinadas innovaciones o estrategias prefijadas desde fuera”* (Bolívar, 1993, p.71).

A colegialidade *artificial* “pode reduzir a motivação dos educadores para cooperarem mais. A construção das culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 104-105). Como refere Bolívar (1993), “una cultura de colaboración implica que estas relaciones afecten al contenido mismo de lo que se trabaja y al grado en que los miembros se sienten implicados en el proceso”† (p. 72).

Concordamos com Fullan e Hargreaves (2001) quando defendem a ideia de que “para eliminar o individualismo, precisamos de evitar o esmagamento da individualidade” (p. 109), até porque “há que aceitar o facto de não haver apenas uma maneira de resolver os problemas. Promover a inovação supõe, precisamente, a aceitação de que existe mais do que uma solução possível” (Tedesco, 2000, p. 155), sendo fulcral envolver os docentes nas mudanças educativas.

As pessoas da escola são as pessoas da vida. Por isso, será fundamental defendermos que

a pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a atividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o

* “na prática pressupõe um funcionamento individualista, mas – por pressão administrativa externa – o trabalho em equipa é forçado através da realização de reuniões conjuntas; muitas vezes servindo como recurso instrumental para adaptar determinadas inovações ou estratégias pré-definidas pelo exterior.” (N do T.)

† “uma cultura colaborativa implica que estas relações influenciem o próprio conteúdo que se trabalha, bem como o grau de envolvimento dos membros implicados no processo.” (N do T.)

desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. (Azevedo, 2010, p. 14)

Segundo Arendt (2001), 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.

Parte II – Metodologia da Investigação

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

(Boaventura de Sousa Santos, 1993)

A investigação em ciências sociais tende, pois, a ser sempre um trabalho de reelaboração, de reinterpretação de um conjunto de fenómenos que todos nós experienciamos.

Berger (2009, p. 178)

Como referimos já na introdução, o estudo realizado incide sobre as perceções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre as suas vivências e experiências escolares.

Sabemos pouco sobre o que os *bons* alunos (com resultados académicos excelentes) pensam sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização. Esta ignorância foi a nossa motivação maior e a área de investigação escolhida. Com a investigação realizada, pretendemos dar resposta à seguinte questão:

Que sentido(s) encontrarão os alunos no processo de escolarização?

Efetivamente, o objetivo deste estudo assentou em se perceber como é que alunos referenciados com um nível elevado de sucesso académico percecionam o seu processo de escolarização, analisando-se de que forma o processo de escolarização seria uma resposta às suas expectativas, sonhos, necessidades dos jovens e tentando-se compreender que sentido(s) os alunos encontram no processo de escolarização.

Este estudo entra, assim, no mundo pessoal dos participantes, dando voz aos alunos, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula; escola; ministério da educação), captando-se, assim, a realidade tal como a veem e vivem.

Deste modo, optou-se e desenvolveu-se um estudo descritivo e interpretativo dentro do paradigma qualitativo, uma vez que se pretende, então, retratar a visão e as experiências escolares dos discentes.

O *paradigma qualitativo* abrange estudos que procuram compreender certos comportamentos, atitudes, fenómenos. A realidade deixa de ser analisada como objetiva e única, admitindo-se a sua apreensão subjetiva, através de tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram. Em oposição

aos “métodos quantitativos”, baseados na isenção e na objetividade, os “métodos qualitativos” permitem também o enveredar por investigações baseadas em descrições pessoais e opiniões individuais, inclusivamente a própria opinião subjetiva, empírica, do investigador. (Sousa, 2009)

Sendo propósito deste trabalho descrever e analisar as perceções, realizações dos alunos sobre as suas vivências escolares, surge como natural um estudo qualitativo. Na verdade, foi pretensão nossa neste estudo “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p. 11), concordando, evidentemente, com Berger (2009), quando afirma que:

O papel das ciências sociais e, em particular, o das Ciências da Educação seria, em última análise, o trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam capazes de saber... (p. 178)

Ora, para melhor entendermos a perceção dos alunos sobre a escola, sobre o processo de escolarização - questão/problema do estudo – formulamos algumas subquestões:

1. Como é que os alunos com elevado sucesso académico percebem
 - 1.1. a escola em geral?
 - 1.2. as práticas curriculares em sala de aula?
 - 1.3. o processo de avaliação?
 - 1.4. a figura do professor?
 - 1.5. as práticas escolares extra-aula?
 - 1.6. as relações sociais e clima da escola?

Repare-se que não era nossa intenção chegar a conclusões mensuráveis, nem à exatidão dos números, mas antes atingir o cerne das perceções que os alunos têm da escola. Neste sentido, e cientes da complexidade de tal projeto, optamos, como dissemos já acima, por uma linha da investigação qualitativa, pois esta apresenta como características (Bogdan e Biklen, 1994): a fonte direta de dados é o ambiente

natural; interessa mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza; o significado e o sentido são mais relevantes do que os resultados ou produtos.

Para analisarmos as perceções e experiências dos alunos sobre a escola, focamos a nossa investigação numa análise exaustiva de testemunhos orais dos alunos, dados estes recolhidos através da técnica *focus group*. Os dados foram recolhidos junto de alunos dos 9º, 10º e 12º anos.

A escola em que se recolheram os dados foi uma escola secundária urbana no centro do concelho do Porto. A escolha da escola foi feita por conveniência. Optamos por esta escola devido a fatores considerados condicionantes positivas, a saber: tratando-se de uma escola pública, espera-se encontrar uma distribuição suficientemente heterogénea no ponto de vista do desenvolvimento dos alunos e no ponto de vista do estatuto socioeconómico das famílias; acresce também a facilidade de contacto e negociação, por ser nela que lecionávamos.

Contactamos individualmente o diretor da escola, ao qual solicitamos formalmente (cf. Anexo 1) a autorização para aí efetuar a recolha dos dados e apresentamos a nossa temática, metodologia e finalidades. A escola aceitou a solicitação para a recolha de dados.

A amostra é constituída, então, por três grupos de sete alunos, pertencendo cada grupo a um diferente nível de escolaridade (9º ano, 10º ano e 12º ano). Os alunos foram selecionados a partir do critério - obtenção de resultados académicos escolares ótimos no final do 2º período do ano letivo 2014/2015 (média de 5, no ensino básico; média igual ou superior a 18, no ensino secundário), de forma a que se perceba se e como a escola responde às expetativas, sonhos, interesses dos alunos referenciados com ótimo sucesso escolar.

Muito se debate sobre o insucesso escolar, no entanto, a finalidade deste estudo baseou-se em perceber que sentido(s) os alunos com sucesso académico veem no seu processo escolar. É que, efetivamente, pretendemos que os aspetos relacionados como insucesso escolar não constituíssem uma entropia no estudo.

Os participantes foram, assim, selecionados através do critério dos resultados académicos aferidos na pauta de avaliação do segundo período letivo de 2014/2015. Os alunos com melhores resultados de cada ano letivo selecionado (9º ano, 10º ano

e 12º ano) foram os alunos convidados a participar no projeto. Outro critério usado foi selecionar alunos que estivessem a frequentar aquela escola há três ou mais anos, de forma a que pudéssemos ter um contexto semelhante dos participantes.

O investigador falou individualmente com cada aluno, após autorização do diretor de turma e diretor da escola, apresentando o projeto, objetivos e processo. Depois de o aluno concordar participar, foi enviado ao seu encarregado de educação, através dos respetivos diretores de turma, um pedido de autorização da participação dos seus educandos na entrevista, juntamente com a explicitação dos objetivos da mesma (cf. Anexo 2). Todos os encarregados de educação deram o devido consentimento informado. De notar que todos os alunos selecionados concordaram em participar, demonstrando muita disponibilidade e vontade em fazê-lo.

Os anos escolares selecionados para a investigação foram, como já referimos, os 9º, 10º e 12ºano. Esta escolha deveu-se ao facto de considerarmos que, por um lado, os alunos nestas idades apresentam uma maior postura crítica, reflexiva e autónoma e, por outro lado, de forma a podermos ter alunos em situações de início e fim de ciclo (diversificando as situações escolares, esperar-se-ia ter um alargamento no material empírico).

Para a recolha de dados, optou-se, como referido acima, pela técnica *focus group*, designada, também, como “grupos de discussão” ou “grupos de discussão focalizada”.

Era para nós extremamente importante ouvir, escutar os alunos. E, assim, lembramos, aqui, antes de mais, o conceito de “epistemologia da escuta” de Berger (2009):

no fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos. Aquele que escuta também está presente na escuta e, mesmo quando pode gravar um discurso e escutá-lo no gravador, ele está sempre presente face a alguém. (p.190)

Convém referir que os *focus group* são uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador. Desta forma, ouvimos os alunos em interação na discussão.

A opção pela constituição dos *focus group* deveu-se ao facto de, por um lado, haver necessidade de orientação para a questão da investigação, mas, por outro lado, pretender-se que os sujeitos seguissem livremente a sua linha de raciocínio sobre os tópicos propostos, num processo de (re)construção do pensamento, a partir das intervenções dos colegas, gerando-se, assim, uma discussão. Aliás, foi interessante verificarmos uma autonomia em crescendo na discussão, tal como apontam Galego & Gomes (2005)

(...) no decorrer do processo de investigação, o sujeito objecto de observação vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, auto-descobrimo-se e, portanto, emancipando-se (p. 179).

Convirá, no entanto, lembrar que os *focus group* são, na verdade, como referem Krueger e Casey (2009, p. 15) criaturas especiais no reino dos grupos, sendo que aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada.

Deveremos reconhecer que a realização dos *focus group* apresenta uma relativa rapidez (comparando, por exemplo, com entrevistas individuais) face à abrangência e ao volume de informação gerada, implicando, no entanto, um tempo alongado nos processos de transcrição de dados e respetiva análise.

A realização dos *focus group* seguiu uma abordagem mais estruturada, tendo-se elaborado um conjunto de questões pré-determinadas (cf. Anexo 3), constituindo o objetivo principal a obtenção de respostas através da discussão ancorada nos temas previamente definidos num guião. Efetivamente, elaboramos previamente um guião com dimensões e categorias que correspondem aos objetivos de investigação. O guião inclui as dimensões e categorias que se apresentam no quadro 1:

Quadro 1 - Dimensões e categorias constantes do guião do focus group

Dimensão	Categoria
1. Escola	1.1. Visão geral da escola 1.2. Sentimentos associados 1.3. Atributos de uma boa escola 1.4. Apoio nos resultados escolares 1.5. Capacidades, áreas e valores desenvolvidos na escola 1.6. Capacidades, áreas e valores que gostariam de ter desenvolvido na escola
2. Aula	2.1. Descrição geral da aula 2.2. Tipo de aula que mais gostam 2.3. Tipo de aula em que aprendem mais e melhor 2.4. Experiências de aprendizagens negativas em aula 2.5. Experiências de aprendizagens negativas em aula 2.6. Marcas das experiências das aula nos alunos 2.7. Papel do aluno 2.8. Voz do aluno na aula
3. Avaliação	3.1. Caracterização do processo 3.2. Função
4. Professor	4.1 Visão positiva do professor 4.2. Visão negativa do professor 4.3. Perfil do professor desejado 4.4. Influência do professor
5. Práticas escolares extra-aula	5.1. Apoio aos alunos 5.2. Atividades extra-aula que gostariam de ter
6. Relações sociais e clima de escola	6.1. Relação com os colegas 6.2. Relação com os funcionários 6.3. Presença dos pais e EE na escola 6.4. Relação do diretor da escola com alunos 6.5. Relação do diretor com professores 6.6. Relação do diretor com professores 6.7. Voz do aluno na escola

Os três *focus group* possibilitaram a auscultação de 21 alunos: 7 alunos do 9º ano, 7 alunos do 10º ano e 7 alunos do 12º ano. O grupo do 9º ano apresentou sete elementos do género feminino. O grupo do 10º ano apresentou cinco elementos do género feminino e dois do género masculino. O grupo do 12º ano apresentou dois elementos do género feminino e cinco elementos do género masculino.

Os *focus group* decorreram ao longo do 3º período do ano letivo de 2104/2015, nas instalações da escola que os alunos frequentavam, de acordo com a calendarização que se apresenta no quadro 2:

Quadro 2 - Síntese das atividades realizadas no âmbito do trabalho de campo

Grupo de alunos	Participantes	Data da realização	Duração
9º ano	7 alunos	20-05-2015	1h40m
10º ano	7 alunos	15-05-2015	2h34m
12º ano	7 alunos	22-05-2015	1h52m

Deveremos acrescentar que foi usado o mesmo guião e o mesmo conjunto de questões para os 3 *focus group* realizados.

No decorrer da moderação dos *focus group* conseguiu-se criar um ambiente aberto, natural, o que proporcionou uma liberdade de expressão por parte dos alunos. Como salientam Krueger e Casey (2009), a intenção do *focus group* é a de promover a autorrevelação entre os participantes, havendo condições para alcançar tal propósito quando os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião. Os próprios alunos referiram que não diriam o que estavam a dizer se estivessem lá os seus professores. Foram feitas gravações áudio e não filmagens, por se ter percebido que os alunos estariam menos inibidos desta forma. Na verdade, decidimos perguntar aos alunos, alguns dias antes dos *focus group* se não se importariam de filmarmos as mesmas. Aqui, pelas reações dos alunos (expressões monossilábicas, sorrisos e expressões indicadoras de sentimento de mau estar), percebemos que, de forma a que os alunos estivessem o mais à vontade possível, seria mais indicado apenas o registo áudio.

Foi sempre lembrado, ao longo de todo o processo, que os dados eram

absolutamente confidenciais, estando o seu acesso estritamente reservado à investigadora.

Assim, nos dias dos *focus group*, realizados numa sala da escola, estavam presentes os alunos e o investigador, socorrido de um gravador áudio, para posterior transcrição da informação.

A sala fora previamente organizada pelo investigador com as mesas dispostas em forma de *mesa redonda*, com o intuito de que todos os participantes se pudessem ver e de forma a que não houvesse lugares de *destaque*.

De referir que, apesar de terem sido realizados *focus group* e, portanto, poder haver o risco de, no registo áudio, haver “sobreposição das vozes dos entrevistados, resultante da dinâmica gerada pela entrevista” e consequente incompreensão e transcrição do texto, como muito bem lembra Afonso (2014, p. 108), na verdade, foram muito poucos os momentos em que tal aconteceu, tendo tido o investigador o cuidado de, quando isso acontecia, ajudar a que se reformulassem de seguida as ideias apontadas pelos alunos.

Uma outra dificuldade apontada por Afonso (2014) que poderá fragilizar a validade dos dados estará relacionada com a “influência do coletivo sobre o indivíduo” (p. 107). No entanto, foram várias as situações em que os alunos apresentavam opiniões opostas relativamente a um mesmo tópico de discussão, tendo o investigador organizado e analisado ambas as argumentações. Não obstante sabermos que, eventualmente, os alunos, em entrevista individual, pudessem apresentar outras perspetivas, foi para nós evidente que os alunos puderam refletir aprofundadamente, contrapor ideias dos colegas livremente, desenvolver ideias com vários exemplos que iam corroborando as suas opiniões, visões. Foi para nós evidente que os alunos sentiram que podiam (e fizeram-no) expressar as suas opiniões e sentimentos com abertura e liberdade. Na verdade, sentimos que esta técnica de recolha de dados permite que, “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos possam estimular-se uns aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 138). Concordamos profundamente com Morgan (1996) quando aponta que uma força única da técnica *focus group* é exatamente a capacidade de observação do grau e da natureza dos acordos e desacordos entre os participantes.

Durante a realização dos *focus group*, o investigador manteve uma postura neutra, procurando não indicar aos participantes eventuais respostas esperadas.

Para que o processo da moderação decorresse com a maior eficácia, o investigador-moderador seguiu algumas técnicas apontadas por Ghiglione e Matalon, citadas por Sousa (2009, p. 254):

- técnica das “expressões curtas”, do tipo “compreendo”, “sim”, “estou a ver”, “hum, hum”, acompanhadas pela correspondente expressão facial e gestual, sempre de modo delicado e denotando a atenção e o interesse do entrevistador.

- técnica do “espelho” ou do “eco”, em que o entrevistador repete a palavra ou as palavras finais da frase com que o entrevistado termina a sua resposta, com uma expressão que constitua um incitamento para que este continue o seu encadeamento de ideias.

- técnica da “reformulação” de uma parte da conversa, de tal modo que se volte a ela para se aprofundar.

- técnica das “perguntas adicionais”, o mais neutras possível, solicitando informação adicional através do desenvolvimento da resposta dada. São perguntas como “porquê?”, “poderia dizer-me mais sobre essa questão?”, etc. (...) (p. 254)

Como referimos já, os *focus group* foram gravados em suporte áudio, com o consentimento dos alunos, com vista à sua posterior transcrição, tendo-se iniciado, de seguida, o procedimento de análise de conteúdo temática, procedimento que mais nos pareceu adequado à análise da informação. Sempre que os alunos mencionaram nomes de professores, colegas, funcionários ou outros agentes educativos, eliminámos essas referências.

Bardin (1995, p. 38) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens”. Quivy & Campenhoud (2003) salientam que a análise de conteúdo permite tratar, de forma ordenada e metódica, informações por vezes complexas e profundamente apresentadas pelos sujeitos.

Num primeiro momento, fizemos uma *leitura flutuante* do conteúdo dos enunciados dos alunos, a que se seguiu uma *leitura atenta e ativa*, o que nos possibilitou, então, o esboço das dimensões, categorias e subcategorias, fazendo sempre relação com os objetivos de investigação inicialmente definidos. Efetivamente, a categorização deverá estar, como defende Esteves (2006), relacionada com os objetivos de investigação. Deu-se, assim, prosseguimento ao processo de *categorização* (ou *codificação*, designação dada por alguns autores) do material, em que os dados brutos foram “sistematicamente transformados em unidades que se agrupam em categorias possuidoras de características pertinentes de conteúdo” (Sousa, 2009, p. 272).

As categorias que emergiram na nossa investigação englobam dimensões alargadas da problemática em estudo e regem-se pelas regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado, 2000, p. 58). Todo o processo de análise de conteúdo assentou num movimento de vaivém, do empírico para o teórico e vice-versa. Efetivamente, “uma grelha de categorização é um instrumento que se vai construindo, que cresce a partir de uma fase embrionária até ser dado por terminado, não se elaborando rapidamente e de uma só vez.” (Afonso, 2014, p. 130). Foi também um ato solitário e criativo, exigindo, da nossa parte, um enorme esforço e perseverança, num processo “ambíguo, moroso, reflexivo que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento.” (Afonso, 2014, p. 126).

Depois de vários ensaios, chegamos ao apuramento final das categorias. No final do processo de categorização, recorreremos a um juiz especialista, na pessoa do nosso orientador, que procedeu à validação das categorias apuradas. A matriz de análise de conteúdo poderá ser observada em anexo. (cf. Anexo 4).

De notar que cada um dos *focus group* foi considerado enquanto unidade de contexto, tendo-se realizado a codificação através dos números 9, 10 ou 12 correspondentes, respetivamente, aos grupos do 9º ano, 10º ano e 12º ano. Foi, ainda, atribuída uma letra a cada interveniente de cada grupo de alunos, relacionada com uma ordenação. Assim, a unidade de registo codificada, por exemplo, como 10G, corresponde ao aluno G do décimo ano.

Terminado o processo de categorização, os dados foram trabalhados com recurso ao *software* Microsoft Excel, procedendo-se a uma contagem de frequência das dimensões, categorias e subcategorias. Com base nas contagens de frequência, foram produzidos gráficos. Procedeu-se, ainda, para as categorias *descrição geral da escola; descrição geral da aula; voz do aluno em aula; caracterização do processo de avaliação* a uma identificação de valores de conotação positiva-negativa, tendo-se elaborado gráficos a partir deste processo. Foi, ainda, realizado este tipo de gráfico comparando-se as dimensões *escola, aula, avaliação e professor*. Estes gráficos apresentam-se e interpretam-se na terceira parte deste trabalho.

De seguida, foi necessário passar à construção interpretativa. Esteves (2006, p.108) aponta que a análise do conteúdo “mais do que simplesmente descritiva e atenta (...) visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.”

Na verdade, sempre tivemos presente que a análise de conteúdo, para além de ter como intenção “analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente”, deverá “ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2009, p. 264).

A construção do enunciado interpretativo, na ótica de Vala (1986),

trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção de análise.
(p.104)

Será importante lembrar que o texto interpretativo será, então, uma, de entre outras, possível leitura, ou seja, “uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto.” (Afonso, 2014, p. 126)

Sabemos que, como refere Aires (2011),

não existem observações objetivas mas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado e de que nenhum método é capaz de captar as subtis variações da experiência humana. (p.18)

Neste capítulo, foi nossa intenção explicitar os procedimentos, as formas que percorremos para *olharmos* uma realidade que vivemos quotidianamente, a realidade escolar. Viver a escola como professor e refletirmos sobre ela através do olhar dos alunos foi deveras uma experiência única e muito especial. Neste caminho calcorreado, foram, efetivamente, fundamentais as *ferramentas* metodológicas relacionadas com o paradigma de investigação qualitativa.

No próximo capítulo, *mergulharemos* nas visões e perspetivas dos alunos relacionadas com as suas experiências e vivências escolares, através de um texto descritivo e interpretativo, o qual seguirá a estrutura do quadro das dimensões e das categorias que guiou os *focus group*

Iluminaram-nos, neste estudo, as palavras de Alves (2006):

Ter bons olhos é ver para além disso. É perceber o que gera as aparências e as lisas superfícies. É compreender o que está entre-bastidores.

Ser capaz de ver é já um avanço considerável. Mas ser capaz de ver para além das evidências exige um estudo profundo de desconstrução das prisões intelectuais que não nos permitem ir à raiz dos problemas. Por isso, aqui fica o desafio (que bem pode ser o lema para toda a ação pedagógica): procure ver sempre para além da montanha. (p. 1)

Parte III – Apresentação e discussão dos resultados

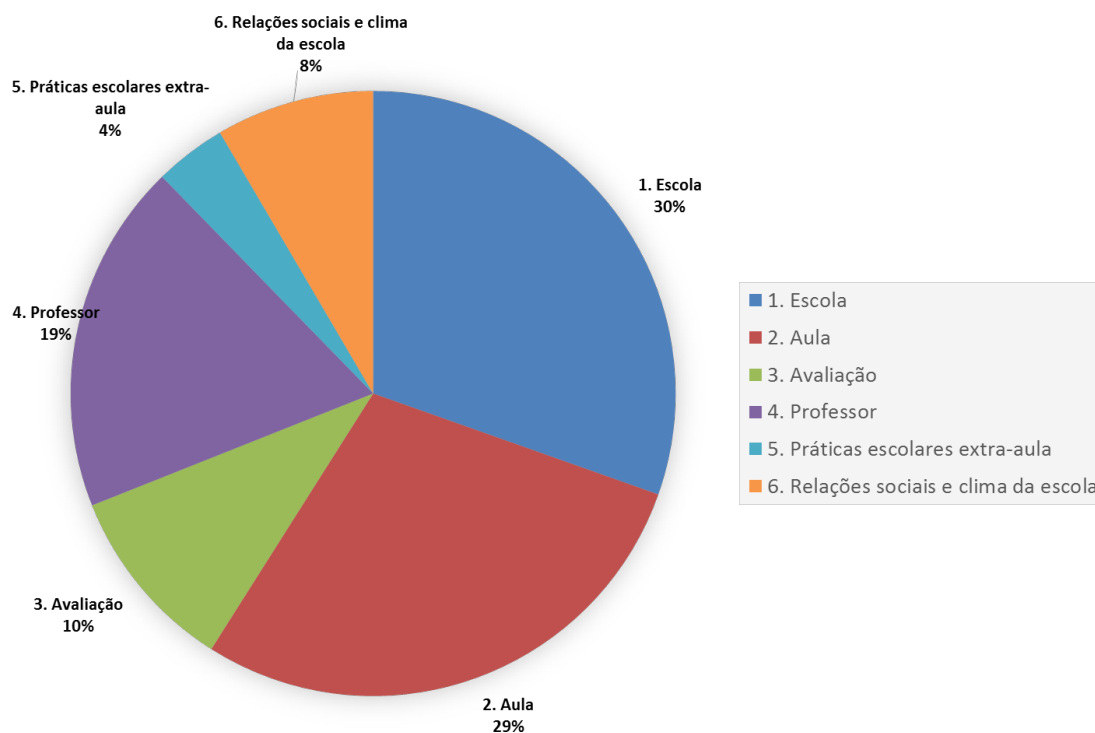
*E tudo o que os homens fazem, sabem ou
experimentam só tem sentido na medida
em que pode ser discutido.*

(Hanna Arendt, 2001)

No decorrer deste capítulo, dedicar-nos-emos à apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise dos dados recolhidos. Os resultados serão apresentados por dimensão e respetivas categorias e subcategorias de análise. Estas surgem da leitura apurada das transcrições dos três *focus group* realizados aos alunos dos 9º, 10º e 12º anos. De notar o contributo do guião usado aquando da realização dos *focus group*, na medida em que ia ao encontro dos objetivos desta investigação. De salientar, ainda, que combinamos os dados resultantes dos três *focus group* numa abordagem integrada. Assim, e para simplificar a leitura dos dados, apresentaremos, ao longo do capítulo, as dimensões, categorias e subcategorias correspondentes para a leitura da realidade. De notar ainda que serão apresentadas citações abundantes, de forma a darmos evidência à voz do aluno, objetivo central deste trabalho.

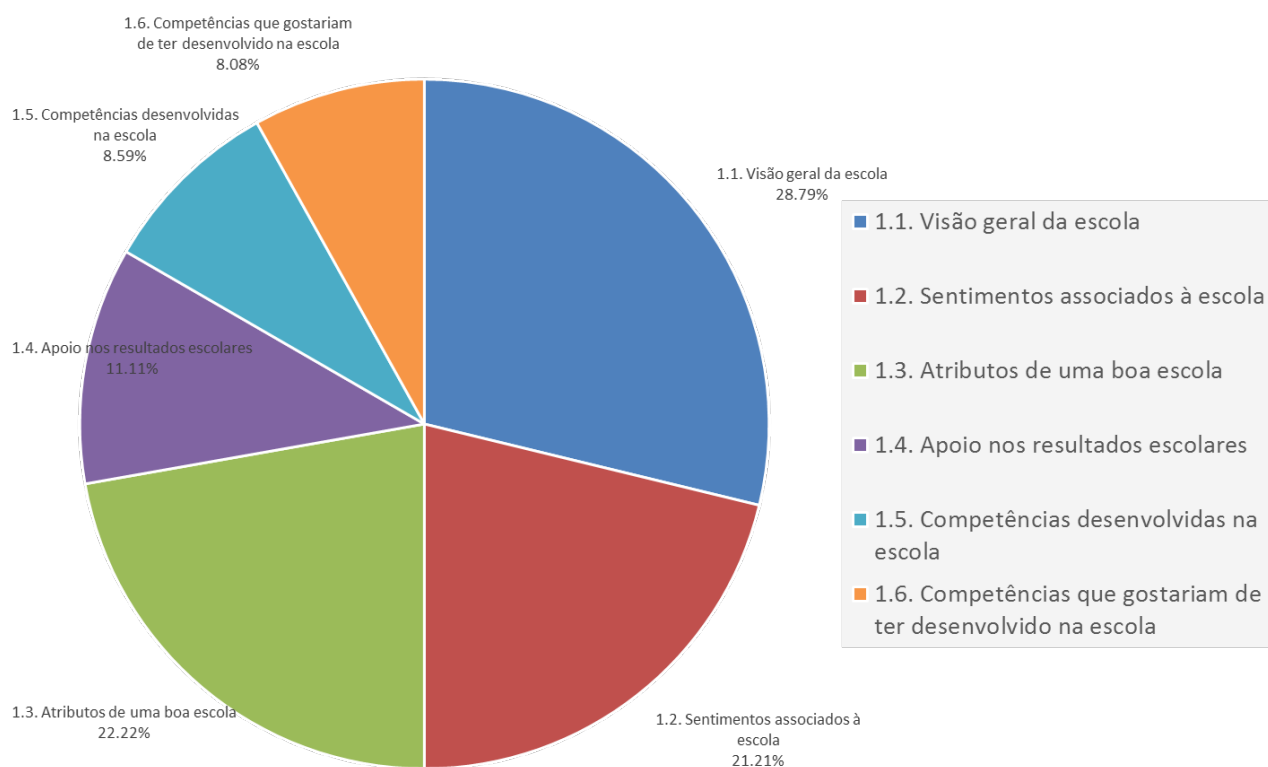
Através do gráfico 1, poderemos verificar que os alunos que participaram na nossa pesquisa apresentaram uma maior percentagem de opiniões relativamente às dimensões Escola (30%) e Aula (29%), seguindo-se as dimensões Professor (19%) e Avaliação (10%). As dimensões com menor número de percentagem de atribuições são Relações sociais e clima da escola (8%) e Práticas escolares extra-aula (4%). As dimensões mais desenvolvidas pelos alunos parecem constituir os temas centrais no percurso escolar daqueles.

Gráfico 1: Os temas globalmente desenvolvidos



1. Escola

Como poderemos verificar pela observação do gráfico 2, os alunos, relativamente à dimensão Escola, apresentaram em maior número opiniões sobre “Descrição geral da escola”, “sentimentos associados à escola” e “atributos de uma boa escola”, fazendo referências também, ainda que em menor número, a “apoio nos resultados escolares”, “capacidades, áreas e valores desenvolvidos e que gostariam de ter desenvolvido na escola”.

Gráfico 2: Tópicos desenvolvidos sobre a Escola

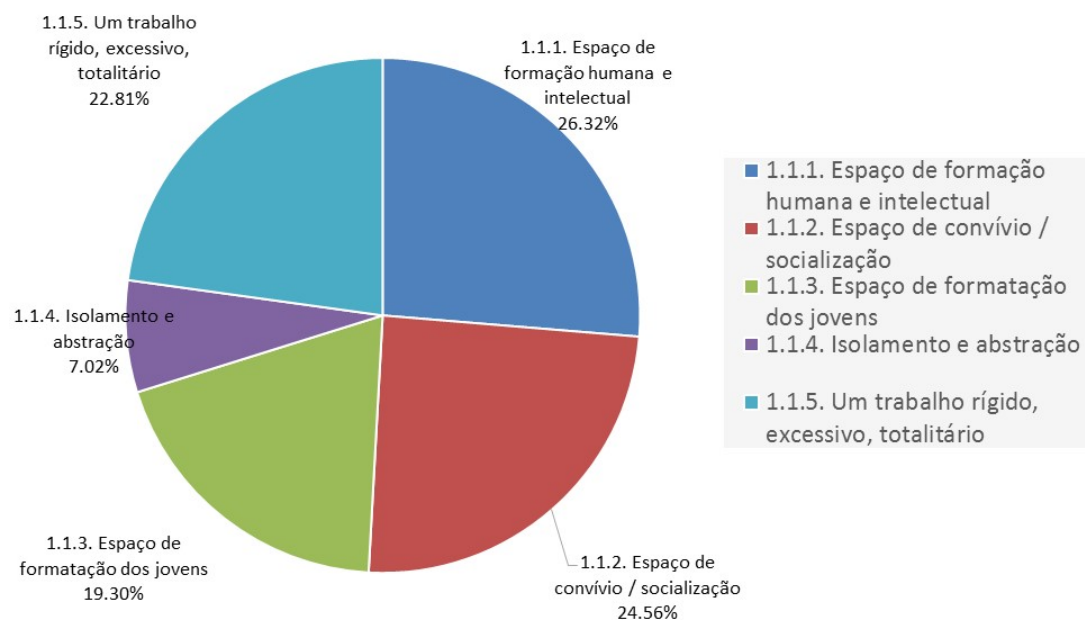
Parece-nos que os tópicos mais desenvolvidos pelos alunos foram aqueles que se apresentavam com uma maior amplitude de discussão, mais genéricos, possibilitando um alargado leque de subtópicos.

1.1 Descrição/visão geral da escola

A opinião dos alunos aponta para uma visão da escola como um espaço de formação humana e intelectual, salientando-se fortemente, também, a visão da escola como um espaço de convívio e de socialização. De realçar que, praticamente com o mesmo peso de registo, surge uma visão da escola como um trabalho rígido, excessivo, totalitário. Os alunos apresentam, ainda, com um elevado número de registos, uma visão da escola como um dispositivo de formatação dos jovens. Uma pequena

percentagem de alunos salienta, também, que a escola apresenta-se com um cariz de isolamento e abstração.

Gráfico 3: Descrição geral da escola



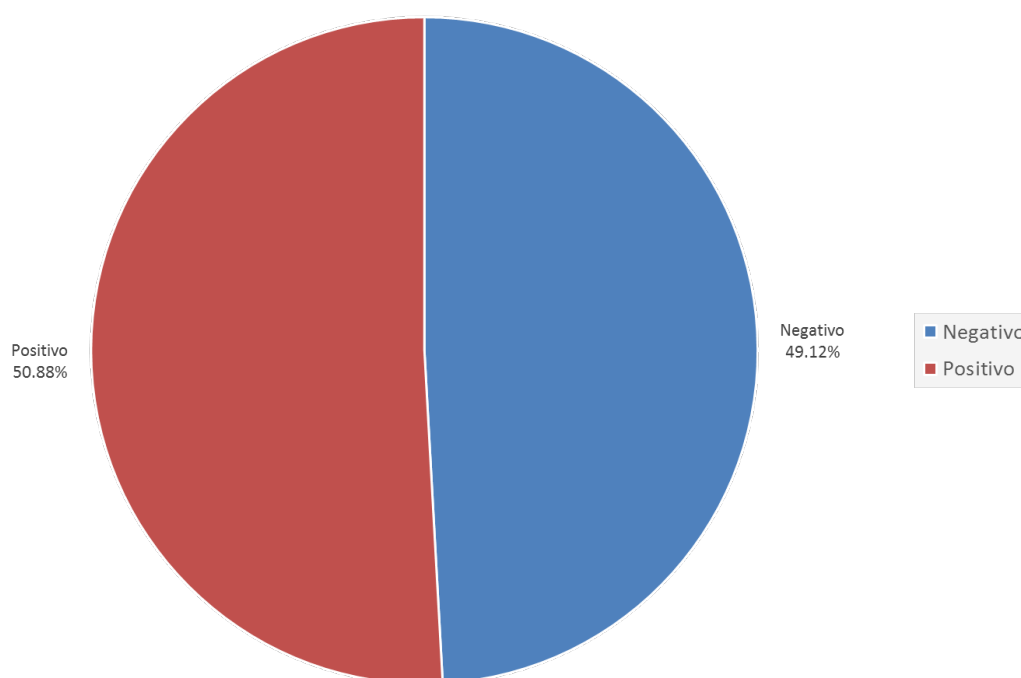
Fazendo-se uma análise de conotação positiva – negativa (gráfico 4), podemos verificar que os alunos apresentam uma visão geral da escola equilibrada entre o positivo e o negativo. De salientar, no entanto, que a visão positiva da escola em geral está relacionada com o convívio e socialização (24,56%) e com a visão da escola como formação humana e intelectual (26,32%). A visão negativa da escola relaciona-se com a opinião de que a escola é trabalho rígido, excessivo, totalitário (22,81%), que a escola é um dispositivo de formação dos jovens (19,30%) e que está associada ao isolamento e abstração (7,02%).

Será, aqui, importante fazer notar o perfil dos alunos participantes da amostra deste estudo: um grupo de alunos com ótimos resultados escolares. Seria curioso, num futuro estudo, realizarem-se *focus group* a alunos com insucesso escolar, seguindo

um processo semelhante, de forma a poder comparar-se a contagem de frequência nas mesmas categorias e subcategorias.

Relevante será verificarmos que, mesmo os alunos com ótimos resultados escolares, veem a escola como um espaço de obrigação, rígido, cansativo, revestindo-se de um cariz de isolamento e de abstração, e como um dispositivo de moldagem, de formatação dos jovens.

Gráfico 4: Descrição geral da escola - Conotação positiva-negativa



1.1.1. Escola como espaço de convívio e socialização

Quando se propôs aos alunos que partilhassem a sua visão sobre a escola em geral, descrevendo-a, obtivemos, efetivamente, declarações pessoais que nos ajudaram a conhecer o *olhar* dos alunos sobre a escola.

Assim, muitos alunos apontam a escola como um espaço de convívio e de socialização. Referem, na verdade, que a escola é um local “onde convivemos com os nossos amigos” (9A), “um local de socialização” (12G), onde há “diversão” (9B), sendo o espaço também de criação de amizades, “os meus melhores amigos acho que foi na escola que eu os conheci” (10E), “normalmente conhecem-se novas pessoas na escola” (10C). Um aluno chega mesmo a afirmar que não conseguiria explicar a escola sem esta vertente da socialização:

“Eu acho que não conseguia explicar a escola sem o aspeto da socialização, como foi dito. Normalmente, associo a escola a estar com os amigos (...), grande parte do estudar é conversar e aprender com os outros também e a escola ensina-nos muita coisa relacionada com isso.” (12F)

Interessante notar que vários são os alunos que apontam ser a escola um local de desenvolvimento relacional e social dos jovens, não se limitando às relações entre colegas, mas também com os professores:

“Acho que a escola é um pouco o primeiro local onde nós entramos, fazemos amigos, começamos a criar relações com outras pessoas, quer com os professores, quer com os nossos colegas e, nesse sentido, (...) é uma aprendizagem que nos faz saber como lidar com as pessoas.” (12G)

Esta visão da escola como um espaço de convívio e portanto agente de sociabilização é corroborada por Teixeira (2010).

1.1.2. Escola como espaço de formação humana e intelectual

A opinião dos alunos aponta igualmente para uma visão da escola como local de formação humana e intelectual. Os alunos realçam efetivamente o papel da formação intelectual, “(...) dos anos todos que já passaram, se pensarmos bem, se não tivéssemos ido às aulas e fazer os testes, não sabíamos nem metade do que sabemos agora (...)” (10F), sendo, assim, “lugar onde (...) aprendemos

conhecimentos” (9A), mas, também, um local de formação humana, uma vez que “a educação acho que também vem de casa, mas, na escola, também os professores, os colegas nos ajudam... tornamo-nos, também, bons cidadãos(...)” (9B). Um aluno chega mesmo a referir-se à escola como o espaço de crescimento/desenvolvimento humano, “aprendemos e crescemos, porque também os nossos colegas nos fazem crescer e... aprendemos com a vida, não é?” (12B).

Interessante será repararmos ainda que, aliada a esta visão da escola, os alunos apresentam alguma confiança de que a escola os prepara para um futuro promissor, “(...) às vezes, temos oportunidade de ter conhecimento de algo que nos vai dar jeito para o futuro (...)” (12G). Esta ideia de preparação para o futuro verifica-se, também, na partilha deste aluno:

“(definindo a escola) Diria que era um sítio em que entramos numa sala com vários alunos e o professor transmite-nos conhecimentos para nós podermos no futuro utilizar nos nossos trabalhos.” (12B)

Apesar de estes jovens percecionarem a escola como um meio de preparação para o seu futuro, a escola vive num “tempo de incertezas” (Canário, 2005), existindo um fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização, verificando-se, como refere Canário (2005), uma impossibilidade de adequação entre o “sistema de produção de diplomas” e o “sistema de produção de empregos”.

De notar que os alunos mostraram ter a imagem de que a escola deverá centrar-se na “aprendizagem”, quando referem “o principal acho que é aprender” (9B), “(em resposta a um colega que diz que na escola também aprendemos) Se calhar, é a parte mais importante da escola.” (10C)

Esta observação vem ao encontro de Guerra (2006) quando defende que “a maior parte das questões postas na escola têm a ver com a transmissão de conhecimentos”, sendo que “o mais importante é fazer com que o aluno aprenda, e não que seja feliz” (p. 37). As opiniões dos alunos demonstraram, na verdade, que, nas escolas, a vertente dos sentimentos continua a ser “considerada uma dimensão

subsidiária da aquisição de conhecimentos” (Guerra, 2006, p. 37), continuando a escola, assim, e por tradição, a ser “o reino do cognitivo” (Guerra, 2006, p. 12).

Roldão (2008) alerta para o seguinte:

O entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, (...). A função de ensinar, nas sociedades atuais, (...), é antes caracterizada, (...), pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, (...), essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação de ensinar). (pp.172-173)

1.1.3. Escola como um dispositivo de formação dos jovens

Os alunos do grupo do 12^o ano fizeram emergir uma ideia de escola como um dispositivo de formação, de moldagem dos jovens. Note-se que apenas os alunos deste ano de escolaridade levantaram este tópico de discussão, talvez pelo facto de terem sido submetidos durante mais tempo ao processo de escolarização e/ou apresentarem já um significativo nível de reflexão individual e coletiva.

Esta ideia de formação dos jovens surge em opiniões como:

“(falando da escola) (...) formatam-nos muito a pensar da mesma maneira, as matérias são todas dadas para que nós pensemos todos da mesma maneira, mesmo que haja métodos diferentes, acaba sempre por serem as conclusões as mesmas (...)” (12D)

“(...) com tantas coisas sistematizadas e temos de seguir todos os mesmos caminhos e temos de ser todos iguais e todos reduzidos à mesma coisa, acho que tira um bocado o valor à escola.” (12C)

“(...) eu acho que nós deveríamos ter o direito de ver as coisas à nossa maneira e de expressar a nossa opinião.” (12A)

“Nós somos atenuados para termos todos a mesma opinião em tudo.” (12C)

Repare-se como estes testemunhos corroboram a ideia de uma escola assente numa unicidade educativa, aquilo a que Formosinho (1988) se refere como “currículo pronto a vestir de tamanho único”, concetualizado “para todos os alunos, todas as escolas, e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem e das condições da sua implementação” (id. *ibid.*, p. 113).

As opiniões dos alunos parecem, efetivamente, sustentar uma visão de escola burocrática, nomeadamente na “uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 1999a, p. 10). Nesta esteira, Illich (1985) afirma:

Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos — sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza — dependente de um processo pré-empacotado. (p.60)

Guerra (2002) aponta “esta força normalizadora e uniformizadora da escola” (p.19) como uma forma de violência e de falta de sentido das práticas escolares, afirmando que essa “força” dá

*como resultado um indivíduo-tipo-modelar com o qual todos nos devemos parecer. Há muralhas que ninguém deve saltar, uma linguagem que todos devem falar, caminhos que devem ser seguidos, regras que devem ser acatadas, conhecimentos que todos devem ter... Todos da mesma forma. Todos ao mesmo tempo. (id. *ibid.*, p. 20)*

Note-se que os alunos apontam, ainda, que essa formatação dos jovens na escola implica duas consequências: lacunas na competência de adaptação dos jovens, aquando do seu futuro, e o desenvolvimento de cidadãos não ativos e não construtores de uma sociedade melhor. Esta linha de pensamento verifica-se em opiniões como:

“Nós saímos da escola com um conhecimento muito formatado, não temos uma flexibilidade para nos adaptarmos para quando formos, por exemplo, para a faculdade.” (12A)

“E acho que o problema da sociedade até é um bocado esse, é a falta de pessoas que vejam de outras maneiras.” (12C)

“(…) a escola preocupa-se mais em nós seguirmos os nossos deveres mais tarde e sermos bons cidadãos (...), em vez de criar jovens que possam vir a mudar o país e a melhorar o país, não, eles criam jovens que consigam... que não atralhem, vá... Acho que é mais isso.” (12C)

Relevante esta perceção que os alunos parecem ter da importância que a escola, a educação do século XXI deveria dar à formação de jovens para a construção de uma sociedade melhor, como um aluno refere, para “criar jovens que possam vir a mudar o país e a melhorar o país” (12C).

Esta visão dos alunos poder-se-á relacionar com a descrição do currículo que Young (1999) defende, o “currículo do futuro”:

- *a transformative concept of knowledge which emphasises its power to give learners a sense that they can act on the world;*
- (...)
- *an emphasis on the interdependence of knowledge areas and on the relevance of school knowledge to everyday problems.** (p. 470)

* “um conceito transformador do conhecimento que enfatiza o seu poder a fim de proporcionar aos estudantes a consciência de que podem agir/ter uma ação no mundo; (...); uma ênfase na interdependência das áreas do conhecimento e na relevância dos conhecimentos adquiridos na escola para a resolução de problemas do dia a dia.” (N do T.)

Esta forma de viver a escola, relacionando os “conteúdos escolares” com o que se passa no país, no mundo poderá ajudar a dar sentido à educação formal escolar.

Curioso destacarmos, aqui, que Young passou de uma perspectiva do currículo relacionando a teoria com a experiência, com o mundo (1999), para uma perspectiva do currículo (2007, 2011) valorizando o “conhecimento poderoso” (2007, p. 1296), o qual apresenta uma distância entre a experiência dos alunos, o conhecimento contextualizado e a teoria, pois o conhecimento teórico, especializado, “poderoso” seria o realmente útil aos alunos. Mais tarde, Young (2011) reforça o seu conceito de currículo isolado do seu contexto, numa perspectiva estática de currículo, promovendo-se o desenvolvimento intelectual baseado em conceitos, sendo que a escola será, assim, um lugar “onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’” (2011, p. 615), dando-se destaque à aprendizagem de um conhecimento disciplinar, uma construção social e histórica. Tricot (2015), nesta esteira, refere que a escola serve para que todas as “crianças aprendam conhecimentos que não correspondem nem aos seus meios imediatos nem às suas paixões”, acreditando que “o fulcro do ofício dos professores reside nesta capacidade de ensinarem a todos os seus alunos conhecimentos que não lhes são imediatamente úteis, que não fazem parte dos seus quotidianos, que não os apaixonem de forma particular” (p. 94). Este autor acredita que a sociedade dos nossos dias precisará até cada vez mais dos conhecimentos “não imediatos”, afirmando o seguinte:

Estou até inclinado a pensar que, sendo o mundo em que vivemos cada vez mais complexo, rico, diverso e imprevisível, as nossas crianças terão sempre necessidade de mais conhecimentos ‘não imediatos’, ou seja, de mais escola.
(Tricot, 2015, p. 94)

Por sua vez, Morin (2015) que fala-nos do “conhecimento pertinente”, aquele que contribua, efetivamente, para a solução de problemas fundamentais do ser humano, para uma autonomia responsável de cada indivíduo e para o bem-estar de todos os membros da comunidade planetária.

Os testemunhos dos nossos alunos apontam tendencialmente para a primeira perspetiva de currículo de Young (1999) e para a visão de Morin (2015), e não tanto para a perspetiva mais recente de Young (2007 e 2011) ou para o que defende Tricot (2015).

Os alunos do nosso estudo parecem não sentir motivação e gosto em estudar conhecimentos nos quais não veem utilidade – a tentativa de mudança desta atitude implicará da parte do professor um forte desafio, sendo este, segundo Tricot (id. Ibid., p. 94), o “fulcro do ofício dos professores”.

1.1.4. Escola com cariz de isolamento e abstração

Neste seguimento, os alunos do 12º ano (e mais uma vez, apenas este grupo de alunos) apresentam, também, uma visão da escola em que as práticas escolares se afastam da realidade, das necessidades da sociedade, havendo uma lacuna na preparação dos jovens relativa à participação cívica e enfatizando-se as aprendizagens teóricas em detrimento das práticas e úteis. Os alunos referem que a escola, efetivamente, “foca-se no conhecimento teórico e não tanto no conhecimento prático” (12A). Um dos alunos apresenta, a nosso ver, este elucidativo registo:

“(falando da escola) (...)a maioria das coisas é mais específico, não é algo que nos vá ajudar a lidar com situações que nós, sei lá, pelo menos eu, que ainda não percebo muito bem a maioria das coisas que vejo no telejornal, por exemplo, aquilo... É assim, sei que é aquilo com que as pessoas lidam no dia-a-dia, mas para já eu acho que a escola podia também ajudar-nos a ter conhecimento dessas coisas de modo a que nós (...) tivéssemos uma vida mais facilitada no futuro, em vez de ser só conhecimento específico de certas áreas.” (12G)

O estudo levado a cabo por Teixeira (2010) apresenta uma idêntica visão dos alunos ali auscultados, referindo-se o desfazamento entre a escola e o mundo do trabalho. Esta forma de ver a escola, afastada dos interesses, das necessidades dos jovens, afastada do que vai acontecendo no dia-a-dia, como se fechada numa redoma

estivesse, conduz, entre outros fatores, à crescente “crise da escola”, à falta de sentido nos sistemas atuais escolares (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997).

Alves (2000) afirma que, hoje, cresce uma sensação de vazio, de inutilidade e que “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (p. 34).

Efetivamente, as escolas, de um modo geral, têm demonstrado incapacidade em dotar o sistema de aprendizagem dos alunos de sentimentos de utilidade, de sentido, de interesse. Elmore (2000b, p. 8) refere, por exemplo, que “schools teach to the test, because they have no better ideas about how to improve content and pedagogy.”

Perante esta situação, os alunos apresentam algumas sugestões de mudança. Um dos alunos sugere a inclusão de áreas curriculares relacionadas com a política e com a economia:

“em termos de uma cadeira sobre política, por exemplo. E estão-se sempre a queixar que têm uma população ignorante nesse aspeto, mas não fazem nada para mudar isso.” (12A)

“(em continuação da ideia de um colega sobre não haver formação na escola sobre política). É verdade, eu concordo plenamente. E economia e assim, quase ninguém... (...) só as pessoas de economia é que têm essas cadeiras, nós não temos.” (12C)

Estas duas perspetivas (formatação dos alunos e isolamento/abstração) dos estudantes indiciam, de alguma forma, ainda que talvez não conscientemente, uma visão de escola obsoleta, afastada das necessidades reais. Esta visão vem ao encontro do que defende Hargreaves (2003, p. 41), quando se refere às escolas como espaços em que se está a “preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial”, permanecendo, todavia, “presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros.” A mesma visão se encontra em Elmore (2012), na convicção do afastamento profundo entre “learning” e “schooling”, salientando-se que a

aprendizagem está a emigrar das escolas.

Curioso será, também, verificarmos que os alunos, quando apresentam ideias de mudança (incluir disciplinas de política e de economia), mostram não conseguir deixar de pensar a partir da forma tradicional do conhecimento. Morin (2015) afirma que a forma espartilhada de conhecermos a realidade (conhecimento disciplinar) impede-nos de conceber os problemas globais e fundamentais do mundo, da sociedade global. Morin (2015) apela para um novo sistema de educação, que deve assentar na busca do conhecimento através do “desejo” de conhecer, aquilo que Morin (2015) designa de “conhecimento pertinente”, numa valorização da subjetividade e da afetividade no processo de conhecimento.

O que nos poderá levar a pensar que será difícil aos alunos (e eventualmente aos professores), estando submetidos durante tantos anos ao processo formal tradicional de escolarização, pensar em outras formas de estar na escola, de viver o processo de aprendizagem.

1.1.5. Escola como um trabalho rígido, excessivo, totalitário

Aquando da descrição global da escola, os alunos manifestaram uma perspetiva de escola como um “trabalho” rígido, excessivo, totalitário.

Vários foram os alunos que se referiram à escola com esta perspetiva de obrigatoriedade, de trabalho excessivo, de muitas horas seguidas, sem tempo para si ou para a família. Esta forma de sentir a escola remete para uma visão dos alunos como reféns de uma ordem absurda.

Eis alguns registos dos alunos neste sentido:

“Às vezes, é um bocado cansativo, com o trabalho da escola, ficamos sem muito tempo para as nossas coisas, não é? (...)” (9G)

“(...) nós passamos a maior parte do nosso tempo na escola, é escola-casa. Muitas horas aqui (...)” (10D)

“É como se fosse o nosso trabalho, temos que passar aqui o dia fazer as nossas horinhas todas, depois também podemos conviver com os nossos amigos e temos também de seguir as ordens dos nossos professores que são, pronto, as pessoas que nos indicam a direção.” (10B)

Esta forma de ver a escola corrobora a perspetiva de Perrenoud (1995a) quando afirma que o trabalho escolar do aluno se trata de um “ofício” que, “apesar de não ser remunerado, não é menos rotineiro que muitos empregos assalariados” (p. 17). Como o mesmo autor refere, “fazer um bom trabalho, na escola, é fazer um trabalho não remunerado, largamente imposto, fragmentado, repetitivo e constantemente vigiado” (id. *ibid.*, p. 71).

Relevante é, ainda, verificarmos que os alunos apresentam a ideia de que esta obrigatoriedade rígida e cansativa manifesta-se, também, na estrutura do *desenho* curricular, o qual se apresenta nada flexível e que, conseqüentemente, leva os alunos a sentirem a escola como uma obrigação e não uma necessidade.

Repare-se nestas opiniões dos alunos:

“A escola é simultaneamente uma necessidade e uma obrigação. Porque nós temos que aprender, mas também temos o dever de querer aprender, não deveria ser só imposto. É uma necessidade nesse sentido, mas é também uma obrigação porque nos é imposto, poderia ser feito de uma outra maneira, não necessariamente assim, mas já está concebido para ser desta forma.” (sublinhados nossos) (12D)

“(falando da escola) são mais as obrigações. As obrigações acabam por apagar a necessidade que nós temos da escola, eu acho que é um bocado assim. (...)” (12C).

Esta visão dos alunos parece indiciar que o conceito de *obrigatoriedade* da Lei de Bases do Sistema Educativo será uma medida coerciva, como defende Pires (1989), visto que obriga à frequência escolar, oferecendo o Estado, em contrapartida, a *gratuidade*. Este binómio será, na perspetiva deste autor, um mecanismo de pressão para acelerar a *universalização*. O autor defende que deverá haver direito à educação e não uma compulsão escolar.

Alves (2008a) questiona:

O que legitima o uso da compulsão escolar? Deve a escola ser capaz de atrair os jovens ou deve o Estado obrigar legalmente todos? Quais os limites da imposição? A escola é uma agência de emancipação e realização pessoal e social ou de estratificação e violência simbólica? (p. 1)

As opiniões dos alunos parecem apontar para a ideia de que “seria desejável que todos os jovens até aos dezoito anos quisessem frequentar a escola” (Alves, 2008a, p.1).

Os alunos demonstraram, também, não concordar com o sistema rígido das disciplinas, sugerindo uma maior flexibilidade, havendo a oportunidade de escolha, por parte dos alunos, de temas, de módulos, de projetos interdisciplinares que lhes interessariam mais, “uma escolha mais ampla, mais diversificada” (12D). Eis alguns testemunhos que ilustram esta visão da escola:

“(…) mas se calhar, em vez de áreas, poderia haver disciplinas que nós pudéssemos escolher, mesmo algumas sendo quase totalmente diferentes umas das outras, podíamos escolher.” (12G)

“(…) devia haver mais flexibilidade na forma como escolhemos as disciplinas (...), porque, assim, mesmo sendo avaliados, estamos a ser avaliados a algo que nós quiséssemos.” (12G)

“Em vez do sistema de cursos, poderia haver disciplinas com créditos, como na faculdade e nós tínhamos de escolher várias disciplinas de diversos valores, por exemplo, e completávamos o nosso horário em vez de termos de nos cingirmos àquelas disciplinas a que fomos obrigados.” (12A)

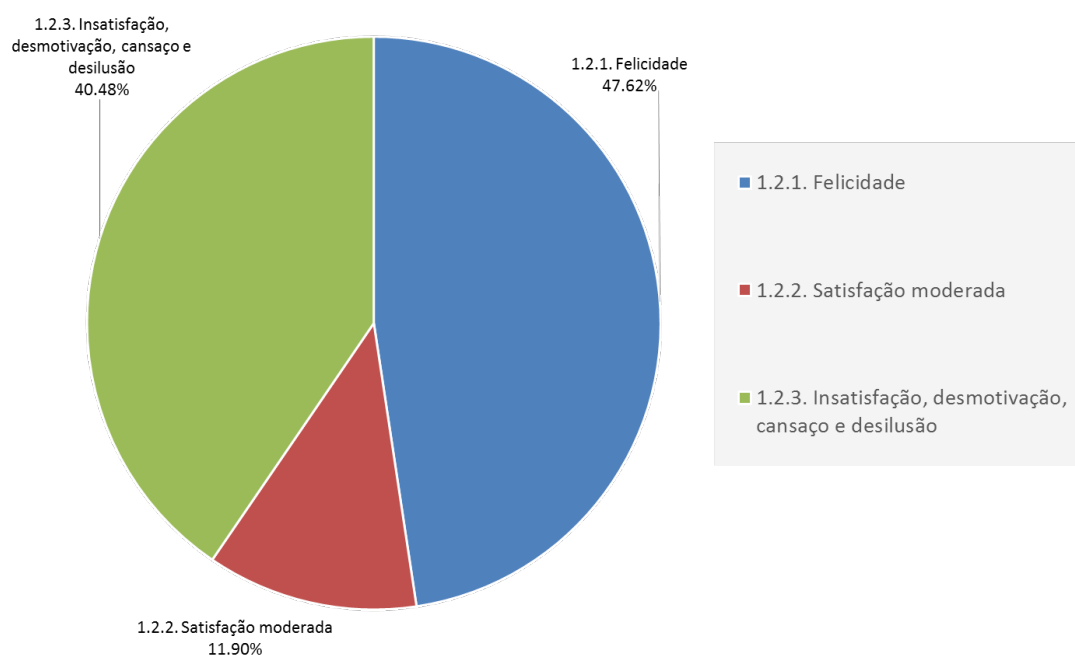
Estas opiniões parecem evidenciar um pedido de *liberdade de aprender*, podendo ter os alunos possibilidade de escolha de temas, de disciplinas, possibilidade essa que os ajudaria a construir um significativo sentido na forma de viver a escola. Os alunos do 12º ano manifestaram, efetivamente, uma preferência por um plano de estudos que lhes permitisse fazer algumas opções. Alves (1999b) lembra que este princípio de

liberdade de aprender “é congruente com a finalidade da construção da identidade pessoal e com o axioma de que a escola secundária deve estar sobretudo ao serviço das pessoas concretas que as frequentam e nela vivem uma parte significativa das suas vidas.” (p. 40)

1.2. Sentimentos associados à escola

Como se poderá constatar pelo gráfico 5, muitos alunos manifestam sentirem-se felizes na escola (47,62%), outros manifestam, também, sentimentos como insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão (40,48%) e satisfação moderada (11,90%).

Gráfico 5: Sentimentos associados à escola



1.2.1 Felicidade

De uma forma geral, os alunos sentem-se bem, felizes na escola. Os alunos associam esta felicidade a duas razões: estar com os amigos; quando estudam “matérias” de que gostam.

Na verdade, são vários os registos que apontam para as práticas de convívio como a principal razão para se sentirem bem na escola. Eis alguns testemunhos:

“Sim, mas por causa de ter aqui amigos.” (9C)

“(…) se a pessoa tiver problemas sociais, não vai querer vir para a escola porque vai se confrontar com as pessoas que não gosta... Comigo não acontece isso, por isso, eu acordo de manhã com vontade de vir para a escola... Tirando a parte que tenho de acordar cedo, (risos) tirando isso...” (9G)

(explicando o motivo de se sentir feliz na escola) “(…) é mais por causa das amizades que faço (...)” (12E)

(referindo que também se sente feliz na escola) “Eu também, mas acho que há pessoas que não se sentem bem, porque se calhar não têm (...) os amigos e, por exemplo, aquilo do bullying e isso, as pessoas fecham-se em casa e pronto não querem vir para a escola por causa disso. Por isso, os amigos... acho que ajudam muito na escola para aprender, é para aprender, mas também é para conviver com outras pessoas.” (10E)

(explicando a razão de ser feliz na escola) “Sim, todos os meus amigos estão aqui (...)” (10C)

Poderemos, assim, verificar que a maioria dos alunos se sente feliz na escola. É, na verdade, interessante verificarmos que, como refere Alves (2000):

Embora a escola não tenha grande sentido, parece certo que é o lugar onde a maioria dos jovens gosta de estar. Porque é aqui (escola), quando quase

todas as instâncias de socialização e de inclusão apresentam sinais de crise, que os jovens encontram os amigos, estabelecem práticas de convivialidade, procuram esquecer as agruras e a indeterminação do presente. É na escola que encontram o refúgio e o parco sentido para as suas existências. É na escola, em regra nas margens do currículo prescrito, que os jovens vão podendo ser. (p. 34)

Na verdade, embora, tradicionalmente, os processos escolares se têm centrado no currículo, é perceptível, nos testemunhos dos alunos, a existência de uma felicidade dos alunos fora do currículo.

Existe, ainda, como referimos acima, a referência a outra razão que leva os alunos a sentirem-se felizes na escola: a motivação na aprendizagem, quando sentem satisfação no processo de aprendizagem. Repare-se na opinião destes alunos:

“Eu acho que quando estou a estudar uma matéria que eu gosto até fico empolgada “ai que giro percebi isto finalmente!” (...)” (12B)

“(...) por altura do sétimo, oitavo e nono ano, a minha relação com a escola foi um bocado neutra, porque (...) tinha muitas coisas, por exemplo geografia e história, que era basicamente decorar coisas e (...) isso para mim não é algo que me fascine muito (...), não era algo que me fazia muito feliz, mas, hoje em dia, com disciplinas mais relacionadas com as ciências, são coisas que eu consigo deduzir por mim próprio e que, mesmo tendo certas dificuldades em certos níveis, quando eu consigo perceber essas coisas fico feliz. Ou seja, é algo que me ajuda a estudar, porque me dá gosto fazer aquilo.” (12G)

1.2.2 Satisfação moderada

Alguns alunos manifestam que na escola nem sempre são felizes: “Acho que há fases, nunca podemos ser plenamente felizes na escola” (12A); “Sim, por exemplo, hoje, com o teste de matemática não estou muito feliz, não é? (risos)” (12B).

Naturalmente, na escola, na vida, há momentos mais positivos e outros menos positivos, “nem sempre..., tive altos e baixos, (...) momentos menos bons” (12B) e os alunos demonstram isto mesmo.

1.2.3. Insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão

Vários são os alunos que manifestam sentirem-se insatisfeitos, cansados, ansiosos, aborrecidos e desiludidos na escola, “há dias que me apetece mandar a escola para o lixo, porque é mesmo cansativo (...) Se me perguntar se estou feliz numa aula de físico-química, digo-lhe já que não, não estou (...)” (10G)

Através da análise dos vários registos, poderemos verificar que estes sentimentos negativos advêm das seguintes razões:

- consciência e sentido de responsabilidade dos jovens relativamente à importância que os resultados escolares têm na sua vida (a);
- atividades letivas teóricas (não motivadoras) (b);
- trabalho intenso exigido aos alunos; (c)
- desinteresse pelos conteúdos abordados nas aulas (d);
- demasiado enfoque no processo de classificação em detrimento do processo de aprendizagem (e);
- forma absurda e sem sentido das práticas de instrução (f).

(a) “E porque nós percebemos que o que nós estamos a fazer aqui vai realmente influenciar o nosso futuro e se eu, por exemplo, quando tenho uma má nota, fico muito triste, não fico propriamente feliz não é, porque sei que estou a definir o meu futuro, agora, aqui, no secundário, e se eu tirar boas notas e não entrar no curso que quero, vai influenciar negativamente.” (12B)

(b) “(...) há algumas aulas que são um bocado aborrecidas, (...) fico um bocado cansada e tal...” (9G) / “(...) é tudo um bocadinho teórico, é decorar matéria treinar alguns exercícios...” (9E)

(c) “Sinto-me cansada, dá-me muito, muito trabalho, muito trabalho mesmo. Sim, cansa-me muito.” (10B)

- (d) “Muitas vezes estamos a estudar um fim de semana inteiro, uma coisa que não gostamos, e confesso que aí não me sinto muito feliz, mas tem que ser!” (12F) / “(...) quando são coisas que eu não gosto particularmente, mas tenho que fazer a disciplina, pronto, mais matéria que vou saber, eventualmente vou esquecer, porque não é muito o meu interesse, provavelmente não vai servir para muito.” (12B)
- (e) “Às vezes, parece também que os professores só estão aqui para nos ensinar para os testes e o mais importante são os testes e não aprender, e eu acho que isso está mal.” (9B) / “(...) vai sair isto ou no exame vai ser assim, têm de treinar isto, porque isto já saiu em exame, e nós estamos a fazer exercícios para o exame e não para aprendermos (...).” (9F)
- (f) “A nossa função no fundo é estar aqui, vir às aulas, ouvir, e mesmo que não percebamos nada do que estamos a ouvir, temos que chegar a casa, decorar o livro, ir para o teste, escrevermos no teste e, no fim disso, podemos fazer como se carregássemos num botão, apagar, porque, no fundo, nós nunca mais vamos ter de saber aquilo (colegas fazem sons a corroborar a ideia, dizendo *sim, sim...*).” (9D)

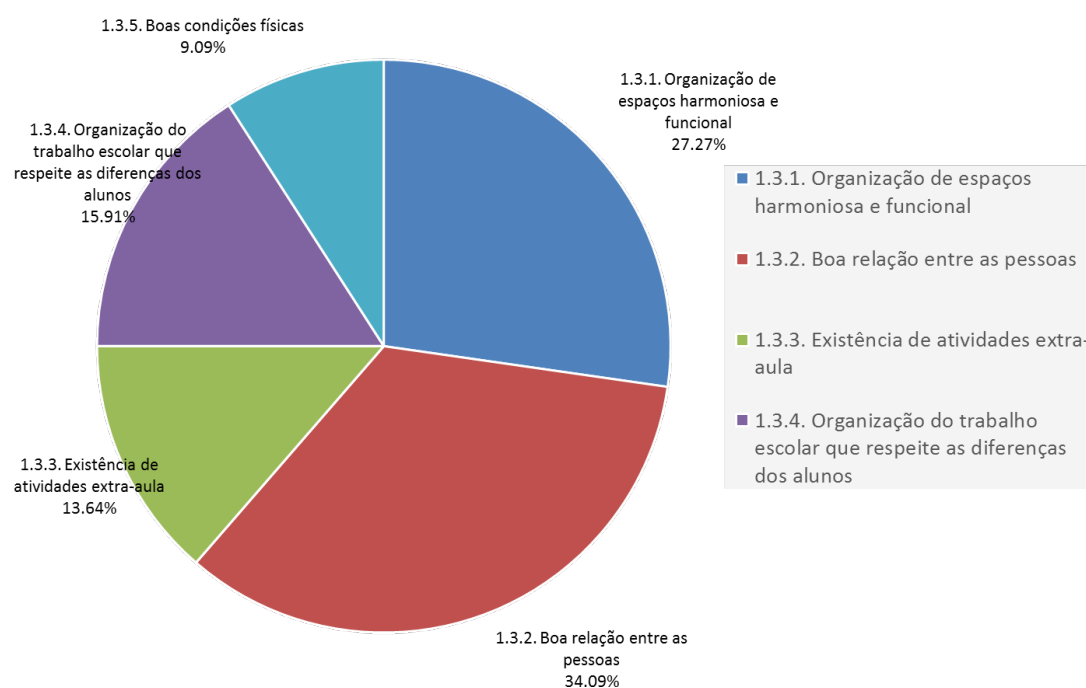
Este último testemunho parece apontar para uma visão dos alunos da escola ligada ao absurdo: nas aulas, ouve-se o que o professor tem para dizer, mesmo que não se perceba nada; em casa, decora-se aquilo que não se percebeu; de volta às aulas, deposita-se no teste aquilo que se memorizou e está cumprida a tarefa; aquilo que se memorizou ficará na folha do teste e lá apenas, pois não se irá utilizar mais aquela informação. E, assim, se afasta a escola da sua função primeira – desenvolver o gosto e a qualidade da aprendizagem em todos e em cada jovem. Na verdade, “se o ensino é acolhido com reticências, ou até com repugnância, é porque o saber filtrado pelos programas escolares contém a marca de uma ferida antiga: ter sido castrado da sua original sensualidade. O conhecimento do mundo sem a consciência dos desejos de vida é um conhecimento morto.” (Vaneigem, 1996, p. 34).

1.3 Atributos de uma boa escola

Na perspectiva dos alunos, uma boa escola deverá ter uma boa relação entre as pessoas, a organização dos diferentes espaços deverá ser harmoniosa e funcional, deverá ter o trabalho escolar organizado, de forma a que respeite as diferenças dos alunos, deverá, ainda, apresentar uma oferta de atividades extra-aula e deverá apresentar boas condições materiais, físicas.

Repare-se que os alunos valorizaram fortemente (ver gráfico 6) a boa relação entre as pessoas (34,09%), bem como a organização dos espaços escolares (27,27%). Um atributo referido, também, como importante, mas ao qual deram menos relevo, foi o relativo às condições físicas da escola (9,09%). Os alunos mostraram, igualmente, ser importante na escola a existência de atividades extra-aula (13,64%). O terceiro atributo com mais elevada frequência de registos foi a valorização de uma escola que organize o trabalho escolar, de forma a que respeite as diferenças dos alunos (15,91%).

Gráfico 6: Atributos de uma boa escola



1.3.1. Organização de espaços harmoniosa e funcional

Os alunos manifestam nas suas opiniões que é muito importante uma escola ter espaços em que se sintam “mais em casa” (9B), espaços interiores e exteriores suficientemente amplos para estarem a conviver nos intervalos das aulas e espaços diversificados para diferentes ações, “(...) uma área em que nós podemos estar só com os nossos amigos, áreas para estudar...(...)” (10C).

1.3.2. Boa relação entre as pessoas

Muitos alunos apontam a importância de uma relação positiva, um clima agradável entre as pessoas da escola. Eis alguns registos dos alunos:

“O ambiente, principalmente, com os funcionários, com os alunos, porque se alunos não se ajudarem uns aos outros ia ser um ambiente muito triste e sem ajuda e os funcionários contam muito e os professores, porque se os professores não quisessem saber dos alunos, ou funcionários não nos deixassem fazer certas coisas, acho que isso não ia fazer a escola um lugar agradável, portanto acho que tem tudo a ver com o ambiente. (9F)”

“(falando do que gosta na escola atual) Acho que as pessoas se preocupam muito individualmente com cada pessoa e falo nos funcionários e nos professores que, se puderem, ajudam sempre que podem e preocupam-se, estão atentos.” (10B)

1.3.3. Existência de atividades extra-aula

Os alunos consideram que uma boa escola deverá apresentar muitas e diversificadas atividades extra-aula, “porque realmente vir para a escola, e ser sempre a mesma coisa, torna-se um bocado frustrante, mas, assim, com atividades, até ficamos mais animados” (9G). A escola deverá proporcionar “atividades extracurriculares

interessantes, não é coisas que sejam desinteressantes, é coisas que nos motivem, talvez coisas mais práticas e que sejam mais úteis para o futuro, por exemplo” (12D). Este tipo de atividades aumentará o gosto de os alunos irem à escola. Como refere um aluno, “Porque não vou só para a escola aprender, também vou fazer alguma coisa que gosto. Por exemplo, nós temos o teatro (...) e o vólei, que eu acho que é importante, se eu for a essas atividades e gostar, vou associar a escola a um lugar onde eu me divirto, a um lugar de lazer também.” (12B)

1.3.4. Organização do trabalho escolar que respeite as diferenças dos alunos

Os registos dos alunos apontam para o facto de que uma boa escola deverá conseguir organizar o trabalho escolar de forma a respeitar as diferenças dos alunos. Um aluno referiu que “(...) nesta escola, pretendem que todos sejamos bons alunos e, por vezes, não pensam que nem todos têm essa capacidade.” (9D) Durante a discussão sobre este tópico, os alunos foram apresentando algumas ideias sobre a organização dos grupos de alunos na escola, ainda que contrárias entre si. Alguns alunos defendem a seguinte ideia:

“Eu sempre tive a ideia que as turmas deveriam ser feitas de maneira a que as pessoas estivessem integradas em turmas pelos níveis (...), em que estivessem mais aptos. Há pessoas que, por exemplo, estão mais aptas para uma determinada disciplina, conseguem ter determinadas notas e, se estivessem numa turma em que todos tivessem essas capacidades, poderiam desenvolver mais e quem tivesse mais dificuldade, acho que poderia ser mais apoiado.” (9D)

Outros, pelo contrário, consideram o seguinte:

“Mas eu acho que ao estarem os maus alunos numa turma só não vão ter a ajuda dos bons alunos que os podiam ajudar. Na escola X, punham sempre um bom aluno à beira de um mau aluno, portanto ficavam à beira um do outro.” (9C)

“Pois eu acho bem... que é para o bom aluno puxar o não tão bom aluno e assim ajuda, e até o bom aluno, a ensinar o outro colega, aprende.” (9G)

Repare-se que estes alunos apontam para um tópico que tem sido bastante controverso, a composição mais homogénea ou heterogénea das turmas. Estes últimos testemunhos dos alunos defendem que a homogeneidade da turma implica que os alunos com mais dificuldades, em determinado momento, disciplina, não poderão ter a ajuda de colegas. As turmas heterógenas, na opinião destes últimos alunos, proporcionarão uma aprendizagem cooperativa, na qual uns apoiam os outros, contribuindo-se, assim, para o sucesso de todos, até porque “o bom aluno, a ensinar o outro colega, aprende” (9G).

A partir destas reflexões dos alunos, poderemos, então, concluir que os grupos de alunos compostos a partir do critério da heterogeneidade, aliás, seguindo o que é natural e comum na sociedade, trará vantagens significativas ao processo de aprendizagem: os alunos desenvolvem o valor da cooperação e de interajuda; os alunos ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos, num espírito de igualdade e de respeito e valorização pelas diferenças; os alunos desenvolvem a competência de comunicação e de partilha.

Os alunos mostram, ainda, preocupação pelo facto de a escola não proporcionar formas em que os alunos tenham todos a atenção necessária, “(...) mas devia haver se calhar turmas mais pequenas, para os professores poderem dar mais atenção aos maus alunos.” (9B)

Um aluno compara a escola atual (3º ciclo do ensino básico) com a escola do 1º ciclo do ensino básico, referindo “(...) um professor primário é mais fácil para ele gerir o tempo e não temos de estar sempre, português - matemática - estudo do meio, que era o que nós tínhamos, e podíamos alternar mais e fazer mais coisas e aprender de uma maneira diferente.” (9F)

Esta preocupação dos alunos será, na verdade, um vetor característico da “escola de massas”, onde se espera que todos aprendam tudo, a partir de dispositivos didáticos rígidos, pensados para um *aluno médio*. Como refere Perrenoud (1995a), o trabalho pedagógico nas escolas assenta em “uma fraca diferenciação do ensino (horário, espaços, planos de estudo, meios de ensino, formação dos professores concebida

em função de um ensino frontal)” (p. 16), o que, entre outros traços, contribui para a “violência e a falta de sentido das formas de escolarização de massas” (p.17). Os atuais sistemas educativos continuam a organizar “os alunos conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e o seus conhecimentos escolares, em turmas, que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha chances de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo” (Perrenoud, 2000, p. 10).

Formosinho (1997) afirma que “a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde início essa representação de crise” (p. 11)

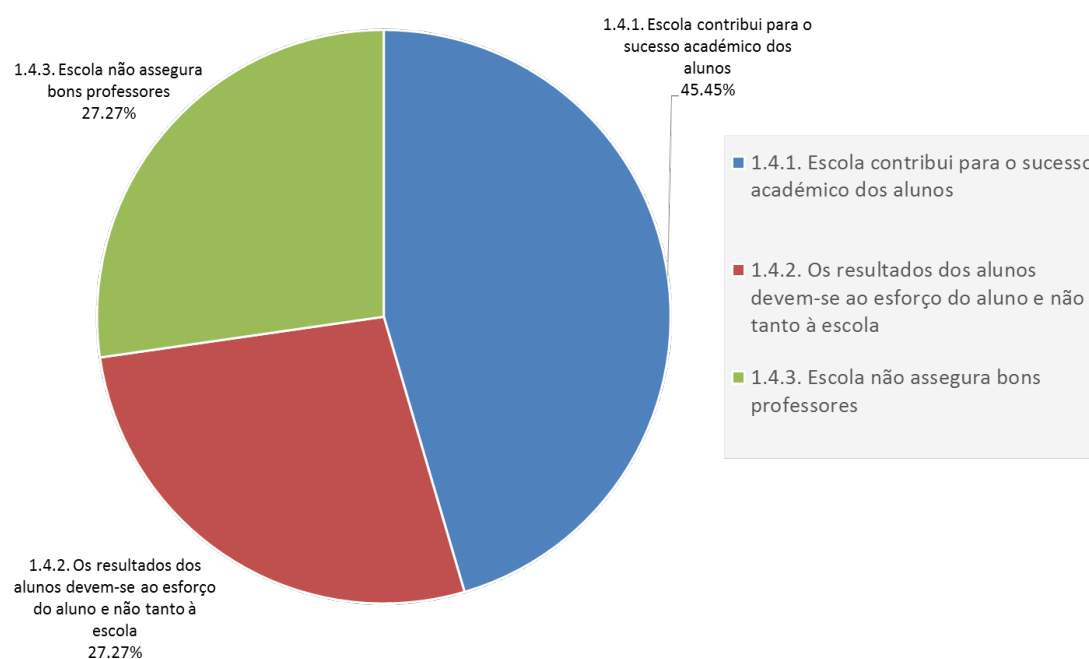
1.3.5. Boas condições físicas

Aquando da discussão sobre o tema dos atributos de uma boa escola, vários alunos mencionaram a condição física, material da escola, defendendo que uma escola com boas condições físicas tem consequências positivas no bem-estar dos alunos. Um deles refere mesmo que “Até a cor da escola acho que faz diferença. (...) Se eu andasse numa escola toda preta, acho que influenciava.” (12C)

1.4. Apoio nos resultados escolares

Quando solicitados a falar sobre o apoio da escola nos resultados escolares dos alunos, ao longo do seu processo de escolarização, os discentes referiram que (ver gráfico 7), embora a escola contribua para o sucesso académico dos alunos (45,45%), os resultados destes devem-se ao esforço de cada um e não tanto à escola (27,27%). Emergiu, também, da discussão dos alunos um outro tópico relativo ao apoio da escola nos resultados: a escola não consegue assegurar sempre bons professores (27,27%).

Gráfico 7: Apoio nos resultados escolares



1.4.1. Escola contribui para o sucesso académico dos alunos

Sobre este tópico, os alunos apontaram as “salas de estudo”, disponibilizadas pela escola que atualmente frequentam, como uma estratégia de apoio aos alunos, “(...) é bom para quem, por exemplo, não tem dinheiro para pagar uma explicação ou aulas particulares (...), nós podemos entrar e sair, nem sequer termos de ficar lá o tempo todo, basta só chegarmos, esclarecermos as dúvidas, ou se quisermos, podemos ficar lá, só a estudar e, se nos surgir uma dúvida, perguntamos.” (9F) De notar que esta opinião corresponde à visão de alunos com resultados académicos ótimos (perfil da amostra do presente estudo). Os alunos referiram, também, a existência do psicólogo da escola como uma forma de apoio aos alunos, “(...) eu nunca precisei, mas temos um psicólogo na escola, que às vezes a parte emocional também influencia (...)” (12B).

Um aluno refere mesmo que “Eu acho que a escola nos dá todas oportunidades de que precisamos, nós só temos é de as saber aproveitar e cultivar essas oportunidades dentro de nós e saber o que temos de fazer.” (9D)

Os alunos apontaram, também, ter o apoio dos professores:

“(...) os professores incentivam-nos sempre e, se estiverem disponíveis para dúvidas, e assim, eu acho que isso já é um grande apoio.” (10D)

“Eu acho que, pelo menos os professores que já tive sempre me guiaram também no nosso sucesso escolar. Porque não pensam só no espaço sala de aula, também fora, nós, pelo menos, temos aí muitos projetos por causa da nossa professora de Biologia (...)” (10C)

“Eu acho que em termos individuais, se alguém tiver uma dúvida, os professores estão sempre presentes, tiram as dúvidas todas que forem precisas sempre com boa cara, boa disponibilidade.” (10B)

1.4.2. Os resultados dos alunos devem-se ao esforço do aluno e não tanto à escola

No debate sobre a influência da escola nos resultados dos alunos, muitos alunos apontam esta ideia: “Eu acho que a escola apoia, mas acho que os nossos resultados não se devem maioritariamente à escola.” (12C)

Os alunos apontam que o seu sucesso escolar académico deve-se, essencialmente, ao seu esforço pessoal. Efetivamente, ficou evidente a ideia de que o aluno é o autor do processo de aprendizagem, ninguém poderá aprender em vez do aluno. É este quem tem que trabalhar, fazer o esforço, estudar para que haja aprendizagem de qualidade.

Eis alguns testemunhos:

“Acho que eu trabalho mais do que a escola (...). Eu diria que muito das minhas notas são trabalho em casa, não tanto na escola.” (12D)

“Na minha opinião, grande parte da nota que nós temos reflete-se no que estudamos em casa (...).” (12E)

“(...) a maior parte do meu sucesso sou eu que o consigo, não é tanto a escola, é o meu trabalho.” (10F)

Um outro aluno apresenta razões pessoais e de contexto familiar para justificar o seu elevado sucesso académico:

“Eu acho que também é um pouco por trabalho meu e, se calhar, por facilidade que tenho em aprender as coisas nas aulas, mas não tanto por causa da escola. (...) Acho que isso foi um bocado a minha personalidade, desde pequenino que fui educado pelos meus pais: “estás atento nas aulas, não tens de trabalhar tanto em casa.” (12A)

1.4.3. Escola não assegura bons professores

Aquando da reflexão acerca do apoio da escola aos resultados dos alunos, os discentes apresentaram uma visão da escola incapaz de assegurar a existência de bons professores em todas as aulas. Os alunos partilham a ideia de que ter bons ou maus professores é uma questão de sorte, pelo que a escola não garante que os alunos tenham sempre bons professores, situação esta, efetivamente, inadmissível num sistema escolar público, o qual deveria assegurar a igualdade de oportunidade de acesso e de sucesso escolares a todos os jovens, mas, claramente, não assegura. Aliás, um aluno considera que a qualidade de apoio aos alunos “depende mais dos professores em si do que da escola” (12D).

A opinião deste aluno vai de encontro à ideia de que o “efeito professor” é superior ao “efeito da escola”. Azevedo (2014), partilhando estudos de vários autores, identifica “o professor como sendo o fator que tem mais influência na aprendizagem dos alunos” (p. 43), à frente do fator família e do fator escola, sendo, efetivamente, o professor aquele que “mais ajuda (ou não) o aluno a aprender, podendo e

devendo-se falar, por isso, em “efeito professor” além do efeito escola e neste enquadrado.” (p. 43)

Eis alguns registos dos alunos que apresentam a visão de que a escola não garante sempre bons professores nas aulas:

“Eu acho que depende muito da nossa sorte, de todo o tipo de professores que apanhamos pelo nosso percurso.” (12E)

“Porque acho que pode aparecer um professor que nos deixa com boas bases para o futuro, como pode aparecer um que chegamos ao décimo ano e não percebemos nada do que estamos a fazer.” (12A)

“Acho que físico-química, por acaso, este ano, nós tivemos muita sorte (...) e acho que há outras disciplinas que foi um bocado uma miséria (...)” (10A)

“(falando das razões que levam ao sucesso académico) E sorte, dos professores...” (12C)

“(em sequência de um colega referir que há professores que explicam bem, outros não) Lá está, sorte outra vez, não é?” (12A)

Estes testemunhos parecem, assim, evidenciar que o processo de escolarização assenta numa espécie de “lotaria”, no qual a *sorte* ou o *azar* ditarão o sucesso, a qualidade ou o insucesso escolares dos nossos jovens. Esta situação evidencia que a escola não garante a igualdade de oportunidades dos jovens portugueses no acesso e sucesso escolares, não se assegurando, assim, a prestação do serviço público da escola.

Na verdade, nas palavras de Bourdieu (1987),

ensinar não é uma atividade como as outras. Poucas profissões serão causas de riscos tão graves como os que os maus professores fazem correr aos alunos que lhes são confiados. Poucas profissões supõem tantas virtudes, generosidade, dedicação e, acima de tudo, talvez entusiasmo e desinteresse.

Só uma política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores, esses homens e mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer do ofício de educador da juventude o que ele deveria ser, o primeiro de todos os ofícios. (p. 120)

Por outro lado, esta perspectiva dos alunos faz-nos refletir sobre o processo de colocação de professores no sistema educativo público português, o qual está longe de assentar numa “política inspirada pela preocupação de atrair e de promover os melhores” (id. *ibid.*, p. 120). O sistema atual de colocação de professores nas escolas públicas portuguesas não parece ser a solução para se ter nas escolas os melhores professores.

Raymond (2015) refere que o sistema de colocação de professores não deveria estar centralizado:

Assegurar que se tem bons professores em todas as salas de aula não é algo que uma agência central possa fazer bem. A parte administrativa do processo podia ser deixada ao Ministério, porque há eficiência aí. Mas a decisão real sobre quem fica numa escola e mais se adapta às necessidades dos alunos e à cultura do estabelecimento de ensino deve ser descentralizada. Não há ninguém no Ministério que possa saber isso. (Raymond, 2015)

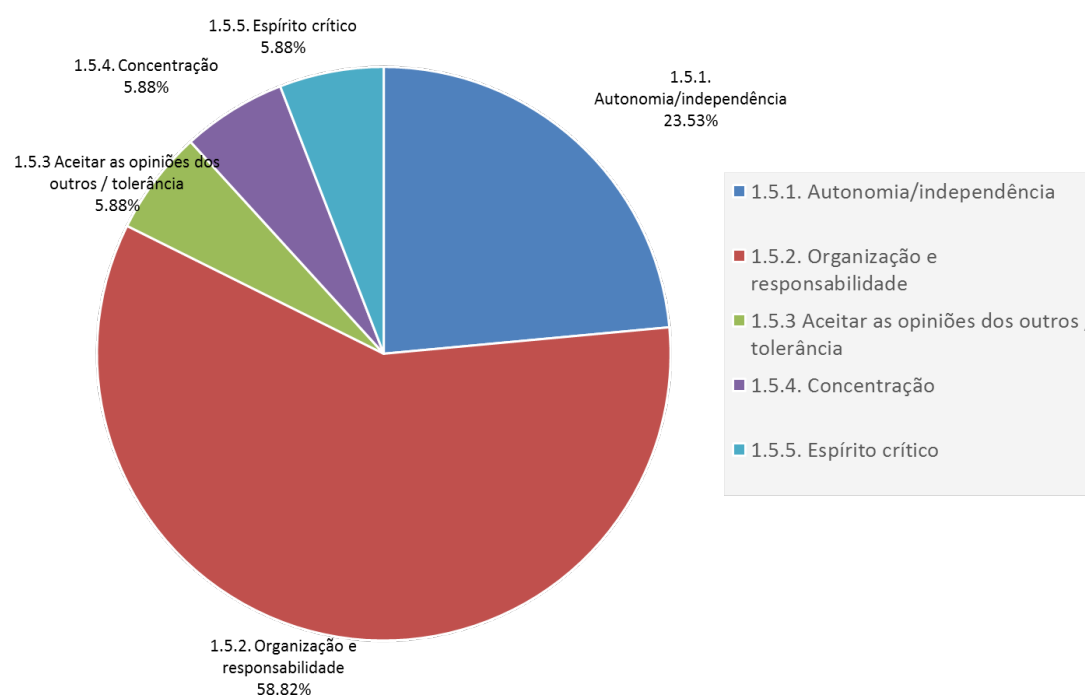
Até porque “O impacto do professor na vida dos estudantes e conseqüentemente na sociedade é demasiado grande para que se possa permitir que um mau profissional permaneça na sala de aula.” (Raymond, 2015)

1.5. Capacidades, áreas e valores desenvolvidos na escola

Os alunos consideram ter desenvolvido, ao longo do processo de escolarização, (ver gráfico 8), com um elevado número de ocorrências, a organização e a responsabilidade (58,82%). Consideram, também, muitos alunos terem desenvolvido

a autonomia / independência (23,53%). Surge, ainda que em reduzido número de ocorrências, manifestações de alunos que mostram ter desenvolvido a tolerância, aprendendo a aceitar as opiniões dos outros (5,88%), a concentração (5,88%) e o espírito crítico (5,88%).

Gráfico 8: Capacidades, áreas e valores desenvolvidos na escola



De salientar que, a partir das opiniões dos alunos, as capacidades, áreas e valores referidos como tendo sido desenvolvidas na escola, na verdade, foram desenvolvidas como consequência da forma como o sistema de educação está estruturado, dos constrangimentos, e não desenvolvidas a partir de intenções educativas por parte de professores ou outros agentes de educação escolar. Repare-se nos seguintes registos:

“Autonomia de sermos nós a estudar e aprender por nós próprios, nem sempre temos alguém para nos ajudar, temos que ir pesquisar (...). (9G)

“Responsabilidade ou organização, porque às vezes temos muitos testes ou trabalhos de casa que ainda temos de fazer e temos de arranjar uma maneira de conseguir gerir tudo aquilo e ainda nos sobrar tempo para fazermos atividades que às vezes gostamos mais para poder relaxar um pouco, também nos torna mais organizados.” (9E)

“Principalmente organização e empenho, porque também nós passamos muito tempo na escola e depois em casa ainda temos que estudar e também, pelo menos no meu caso, também temos de conciliar com treinos, e assim, e às vezes é complicado. Eu aprendi a ser organizada e também a empenhar-me, se eu tenho um objetivo mesmo com treinos, mesmo com outras obrigações, trabalhar para conseguir esse objetivo, (...).” (10F)

“(...) organizar o tempo, porque nós passamos aqui imenso tempo e depois os professores ainda esperam que nós.. pronto e devemos ainda estudar em casa e depois temos outras coisas e treinos e essas coisas todas e é mesmo difícil mas...” (10A)

“Aprender a lidar com muitas tarefas ao mesmo tempo em prazos muito limitados, quando temos muitos testes juntos e temos pouco tempo para estudar para todos, temos que conseguir lidar com tudo também sobre pressão, por isso é também saber gerir o tempo.” (12D)

“Eu acho que aprendi a tentar captar tudo o mais possível, porque, às vezes, quando há muito ruído, nós temos de estar com atenção e acho que aprendi mais a ouvir do que falar muitas vezes, porque eu acho que é importante, não só na escola, não é? Mas acho que foi uma das coisas que a escola me ensinou, a tentar estar com atenção o máximo possível.” (12B)

(sublinhados nossos)

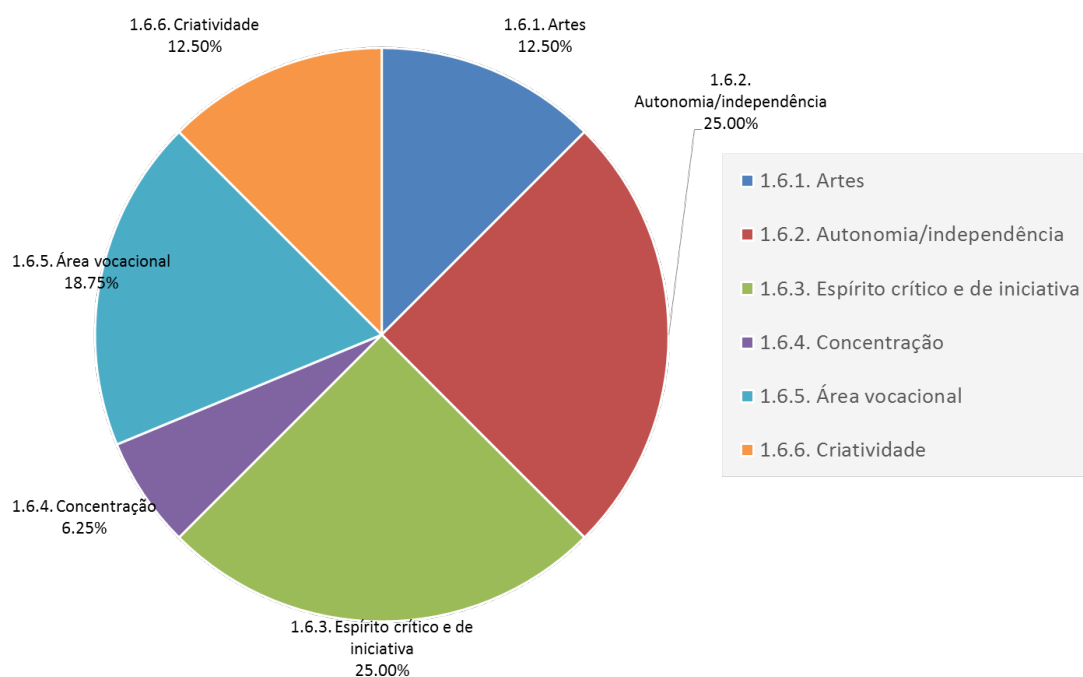
Estes testemunhos parecem indiciar que as capacidades, áreas e valores que os alunos elencaram como terem desenvolvido na escola não são reflexo das intenções,

finalidades do sistema educativo, mas, antes, consequência de um mundo escolar com características de alienação (Canário, 2005), consequência da violência e da falta de sentido das formas de escolarização de massas (Perrenoud, 1995a), como as referências a passar-se muito tempo na escola, a ter que se estudar mais em casa, os muitos testes seguidos que se tornam no essencial, o ruído nas aulas, ou seja, como referimos acima, os alunos como “reféns” (Alves, 2000).

1.6. Capacidades, áreas e valores que gostariam de ter desenvolvido na escola

Os alunos apresentam que gostariam de ter desenvolvido, ao longo do processo de escolarização (ver gráfico 9), o espírito crítico e iniciativa, a autonomia e independência, a área vocacional, áreas artísticas, a criatividade e a concentração.

Gráfico 9: Capacidades, áreas e valores que os alunos gostariam de ter desenvolvido na escola



É interessante verificarmos que as capacidades de autonomia/independência e de concentração são encaradas, por alguns alunos, como desenvolvidas (ver gráfico 8) e, por outros alunos, entendidas como não desenvolvidas (ver gráfico 9), curiosamente com o mesmo número de registo de ocorrências. Talvez possamos pensar que se trata, efetivamente, de capacidades não trabalhadas intencionalmente na escola, em comparação, por exemplo, com a escrita, leitura, cálculo. Um aluno, por exemplo, aponta a ideia de que a escola não seja talvez a responsável pelo desenvolvimento daquele tipo de capacidades:

“(falando do espírito crítico) Isso não foi muito desenvolvido, mas isso também acho que tem de partir um bocado de nós, de como nós somos. (...) Pois eu acho que isso.. não sei, tem de partir de nós, não sei se é a escola que nos tem de ensinar a fazer isso. Acho que as pessoas é que têm de ser críticas elas próprias.” (10E)

Por outro lado, outros alunos apontam a ideia de que os professores lhes exigem que sejam autónomos e criativos, mas que não foram trabalhadas essas capacidades. A título de exemplo:

“Criatividade, se calhar. (...) Sim eu acho que, às vezes, ficamos muito concentrados só num determinado assunto, numa determinada matéria, não sei, também não é possível com todas as disciplinas, mas acho que às vezes acabamos por estar todos muito iguais, não sei. (...) acho que a escola se calhar poderia ter ajudado um bocadinho mais nesse aspeto e porque até, às vezes, ouvíamos os professores a dizer para sermos criativos e assim, mas também nunca nos diziam como...” (10F)

“(…), porque nós não estamos habituados a ter espaço para nós decidirmos o que é que queremos fazer ou a maneira como queremos fazer as coisas nas aulas.” (10A)

O testemunho do aluno 10F poderá transportar-nos para os versos de António Botto (1999, p. 35): “O mais importante na vida / É ser-se criador – criar beleza”.

As opiniões dos alunos apontam, ainda, para a ideia de que consideram ser importante o desenvolvimento de capacidades como a independência (a) e o espírito

crítico e a iniciativa (b), ainda que, por vezes, a escola contribua para o seu “castramento” (c).

(a) “Talvez a nossa independência na vida prática, não sei, porque quando eu olho para sistemas de ensino como os Estados Unidos e têm disciplinas onde aprendem a fazer as coisas do dia a dia, nós cá não temos esse tipo de coisas, nós temos que aprender a fazer as coisas sozinhos ou com os nossos pais que nem sempre têm tempo. Coisas simples como cozinhar, por exemplo, ou, sei lá, saber lavar roupa, coisas dessas. Acho que a independência para a nossa vida adulta, a escola não contribui muito para isso. Talvez devesse contribuir mais.” (12A)

(b) “Eu já recebi o papel em casa para ir votar, mas sinto que não tenho qualquer tipo de capacidade de decisão para saber em que é que estou a votar com plena compreensão. (...) Sim, por exemplo, porque a maioria de nós vai votar no partido que é o partido dos pais também, é aquela influência da família, mas não temos tanto aquela capacidade de decidir sozinhos na escolha que vamos fazer.” (12A)

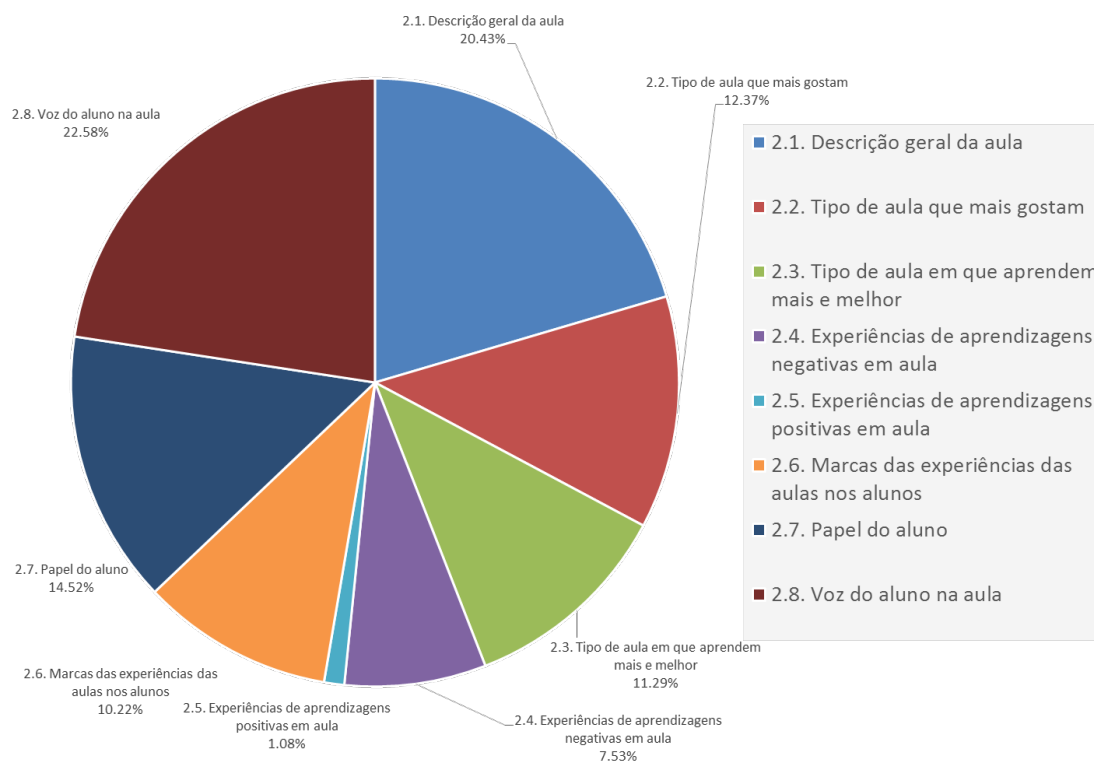
(c) “(falando do espírito crítico) Acho que a escola não ajuda muito nesse sentido, porque, às vezes, nós tentamos ser e não nos deixam muito. É verdade que tem de partir de nós, mas, às vezes, nós tentamos dar a nossa opinião e os professores não deixam, (...)” (10A).

Estas perspetivas dos alunos parecem indiciar que a escola não tem conseguido desenvolver satisfatoriamente aprendizagens na área de desenvolvimento pessoal (criatividade, concentração, autonomia/independência, capacidade de pensar por si próprio, capacidade de adaptação à mudança, organização), na área social e cívica (capacidade de intervenção social, interesse pelos problemas sociais locais ou internacionais), nem na área de desenvolvimento vocacional. Por outro lado, a escola tem travado, “castrado”, o desenvolvimento de áreas sociais e humanas de muitos jovens, o que apresenta consequências nefastas para o desenvolvimento individual e social. Robinson (2010) defende que cada um de nós deverá, apesar dos diversos constrangimentos (entre os quais é referida a escola), fazer desenvolver as capacidades de imaginação e criatividade, a partir das quais descobriremos o

“Elemento” de cada um e, assim, contribuiremos para a construção de uma sociedade mais flexível, eficaz, composta por pessoas felizes; as escolas e os locais de trabalho, defende o mesmo autor, deverão criar ambientes onde cada um se sinta inspirado e possa crescer criativamente. Mais recentemente, Robinson (2015) defende a tese de que a educação e a criatividade deverão estar interligadas no processo de transformação do mundo, partilhando as várias escolas e projetos do mundo que fazem parte já de uma longa revolução na educação, a qual terá como desafio, não reformar o sistema, mas transformá-lo.

2. Aula

Como se poderá evidenciar pelo gráfico abaixo, os alunos, sobre o tópico de aula, desenvolveram com destaque, com um elevado número de ocorrências de registo, dois assuntos: voz do aluno (22,17%) e descrição de aula (20,54%). Os alunos focaram, igualmente, com um significativo número de opiniões, os seguintes assuntos: papel do aluno (14,59%), tipo de aula de que mais gostam (12,43%), tipo de aula onde aprendem mais e melhor (11,35%) e marcas das experiências das aulas nos alunos (10,27%). Duas temáticas foram ainda abordadas pelos alunos, ainda que num registo de ocorrências mais reduzido: experiências de aprendizagem negativas em aula (7,57%) e experiências de aprendizagens positivas em aula (1,08%).

Gráfico 10: Tópicos desenvolvidos sobre a Aula

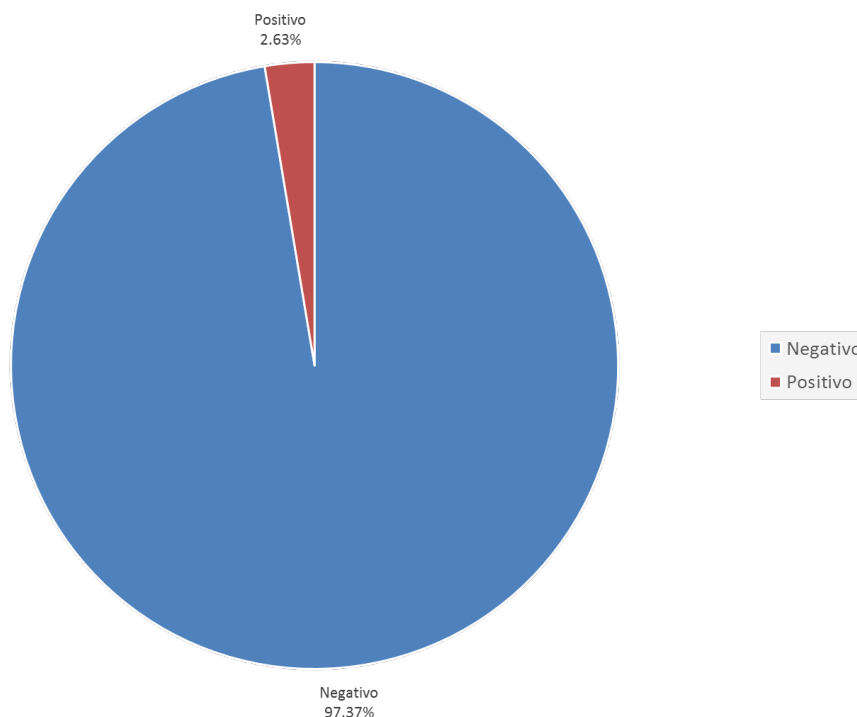
Relevante será verificarmos que os alunos deram principal destaque à discussão do assunto relacionado com a voz do aluno em aula. Parece-nos que este facto poderá corroborar a ideia de que os alunos, para além de serem fulcrais no processo de melhoria dos sistemas escolares, pela sua experiência única sobre o meio escolar, como defendem Rudduck e Flutter (2000, 2004), Flutter (2007), Fullan (2007), Cook-Sather (2002, 2006), Levin (2000), Fielding (2001), Mitra, (2004), demonstram, também, profundo interesse em serem consultados e em desenvolverem um papel importante como membros da comunidade escolar (Morgan, 2009; Rudduck e Flutter, 2004).

2.1. Descrição geral de aula

Dando, então, voz aos alunos, intenção deste trabalho, analisaremos, de seguida, as visões, opiniões dos alunos relativamente à forma como descrevem a aula.

Procedendo-se a uma análise de conotação positiva-negativa das opiniões dos alunos acerca da aula (gráfico 11), verificamos que os jovens que participaram nesta investigação (alunos com resultados académicos excelentes) apresentam uma visão negativa da aula (97,37%).

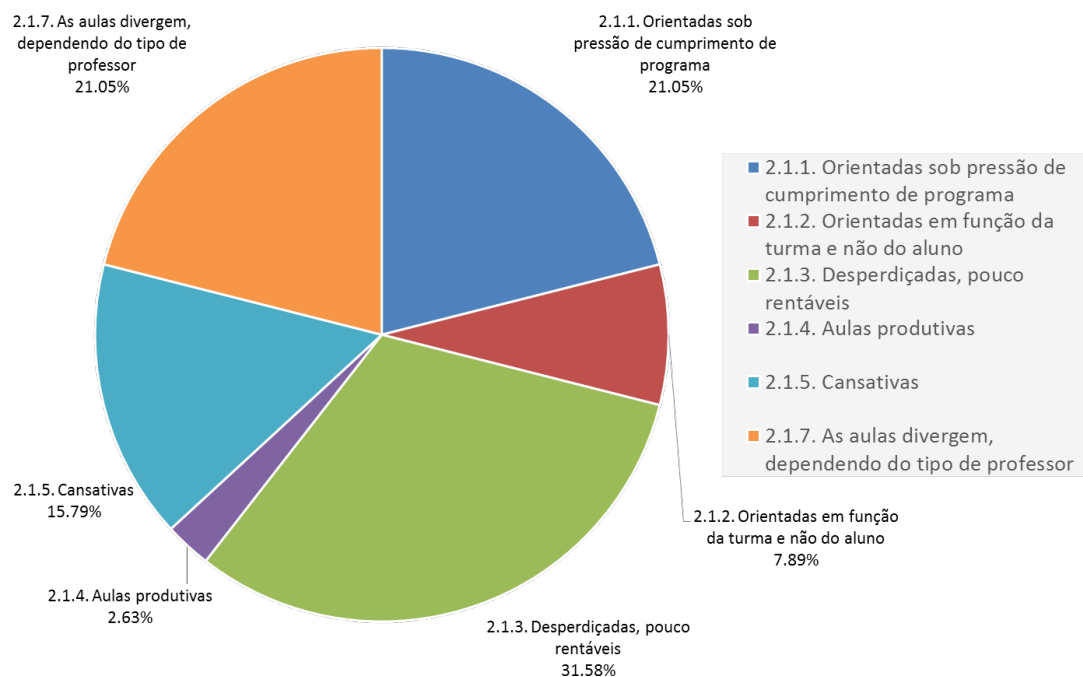
Gráfico 11: Descrição geral da aula – conotação positiva-negativa



Para tentarmos perceber esta visão dos alunos, propomos, então, agora, analisar as opiniões dos mesmos acerca da descrição da aula.

A partir da leitura do gráfico 12, podemos verificar que os alunos descrevem a aula como sendo orientadas sobre pressão de cumprimento de programa (21,05%), desperdiçadas, pouco rentáveis (31,58%), cansativas (15,79%), orientadas em função da turma e não do aluno (7,89%), produtivas (2,63%). De notar que os alunos avançaram, também, com a ideia de que as aulas divergem, dependendo do tipo de professor (21,05%).

Gráfico 12: Descrição geral da Aula



Procuraremos, de seguida, interpretar estes dados.

Esta parte que se segue constitui-se como central na definição da “gramática” das aulas, segundo os alunos, sendo esta uma interpelação radical aos modos de trabalho pedagógico dos docentes. De destacar que este grupo de alunos é um grupo com ótimos resultados escolares e, portanto, com elevadas expectativas sobre as aulas, apresentando, no entanto, uma visão, aqui, muito negativa das práticas pedagógicas dos docentes em aula. As aulas não correspondem, assim, às expectativas de qualidade escolar dos bons alunos.

2.1.1 Aulas orientadas sob pressão de cumprimento de programa

A partir dos testemunhos dos alunos, pareceu-nos ficar clara a ideia de que os alunos entendem que as aulas, o processo de escolarização estará demasiado dependente do cumprimento do programa emanado pelo Ministério da Educação, sendo este

muito extenso. Os alunos apresentam, ao mesmo tempo, as consequências negativas que entendem ocorrer nesta prática.

Repare-se nos testemunhos destes alunos:

“(em sequência da ideia de que os professores deveriam fazer jogos e coisas práticas) Mas eu percebo, eles têm de seguir o programa, só que acho que se calhar o problema é do programa, deviam pensar mais que nós temos de perceber...” (9G)

“(falando do programa das disciplinas) É muito extenso...” (9B)

“(em sequência da ideia de que os professores deveriam fazer jogos e coisas práticas) Pois, mas o problema é que eles têm de seguir o programa, e por isso é que não dá.” (9E)

“Nós temos 3 tempos de biologia e de físico-química e, de vez em quando, são os 3 tempos sempre "a dar matéria". Não podemos fazer os exercícios que supostamente são para atividades experimentais, porque estamos atrasados no programa (...).” (10C)

Note-se que os alunos justificam o facto de as aulas não serem práticas, com atividades lúdicas e atividades experimentais, devido à extensão e obrigação de cumprimento dos programas nacionais das disciplinas. Repare-se que expressões como “estamos atrasados no programa” (10C), “eles têm de seguir o programa” (9E) demonstram uma conceptualização da extensão dos programas, a qual advém da informação dada pelos professores. Estes parecem querer justificar, legitimar, junto dos seus alunos, o facto de proporcionarem maioritariamente aulas expositivas. A “culpa” não será do professor, mas antes do “sistema”. Repare-se que a estrutura burocrática (o Estado legisla e orienta as escolas e as práticas dos professores ‘cegamente’) que parece prevalecer, ainda, nas nossas escolas, “desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade”, como bem refere Alves (1999a, p. 11).

Por outro lado, poderemos evidenciar que os discursos e as práticas parecem continuar a estar marcadas pela lógica da conformidade, pela escola burocrática (Formosinho e Machado, 2007; Alves, 1999a). Alunos e professores vivem “uma realidade que existe para lá da ação dos professores: a escola está munida de uma pedagogia ‘oficial’ e estrutura e condiciona o pensamento e a ação dos que nela trabalham”. (Formosinho e Machado, 2007, p. 97). Efetivamente, os profissionais que nela trabalham são considerados como “técnicos que têm que cumprir minuciosamente indicações que afetam os conteúdos, a metodologia, e avaliação e a estrutura e funcionamento internos.” (Guerra, 2002, pg. 187)

Relevante será, ainda, verificarmos que os alunos entendem que esta questão de *cumprir o programa* afasta-os do processo de aprendizagem, “só que acho que se calhar o problema é do programa, deviam pensar mais que nós temos de perceber...” (9G). Parece, assim, ainda, prevalecer nos sistemas escolares a lógica da “pedagogia burocrática” (Formosinho, 1984) que coloca o professor como um funcionário do Estado, “sujeito ao cumprimento do dever, entendido como adesão a normas e regras”, sendo que o seu primeiro dever é “não para os alunos, mas para com o Estado, de que é servidor: é o dever de obediência” (Formosinho e Machado, 2007, p. 112). Parece, assim, continuar a prevalecer o professor como funcionário, “aquele que age segundo regras que estão prescritas externamente”, sendo que “a avaliação verifica em que medida o desempenho está de acordo com aquelas regras: bom desempenho é aquele que segue as regras, não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve” (Campos, 2007, p. 53). Repare-se que, na lógica profissional, *cumprir o programa* implicaria natural e obrigatoriamente fazer aprender todos os alunos aquilo que é imprescindível para a vida.

Uma outra preocupação apresentada pelos alunos refere-se à realização de exames. Parece ser uma preocupação maior cumprir o programa quando se trata de disciplinas que irão ser submetidas a uma avaliação externa através de um exame nacional:

“(...) acho que os programas das nossas disciplinas estão muito mal feitos, porque, muitas vezes, estamos em aulas em que vemos que o professor está sob a pressão de “você vão ter exame, tenho de dar isto tudo, porque não há tempo para dar o

programa que definem”, por exemplo, em biologia, nós temos dois livros para dar no 12º ano e só demos um. Ou seja, os horários mudaram, tudo mudou e os programas não mudam e isso eu não consigo perceber porquê. (...)” (12A)

“(...) um professor não tem tempo para fazer uma aula diferente, que possa demorar mais um pouco, porque tem aula preparada, tem que dar a aula toda, porque se chega ao fim do ano e não deu o que queria... e depois, lá está, vamos a exame e não temos a matéria toda dada e isso não pode acontecer.” (12A)

Note-se que as expressões “matéria toda dada”, “tenho de dar isto tudo”, “tem que dar a aula toda” demonstram, mais uma vez, que a preocupação maior parece estar não na aprendizagem de cada aluno, mas no *dever cumprido* do professor. Como se *dar a matéria* tivesse uma relação direta com *o aluno aprender*. Parece, assim, prevalecer nas escolas a lógica burocrática e não a lógica profissional.

Esta visão dos alunos poderá, inclusivamente, remeter para a ideia do absurdo da escola. Saraiva (1947) faz uma interessante reflexão:

(..) É claro que em tais condições a matéria ministrada nas escolas não pode interessar o aluno normal. O estudo é um trabalho a que ele não vê finalidade: é como um burro a andar à nora. E o que é que nós inventamos para obviar a esta situação, para criar na escola um interesse e um objectivo visível a alcançar? Inventámos, como sabeis, o sistema do exame e da nota. A nota torna patente ao aluno o resultado do seu esforço. (...)

As nossas turmas tornam-se desta maneira ajuntamentos de fraudulentos inconscientes, fracassados e pequeninos sabichões inúteis e sem unhas para a vida. A Escola parece um asilo. (p. 24-25)

Esta forma de *viver* a escola apresenta, efetivamente, um estranho absurdo: “A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais” (Illich, 1985, p.26).

Um dos alunos acrescenta, ainda, que

“mesmo as disciplinas que não são de exame, por exemplo, biologia, eu gostava de seguir alguma coisa relacionado com isso e não vou dar o programa todo e, se calhar, na faculdade, já é suposto sabermos aquele programa, mas eu nunca vou saber nem metade dele porque provavelmente não acabamos o livro. (12B)”

Relevante será verificar-se que a visão deste aluno demonstra que “dar o programa todo” (*cumprir o programa*) está relacionado com *acabar o livro*, altura em que, a acontecer, o aluno ficaria a “saber”. Esta opinião poderá, eventualmente, indiciar que as práticas escolares continuam, no século XXI, a assentar num paradigma pedagógico de instrução (Trindade e Cosme, 2010), no qual é comum “a utilização quase exclusiva dos manuais escolares” onde se encontra organizada a informação que é objeto de uma utilização pedagógica assente em “uma dimensão eminentemente prescritiva do acto educativo”, na qual se valoriza, sobretudo, “a difusão da informação” através de metodologias que se caracterizam pela sua “sistematicidade estandardizada”, desvalorizando-se a “possibilidade dos alunos se afirmarem como construtores de saberes” e a sua “capacidade para a análise e acção nas situações concretas da vida” (Trindade e Cosme, 2010, pp. 32-33).

No entanto, Illich (1985) lembra que “O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino” (p.27), que as escolas se baseiam “na hipótese, igualmente espúria, de que a aprendizagem é o resultado do ensino curricular” (p. 73).

Por outro lado, esta visão dos alunos poderá indiciar que os sistemas escolares vigentes são disfuncionais, obsoletos e desatualizados, precisando não de uma reforma, mas de uma reestruturação, como defendem Elmore (2012), Hargreaves e Shirley (2012), Robinson (2015), Mitra (2012), Hargreaves (2003), Canário (2005).

2.1.2. Aulas orientadas em função da turma e não do aluno

Os alunos, aquando da reflexão sobre a aula, refeririam que o facto de estas estarem associadas a um grupo turma não beneficia a aprendizagem de todos os alunos. Um

aluno refere haver “(...) muita gente na mesma sala só para um professor” (9A), o que leva a que “(...) quem souber, sabe e safa-se na vida, e quem não souber, soubesse” (10B).

Os testemunhos destes alunos parecem indiciar que a “gramática escolar” (tradução da metáfora “grammar of schooling”, Tyack e Tobin, 1994) vigente nos sistemas escolares não parece ser eficaz no processo de aprendizagem de todos os alunos. Parecem indiciar os testemunhos dos alunos a manutenção de uma forma homogénea e uniforme nos sistemas escolares: um horário e um espaço para a turma; uma planificação curricular para a turma; um diretor de turma; a escola organizada por salas onde cabem turmas; professores das turmas; o professor controla o ritmo da turma, com recurso tendencialmente a metodologias uniformes em sala de aula, acreditando-se que esta prática escolar poderá, assim, ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000).

As opiniões dos alunos parecem indiciar o que defende Cabral (2013): a manutenção da *gramática escolar*, instrumento da *escola de massas*, não parece assegurar uma escola de sucesso para todos.

Repare-se que o testemunho “(...) quem souber, sabe e safa-se na vida, e quem não souber, soubesse” (10B) poderá apontar para uma escola que parece não conseguir garantir a igualdade no êxito escolar, o que, assim sendo, perpetuará as desigualdades sociais, ao invés de as eliminar.

Atente-se, ainda, na opinião deste aluno:

“(...) acho que pode também ter a ver com o elevado número de alunos, porque aquela questão das dúvidas, se uma pessoa não estiver a perceber, o professor pode perder 5 minutos que seja, já é um bocadinho, os outros, se não tiverem aquela dúvida, vão achar “ai, que seca, já sei aquilo e tenho de ouvir aquilo outra vez, vezes sem conta (...)” (...) o facto de serem muitos alunos e cada um ter as suas dúvidas e a professora tem de tentar atender a todos, às vezes, leva a que as aulas sejam um bocado um desperdício.” (12B)

Esta descrição de um momento de uma aula demonstra, a nosso ver, a impossibilidade de uma eficaz aprendizagem diversificada e personalizada (enquanto

o professor atende a um aluno, os outros permanecem no tédio), parecendo ser esta impossibilidade uma consequência da contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, dos modelos didáticos expositivos centrados no professor. Modelos didáticos que implicassem um papel ativo do aluno, que se baseassem no trabalho de projeto, de colaboração poderiam alterar a situação apresentada no testemunho do aluno.

2.1.3. Aulas desperdiçadas, pouco rentáveis

As opiniões dos alunos apontam para a existência de aulas que consideram um desperdício e, portanto, pouco rentáveis. Os discentes partilham:

“(a falar de aulas em que não se avança na matéria, porque o professor deixa os alunos passarem os limites) Para mim, é um bocadinho de desperdício, podia estar a dormir, ao menos descansava a cabeça, em vez de estar a ouvir aquele barulho todo, e não aprendi nada naquela aula.” (12B)

“(referindo-se a um tipo de aulas) Há essas que são desperdícios claramente (...) que são não produtivas, às vezes, mesmo inúteis, que eu sinto mesmo que não estou a fazer nada. Eu já tive aulas em que comecei a fazer outras coisas de outras disciplinas para não estar simplesmente a não fazer nada.” (12D)

Os alunos foram explicando que este tipo de aulas deve-se, por exemplo, a aulas em que “(...) há professores que são mesmo muito simpáticos e não querem que os alunos não gostem deles e às vezes, pronto, deixam abusar um bocadinho, mas é horrível para as aulas, porque não avançamos.” (12B).

As aulas não produtivas, desperdiçadas são, geralmente, associadas pelos alunos a aulas em que há “uma balbúrdia total” (9C) e a aulas que são “confusas ou desorganizadas” (9C).

Estes testemunhos parecem indiciar que a organização escolar “pode conduzir a um completo simulacro de ensino, com o professor a pregar no deserto e a fingir não ver que os alunos leem, jogam à “batalha naval” ou conversam, sem prestarem a

mínima importância ao seu discurso” (Perrenoud, 1995a, p. 35), consequência da manutenção de uma organização escolar centrada na lógica burocrática.

No entanto, os alunos apontam, também, outras razões para a existência de aulas desperdiçadas, referindo:

“(…) às vezes, há aulas em que a professora está sentada só a dizer a matéria e nós, pronto, depende também se souber meter respeito ou não, mas normalmente nessas aulas estamos... ou estão todos calados a ouvir e a adormecer, ou estão todos a falar, não ligam, o professor não quer saber e continua...” (12B)

“Eu acho que os professores, às vezes, não conseguem arranjar métodos de nos interessar e, então, isso torna as aulas aborrecidas e depois já não queremos saber.” (10B)

“Também, por exemplo, aquelas aulas, assim, que é muita matéria seguida a despejar, chega a uma altura já não estou... Estou na lua.” (10G)

Estes registos dos alunos parecem indiciar a continuação do já referido paradigma pedagógico tradicional de instrução (valorização do professor - saber), cabendo ao aluno o lugar do morto (Houssaye, 2000). Assim, enquanto alunos “estão na lua”, “morrem de tédio” ou “estão todos a falar, não ligam”, o processo de aprendizagem dos alunos, que deveria ser a missão central da escola, parece aqui ser uma *personagem secundária no teatro* em que se transforma o sistema escolar.

Por outro lado, o ofício do professor parece exercer-se, aqui, de uma forma bizarra, absurda: o professor continua a cumprir o seu *papel* de professor no palco do teatro em que se transforma a sala de aula, ainda que o seu *público* já só lá esteja por obrigação legal e institucional; o professor *faz de conta* que ensina e o aluno *faz de conta* que aprende.

2.1.4. Aulas produtivas

Ainda que com reduzidas ocorrências, os alunos apontaram que as aulas são, também, produtivas, “(…) também há aulas produtivas em que nós conseguimos

trabalhar bastante, conseguimos aprender coisas que gostamos, e essas consideraria produtivas.” (12D).

Dever-se-á fazer a referência ao facto de os alunos, falando das aulas, irem sempre referindo que há aulas “boas” e aulas “más”. O facto de os alunos terem dado mais exemplos relacionados com este último tipo poderá justificar-se com a opinião dos discentes relativa às experiências negativas nas aulas, dizendo que estas os marcam mais do que as positivas, como veremos mais à frente neste trabalho.

2.1.5. Aulas cansativas

Quando os alunos referem que as aulas são cansativas, apontam sempre para a existência de muitas aulas seguidas num mesmo dia, sendo, assim, a organização do trabalho (disciplinas espartilhadas num horário rígido e intenso) a causa apontada para o cansaço sentido pelos discentes durante as aulas.

Repare-se nestas partilhas dos alunos:

“(…) vários tempos de matemática, mais físico-química, ciências, pronto, disciplinas em que exige um bocadinho mais de nós e temos, às vezes, esse tipo de aulas todas seguidas numa manhã ou numa tarde, que ainda é pior, e é um bocado cansativo. (...) E depois as pessoas começam a perder um bocado o interesse, porque começa a ser um bocado cansativo e “desligam”, digamos assim, da aula.” (9E)

“(…) acho que são cansativas (...) ao fim de um dia inteiro a ter aulas das 8h20 às 6h20, nós só conseguimos pensar no cansativo mesmo. E mesmo as que até podiam ser interessantes, já ninguém está com paciência, já ninguém está a ouvir, já ninguém se está a interessar muito.” (10F)

“(falando das aulas) é verdade que são cansativas mas por causa desta intervenção dos intervalos por cada 50 minutos, como aumentou muito o tempo que passamos na escola que entramos às 8 e saímos às 6e30 que acho que é bom, por um lado, porque não passamos muito tempo numa sala, mas também é mau porque estamos muito tempo na escola o que nos cansa também porque acho que não devemos

estar mais do que sei lá 6 horas dentro da escola ou algo do género e infelizmente é o que acontece.” (10C)

(sublinhados nossos)

Estes testemunhos parecem evidenciar, mais uma vez, a visão dos alunos como reféns de uma ordem absurda (Alves, 2000).

Relevante será, também, verificarmos que os alunos percebem as implicações desta situação, referindo que as aulas são “maçadoras, sim, é isso, maça muito, e quando nós estamos muito maçados acho que não rende nada”. (10E). Um outro aluno refere, ainda, que “(...) eu acho que também são horas a mais e, às vezes, nós passamos a ser desinteressados, porque já estamos fartos e até podíamos dar mais, até podíamos ser mais participativos, mas, ao fim de não sei quantas horas seguidas de aulas, já ninguém quer participar.” (10F)

Os testemunhos dos alunos evidenciam que o excesso de tempo na escola acarreta sentimentos de cansaço, de desmotivação. Esta situação ocorrerá provavelmente porque aos alunos é-lhes destinado, frequentemente, um papel passivo, de recetores, não sendo regularmente interpelados em situações de aprendizagem desafiantes.

2.1.6. As aulas divergem, dependendo do tipo de professor

A partir dos testemunhos dos alunos, pudemos verificar que os discentes descrevem as aulas associando-as ao respetivo professor. Os alunos apontam que

“Eu acho que o professor é a aula.” (12F)

“Eu acho que a aula depende muito da personalidade do professor.” (12A)

“Eu acho que o elemento fundamental é o professor.” (12A)

“(…) a maneira como o professor dá a aula influencia no que vamos aprender e no que vamos captar do que o professor está a dizer. É completamente diferente de um professor para outro, a forma como eu aprendo por exemplo.” (12F)

“(…) há professores que sabem muito daquele assunto e sabem muito daquela matéria, mas não sabem propriamente dar as aulas e também não têm muito jeito para nos cativar. Alguns são completamente o contrário, mas outros também tornam as aulas aborrecidas, lá está. Mas outras aulas são interessantes.” (10F)

(sublinhados nossos)

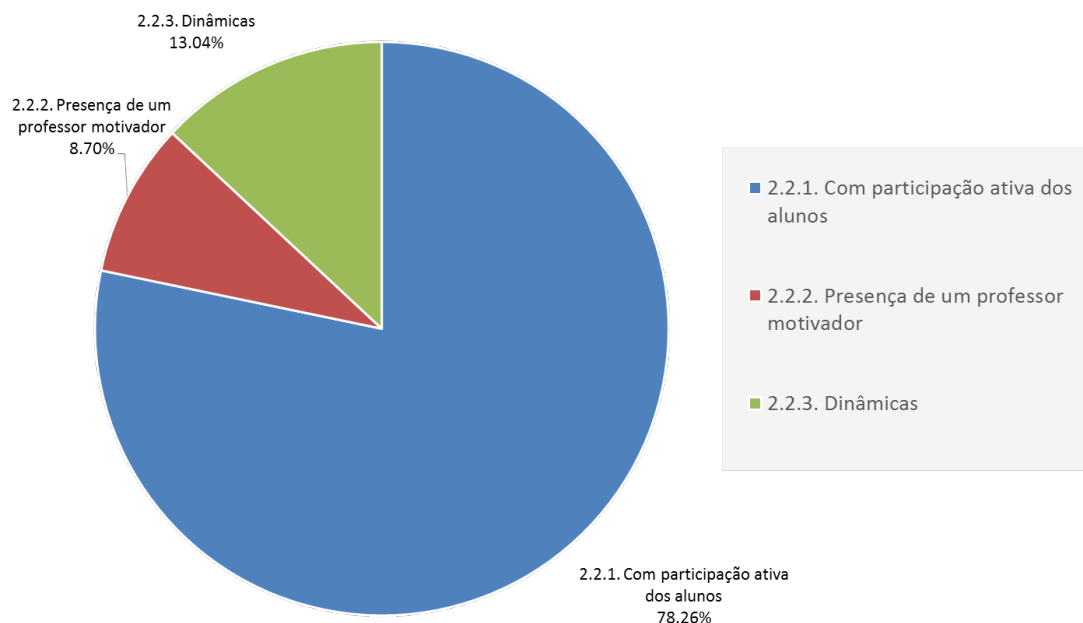
A visão dos alunos parece, mais uma vez, corroborar a ideia relacionada com o facto de o “efeito do professor” ser extremamente significativo no processo de aprendizagem. Efetivamente, os dados que obtivemos no nosso estudo parecem ir ao encontro da tese que defende que “o impacto individual de cada professor, na sala de aula, no aproveitamento dos alunos” poderá ser “superior ao efeito combinado dos cinco fatores relativos à escola” (Marzano, 2005, p.76). O crucial papel do professor no sucesso educativo não se apresenta, na verdade, como uma nova perspetiva, existindo diversos autores que salientam a sua importância. Um estudo muito recente (Alves et al., 2014), levado a cabo com setecentos alunos de vinte e uma escolas diferentes, apresenta-se como muito revelador sobre a “centralidade dos modos de ensinar e o efeito professor” na promoção do sucesso escolar, chegando-se à conclusão de que “os professores podem fazer a diferença” (p.202). Este facto é confirmado pelos dados do nosso estudo, os quais mostram que a forma como os alunos aprendem e a sua disposição para a aprendizagem nas aulas estão relacionadas com o professor.

2.2 Tipo de aula de que mais gostam

Relativamente a esta temática, os alunos mostraram, como se pode verificar pelo gráfico abaixo, que preferem aulas com as seguintes características: participação

ativa dos alunos (78,26%), dinâmicas (13,04%) e presença de um professor motivador (8,70%).

Gráfico 13: Tipo de aula de que alunos mais gostam



2.2.1. Aulas com participação ativa dos alunos

A partir das opiniões dos alunos, estes demonstraram que o tipo de aula de que mais gostam é a aula que implique a sua participação ativa ao longo da mesma. Os alunos foram exemplificando diferentes formas de poder acontecer essa participação ativa. Assim, por exemplo, os alunos preferem aulas em que se debatam assuntos, em que possam dar a sua opinião, em detrimento de atividades passivas de leitura de matérias do livro:

“Eu acho que as aulas em que há comunicação entre os alunos e o professor, do género discussão sobre um assunto, acho que são muito mais interessantes e

mantêm toda a gente mais atenta, do que propriamente aquelas aulas em que o professor está a ler a matéria e está toda a gente a dormir.” (9G)

“(referindo-se a aulas teóricas) Em teoria, se nós estivermos a ler o livro, que é o que nós fazemos basicamente (...), é como digo, são maçadoras as aulas, então chega a um momento que nós desligamos. Se houver, por exemplo, aulas em que nós fazemos debate ou vemos um vídeo, acho que ajuda.” (10E)

“(descrevendo aulas que mais gosta) práticas e também gosto muito de discussões e debate acho que darmos a nossa opinião ajuda-nos a perceber.” (10G)

“Por exemplo, em psicologia, biologia,(...), é a professora a dar a matéria e depois falamos sobre isso, não dar só o que está no livro, falar, debater sobre esses casos...” (12B)

(sublinhados nossos)

Os alunos apresentaram, também, como preferência aulas em que se façam exercícios (a) e experiências (b):

(a) “(...) por exemplo, se for em físico-química e matemática, é muito mais fixe quando nós estamos a fazer exercícios, do que quando as pessoas estão a dizer a matéria ou, às vezes, quando, mesmo que nós ainda não tenhamos dado a matéria, às vezes, dar a matéria com exercícios e ir explicando, assim acho que é melhor do que simplesmente dizer (...)” (10A)

(b) “Eu gosto muito mais das aulas em que temos experiências (...) às vezes, não percebo bem uma matéria, (...) e a fazer a experiência percebo. Eu gosto mais dessas aulas, acho que são muito mais eficazes, muito mais interessantes.” (10F)

(b) “(referindo aulas de que gostam mais) Aulas mais experimentais, onde temos situações reais. Lembro-me, por exemplo, de que num teste que tive de físico-química, eu soube a resposta, porque a professora fez na aula o exercício da

destilação fracionada (...) coisas que nós podemos ver mesmo que acontecem, que até podemos mexer.” (10C)

Note-se que os alunos demonstram que as aulas que implicam a participação ativa dos alunos serão aquelas que, por um lado, mais gostam, “muito mais interessantes”, “mais fixe”, “gosto muito de”, mas, por outro lado, aquelas também em que aprendem melhor, “mais eficazes”, “percebo”, “ajuda-nos a perceber”, “acho que ajuda”, “toda a gente mais atenta”. Esta visão dos alunos parece demonstrar que os alunos apresentam uma perspectiva muito responsável aquando da reflexão sobre a aula e a escola.

2.2.2. Aulas com a presença de um professor motivador

Os testemunhos dos alunos apontam para a importância de um professor que “chame os alunos” (9G), que os “incentive” (9A). De notar que esta motivação surge, na opinião dos alunos, também quando existe uma boa relação com o professor:

“E claro, se a relação do professor com os alunos for boa, as aulas ficam mais interessantes. Por exemplo, com a nossa professora de ciências, nós adoramos-la e, por isso, adoramos as aulas dela, porque ela é supersimpática e manda as piadas de vez em quando e, então, mantém a turma atenta.” (9G)

As variáveis afetivas parecem, aqui, servir de âncora para a criação de contextos educativos propiciadores de motivação do aluno, como defende Marques (2003) e Guerra (2006).

2.2.3. Aulas dinâmicas

Ainda relativamente ao tipo de aula de que mais gostam, os alunos participantes na nossa pesquisa demonstraram preferir aulas que sejam estruturadas com dinamismo:

“Aulas dinâmicas. (...) Que se note que o professor saiba o que é que está a fazer e que se note que ele sabe onde é que quer chegar e é ele que define como é que nos estamos a comportar(...), de uma maneira não bruta e não sistematizada, mas acabamos por aprender a matéria de uma maneira natural, eu acho que é isso que faz muita falta principalmente no secundário, porque a maior parte dos professores têm imensos conhecimentos sobre a matéria, mas não conseguem transmiti-los de uma maneira fácil e de uma maneira em que nós não tenhamos tempo para nos desconcentrar, nem nada. (12C)

“Eu acho que antigamente as pessoas punham-nos a fazer joguinhos para aprendermos e agora acham que somos crescidos demais, se calhar, e as únicas aulas dinâmicas que temos é quando dizem para fazermos trabalhos de pares ou tentarmos resolver um exercício em conjunto ou qualquer coisa, (...). Claro que é preciso ter mais imaginação para tentar fazer jogos mais difíceis, não é? Porque a matéria vai evoluindo, mas é que eu acho sinceramente que os trabalhos de pares, e assim, não são tão bons como isso, porque além de gerar mais barulho, também, às vezes, alguns alunos acabam mais rápido e ficam a conversar e perde-se o interesse também. (...) não deviam ser pronto “façam para aí e depois falamos no final”. Acho que o professor devia acompanhar os alunos e realmente dar-lhes a matéria de forma mais fácil possível e divertida, dentro do possível, sem deixar os alunos dispersarem e cativá-los.” (12B)

“(descrevendo o tipo de aula de que mais gostam) (...) usar várias ferramentas, usar tudo, é muito melhor para nós, principalmente na nossa idade, estamos muito habituados a tecnologias e tudo, e se o professor for variando, acho que é muito bom. (...) Sim, acho que variá-lo é muito importante mesmo.” (12C)

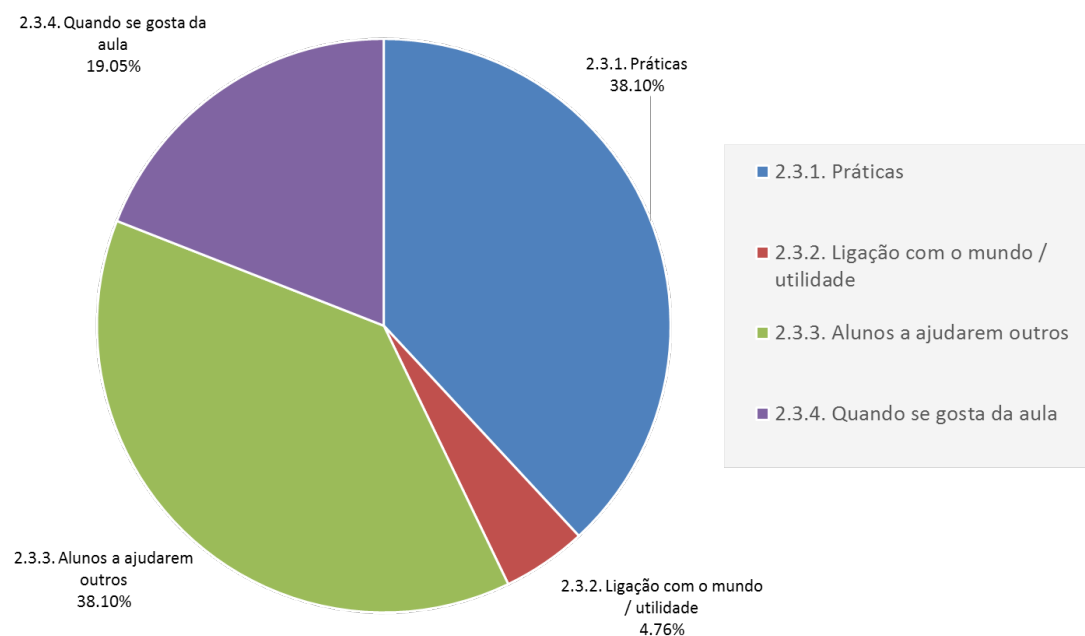
(sublinhados nossos)

Será relevante evidenciarmos que os alunos consideram que as estratégias que motivam os alunos implicam variar as atividades e os instrumentos didáticos, bem como orientar os alunos no decorrer da aula.

2.3 Tipo de aula em que aprendem mais e melhor

No que concerne ao tipo de aula em que mais e melhor aprendem, os participantes na nossa pesquisa atribuem uma frequência mais elevada a dois aspetos: aulas práticas (38,10%) e aulas em que alunos ajudam outros (38,10%). Os alunos apontaram, ainda, mais dois tipos de aula relacionados com uma eficaz aprendizagem: quando gostam da aula (19,05%) e aulas que relacionem o conteúdo com o mundo, apresentando um cariz utilitário (4,76%). (ver gráfico 14)

Gráfico 14: Tipo de aula em que se aprende mais e melhor



Interessante será repararmos que os aspetos com maior frequência estão relacionados com um papel ativo do aluno em sala de aula, o que poderá indiciar a importância e a necessidade de metodologias ativas e interventivas. O aluno sente-se bem e aprende melhor quando é envolvido nas atividades de aula, quando é um agente e não um mero espectador.

2.3.1. Aulas práticas

Os testemunhos dos alunos apontam para o facto de se aprender mais e melhor em aulas práticas. Estas ocorrem quando há interação, debate com os alunos (a), quando se fazem exercícios (b) e quando se fazem atividades experimentais (c).

Note-se as opiniões dos alunos:

(a) “Eu sinto que aprendo mais, quando nos dão a oportunidade de participar, quando interagem connosco, acho que isso fica marcado na nossa mente e quando pensamos sobre o assunto, vamo-nos lembrar do que se passou.” (9B)

(b) “Aulas práticas onde, às vezes, também podemos resolver mais exercícios, porque ao resolver exercícios temos de ir buscar matéria e procurá-la que já nos podemos ter esquecido e assim relembramos e vemos a nova e, se tivermos alguma dúvida, entretanto, já ficamos com ela esclarecida.” (9E)

(b) “Eu acho que, para mim, uma aula produtiva, no caso da matemática, por exemplo, é dar uma matéria e consolidar com exercícios para perceber mesmo na altura, não ir para casa só com a matéria dada, é preciso fazer exercícios.” (12B)

(b) “Eu acho que aprendo mais, por exemplo, em matemática, certas aulas em que nós fazemos exercícios e, depois, no fim desses exercícios, chegamos a uma conclusão...” (12E)

(c) “Em ciências quando nós dissecamos o coração, acho que aprendemos mais do que estar ali a ver o coração em imagens, porque quando o abrimos, conseguimos realmente ver como é que era, para além de cheirar mal... (risos) e depois conseguimos perceber onde é que cada coisa ficava e o que é que era, acho que, pelo menos a mim, no teste, quando estava a fazer aquilo, estava-me a lembrar de quando tinha aberto o coração e isso ficou-me na cabeça.” (9F)

Os alunos manifestaram, ainda, que apresentam mais facilidade em aprender em aulas práticas “do que um professor estar-nos a dizer muita matéria e nós

passarmos, eu às vezes fico sem perceber” (9E), referindo os alunos que esta prática é muito comum nas aulas.

Relevante será, ainda, notarmos que os alunos consideram ser mais eficazes as aulas práticas, “porque somos nós a fazer e vemos os nossos erros, sinto que aprendo.” (9B)

Estas perspectivas dos alunos parecem indicar que os métodos de ensino-aprendizagem ativos deveriam ter maior importância no sistema escolar, estando, atualmente, ainda muito pouco presentes nas aulas das nossas atuais escolas. Esta nossa reflexão vai de encontro às palavras de Perrenoud (1995a) quando este refere que “na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos” (p. 19).

2.3.2. Ligação com o mundo / utilidade

As opiniões dos alunos apresentaram, também, a ideia de que se “a matéria fosse mais relacionada ao mundo e à prática, eu acho que nós aprenderíamos muito mais rápido, chegávamos à conclusão: “ah isto vai-me ser útil, isto interessa-me” ... nós quase nunca temos ligação da nossa matéria ao mundo real...” (12C).

Note-se que este testemunho aponta para a importância que o aluno dá ao sentido daquilo que é trabalhado em aula. O aluno deverá perceber a relação do *saber* com a realidade, com o mundo, e, por outro lado, o aluno deverá relacionar-se pessoalmente com esse *saber*. Isto poderá contribuir para a construção do sentido das aprendizagens escolares, de forma a que os alunos “descubram que o saber também pode ter sabor. Também pode responder às profundas inquietações do homem, também pode conferir sentido à existência.” (Alves, 2000, p. 36).

2.3.3. Alunos a ajudarem outros alunos

Muitos testemunhos dos alunos apontaram para uma ideia de que esses aprendem melhor quando cooperam entre si. Os alunos (a) sentem-se bem a ajudar outros colegas, por um lado, e sentem, por outro lado, que também aprendem mais nesse

processo de cooperação, ora porque (b) ao ensinar também se aprende, ora porque (c) a comunicação entre alunos é mais eficaz do que entre professor-aluno.

(a) “(falando de aprender melhor quando se explica a colegas) Sim, e sinto-me bem por ajudar os outros.” (9G)

(b) “(...) acho que a estudar com os colegas não é só estarmos todos a estudar, mas quando alguém tem uma dúvida, o facto de o outro estar a explicar, aprende quem está a ser dada a explicação e quem está a explicar também está a aprender. (12B)

(b) “ (...) eu acho que nós aprendemos muito a ensinar. E, por exemplo, às vezes explico a matéria aos meus amigos e fico a perceber muito melhor, porque fica muito mais assente.” (9G)

(c) “Eu acho que temos mais facilidade em compreendermo-nos uns aos outros do que propriamente o professor, porque têm de descer a um nível mais baixo, e nós conseguimos fazer isso muito mais facilmente.” (12A)

(c) “Até porque o professor pode achar que temos algumas bases que nós não temos e o professor pergunta: “estás a perceber?” e eu “estou”, mas não estou completamente, então, quando eu estou com um colega eu digo: “olha, desculpa podes-me explicar isso eu sei que é mesmo básico, mas é que eu não faço mesmo ideia do que é que estás a falar.” Com o professor eu digo que estou para ele não achar que... pronto... não apanhei essa parte.” (12B)

(c) “(...) as dúvidas que esclarecemos é com o professor, e eu faço isso muitas vezes, mas também com os colegas que ajudam muito porque como disseram estão mais ao nosso nível sabem explicar, uma explicação mais à vontade, mais... menos técnica, diria assim.” (12F)

Estes testemunhos parecem mostrar que métodos de cooperação no processo de ensino-aprendizagem poderiam ser profícuos na sala de aula, contribuindo-se, assim, para um aumento do sucesso educativo. A aprendizagem dos alunos não ocorrerá apenas (talvez, poucas vezes) quando o professor e o saber detêm o lugar

privilegiado no espaço de sala de aula, mas também (talvez, muitas vezes) quando o aluno passa a ter um lugar importante, ativo no processo de ensino-aprendizagem.

2.3.4. Quando se gosta da aula

Os alunos participantes na nossa pesquisa, aquando do debate acerca do tipo de aula em que mais e melhor aprendem, indicaram que existe uma relação direta entre o *gostar da aula* e o *aprender bem*.

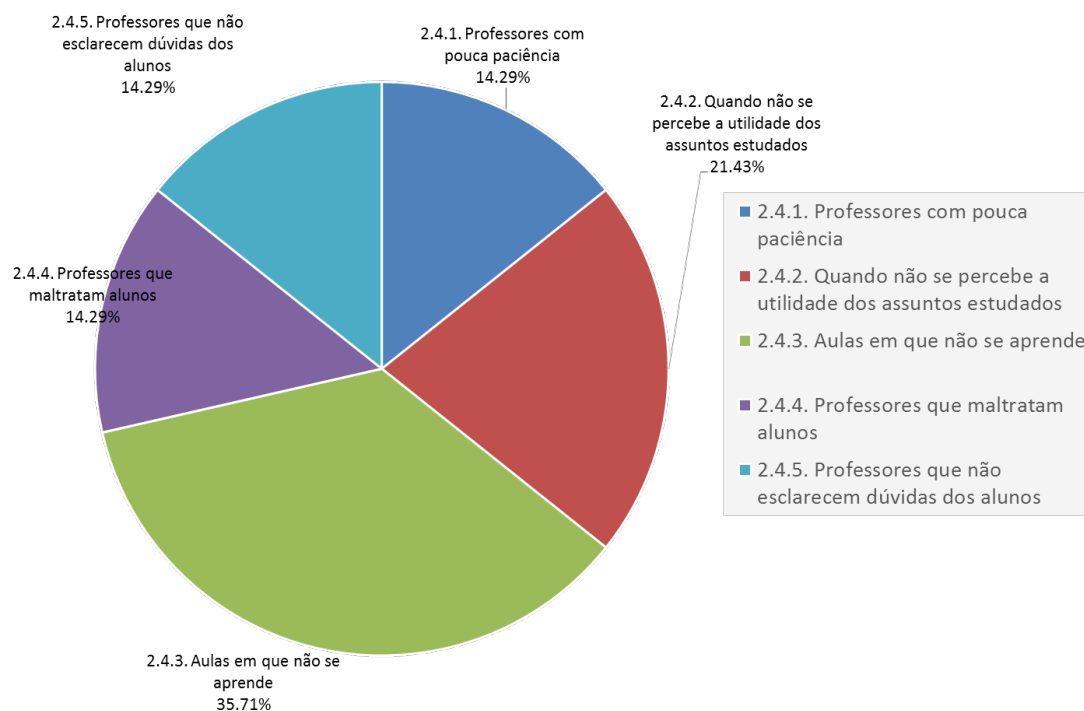
Os jovens refeririam, por exemplo, o seguinte: “Eu acho que, se eu gosto da aula, vou aprender mais e melhor.” (12C); “Quando nós gostamos, estamos mais atentos e, quando não gostamos, desligamos e, aí, é que nem sequer aprendemos nada. Acho que está muito relacionado o que nós aprendemos mais com o que gostamos mais.” (10A)

Esta perspetiva dos alunos parece justificar a ideia de que os sentimentos deverão ser tidos em conta no processo de escolarização, como defende Guerra (2006).

2.4 Experiências de aprendizagens negativas em aula

Como se poderá verificar pelo gráfico 15, relativamente às experiências de aprendizagens negativas em aula, os alunos atribuíram uma maior frequência aos seguintes aspetos: aulas em que não se aprende (35,71%); quando não se percebe a utilidade dos assuntos estudados (21,43%). Os jovens apontaram, ainda, com igual frequência, os seguintes aspetos: professores com pouca paciência (14,29%); professores que maltratam os alunos (14,29%) e professores que não esclarecem dúvidas dos alunos (14,29%).

Gráfico 15: Experiências de aprendizagem negativas em aula



A maior ocorrência de registos nos aspetos referidos acima talvez se possa justificar pelo tipo de alunos da amostra que participaram na nossa pesquisa (alunos com resultados escolares académicos ótimos). Poderão apresentar estes alunos uma maior preocupação com os tópicos relacionados com a aprendizagem, o ensinar, o *perceber os conteúdos*.

2.4.1 Professores com pouca paciência

Os testemunhos dos alunos identificaram, como experiência negativa na sala de aula, as alturas em que “os professores não têm paciência, que agora é muito raro encontrar professores com paciência, e é difícil, porque eles estão muito stressados e também nos stressam a nós, e nós aprendemos mal.” (9B), acrescentando que “há professores que até estão sempre assim, e há outros que são muito calmos, mas é raro.” (9B)

Esta visão dos alunos relativa aos professores talvez possa indiciar que os alunos percecionam o “mal-estar” docente caracterizado por Alves (2000), Canário (2005), Nóvoa (1999), Esteve (1999), que veremos analisado mais adiante no nosso trabalho.

2.4.2. Quando não se percebe a utilidade dos assuntos estudados

Os registos dos alunos apontaram, como exemplos experiências de aprendizagens negativas em aula, os momentos em que “aprendemos coisas que não nos vão levar nada para a vida, basicamente. (...) estou a estudar aquilo só para o teste e depois esqueço-me e nunca mais me lembro.” (9C) Os alunos demonstram não entender o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995a), uma vez que “há coisas que nem percebemos porque é que estamos a estudar, mas estamos ali só a marrar a matéria para o teste, e sem sentido.” (9A)

Esta visão poderá aludir, mais uma vez, à falta de sentido das práticas escolares tradicionais vigentes nos sistemas escolares, como temos vindo a referir ao longo deste trabalho.

2.4.3. Aulas em que não se aprende

Os alunos referiram, ainda, como exemplos de experiências negativas em aula, o facto de o processo de aprendizagem não ocorrer eficazmente no momento das aulas. Repare-se nestes testemunhos dos alunos:

“O que estamos agora a sentir em XX é que o programa é tão grande e o professor não vai acabar de dar as coisas, mas mesmo assim nós só escrevemos durante a aula, não fazemos exercícios, não temos uma semana antes do teste para fazer exercícios. (...) Escrevemos de maneira diferente do que está no livro e estamos a dar tudo, umas coisas em cima das outras, não conseguimos captar nada, nem temos tempo para aplicar nada do que aprendemos, nem para testar. (...) na aula antes do teste, estamos a dar matéria que vai sair no teste.” (12F)

“Muitos colegas nossos nas aulas de XX simplesmente estudam pelo livro, só porque na aula não fazem muito, têm mesmo de eles ir ao livro para procurar exercícios para fazerem por eles.” (12E)

“E o professor é muito confuso a dar a matéria também.” (12D)

A partir destes testemunhos, poderemos reparar que uma das experiências negativas em aula, para os alunos participantes na nossa pesquisa, está associada à falta de condições de aprendizagem de sucesso em aula, devendo-se esta situação, neste caso, à atuação do professor no espaço de aula.

2.4.4. Professores que maltratam os alunos

Quando se propôs que os alunos partilhassem experiências negativas em aula, os discentes referiram, também, exemplos em que observaram professores que maltrataram colegas. Eis as palavras dos alunos:

“Uma colega nossa tinha uma dúvida e a professora pediu para ela explicar no quadro, porque podia ser a mesma para os outros colegas, e mal ela começou a escrever, a professora começou a mandar vir com ela e que não podia ser assim. Ela só queria explicitar uma dúvida e a professora nem a deixou. Eu acho que isso foi o que mais me marcou negativamente e fez com que os outros não dessem as dúvidas deles, porque se vai ser sempre assim, para quê darmos as dúvidas?” (10C)

“Um aspeto muito negativo (...) foi uma vez que um professor nosso bateu num aluno na aula, foi na aula de educação física, ainda por cima, que acho que é uma aula que sobretudo nos deve transmitir os valores de um desportista, que são, assim, aquelas pessoas muito focadas, muito concentradas, muito metódicas e pronto o professor de educação física a bater num aluno foi... foi muito mau.” (10B)

Esta partilha dos alunos demonstra uma postura de abuso de poder na relação do professor com os alunos no contexto de sala de aula. Este aspeto poderá indiciar a importância do trabalho cooperativo de professores, de forma a que o trabalho

tipicamente solitário do professor se possa transformar num espaço de reflexão e de partilha conjunta.

2.4.5. Professores que não esclarecem dúvidas dos alunos

Os alunos apontaram, ainda, exemplos de momentos de aulas em que os professores não esclarecem dúvidas que os alunos colocam, como experiências negativas em aula. Um dos alunos refere: “Eu acho ridículo muitas vezes um aluno fazer uma pergunta e o professor não responder.” (12B). Um outro aluno partilha mais pormenorizadamente uma situação semelhante:

“Nós já tivemos uma aula em que a professora diz: “esta matéria que vamos dar vai ser difícil”, alguém a meio pôs o dedo no ar, que tinha uma dúvida, ela a única coisa que respondeu foi “ai, eu disse que ia ser difícil” e continuou com a aula. E nós, pronto, ok, vai ser difícil, então, não explicas, tem toda a lógica. É um bocado frustrante quando isto acontece.” (12A)

Interessante notarmos que, mais uma vez, é notória a presença do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar, no qual educar será ensinar e não aprender. O professor *dá lições*, cingindo-se a prática do professor, maioritariamente, ao ato de ensinar, o qual tende a ser, como defende Bruner, mais um ditado do que um diálogo (Bruner, 2000, citado por Trindade e Cosme, 2010, p. 33).

Relevante será notarmos, igualmente, que as experiências negativas em aula referidas pelos alunos se relacionam todas elas com as práticas dos docentes. Como um dos alunos referiu “Eu acho que o professor é a aula.” (12F)

2.5 Experiências de aprendizagens positivas em aula

Relativamente a este assunto, os alunos apontaram (a) as visitas de estudo e o facto de (b) gostarem do professor como exemplos de aprendizagens positivas.

(a) Nós, este período, tivemos uma visita de estudo à serra da Freita, em biologia, e depois houve perguntas que saíram no teste (...), foi uma experiência boa, porque tivemos a aprender coisas, que ainda por cima saíram para o teste, e como vimos e sentimos e estivemos lá, acho que nos ajudou a perceber melhor e aprendemos de uma maneira diferente, até com outra professora e tudo, e foi uma experiência positiva. (10B)

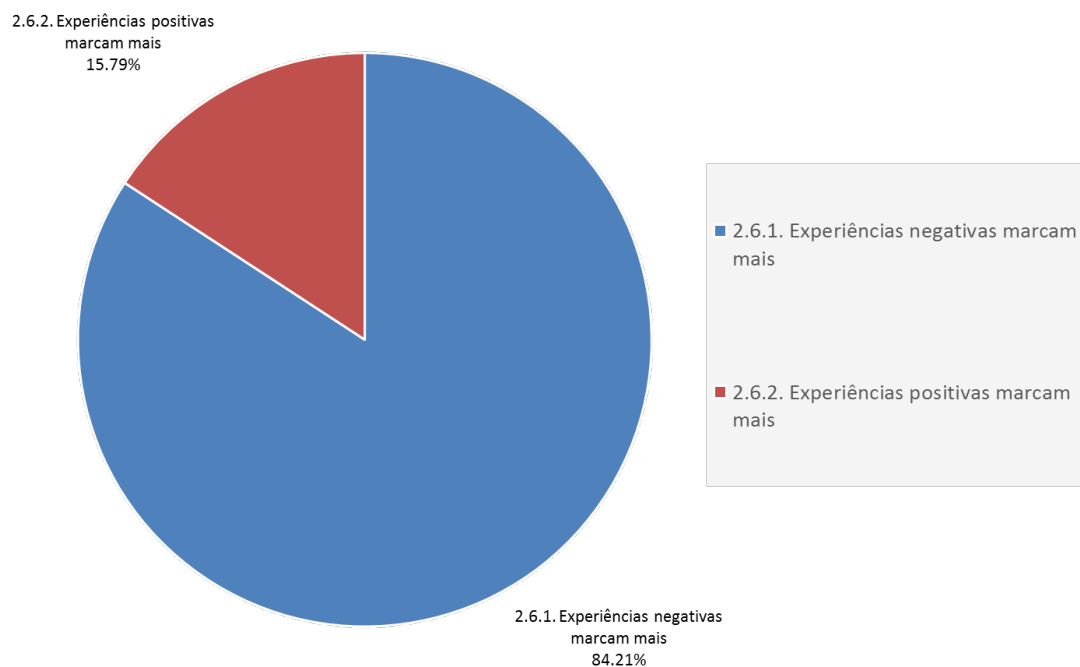
(b) Eu gosto mesmo da nossa professora, acho que ela explica mesmo bem. Ela tem mesmo piada, está sempre a dizer isto é fácil! Não, primeiro é: isto é horrível, vocês vão tirar todos negativa, (...) isto vai ser impossível se vocês não estudam, depois é: isto é fácil! Perder o medo, amigos! E ela faz imensos exercícios e é fixe e nós já acabamos a matéria (...) Acho que ela tem mesmo ritmo e não nos deixa, nem sequer nos deixa parar. (10A)

Estes testemunhos poderão corroborar a ideia de que a escola deverá valorizar as atividades práticas, bem como a dimensão afetiva, relacional professor-aluno.

2.6. Marcas das experiências das aulas nos alunos

Quando questionados sobre quais as experiências das aulas (positivas/negativas) que os marcavam mais, os alunos apontaram maioritariamente que as experiências negativas os marcam mais, como se poderá verificar pelo gráfico 16.

Gráfico 16: Marcas das experiências das aulas nos alunos



A maioria dos participantes (84,21%) na nossa pesquisa defende que marcam mais as experiências negativas em sala de aula.

Interessante será notarmos que surgem razões opostas para a ideia que os alunos defendem. Alguns alunos explicam que:

“Eu acho que a negativa marca mais, porque, hoje em dia, é a que acontece mais vezes, por isso, nós ficamos com essa ideia da escola e de algumas disciplinas e de alguns professores.” (9B).

“Não me lembro, assim, de uma coisa superpositiva, enquanto que eu acho que vou chegar a velhinha e vou dizer aos meus filhos: “olha, eu tinha uma professora que a minha amiga disse que não percebia e ela disse “pois, eu disse que ia ser difícil”, pronto, acho que a negativa me vai marcar e vou sempre recordar isso.” (12B)

“Eu acho que são as negativas que marcam mais, porque é muito mais difícil encontrarmos experiências que consideramos extremamente positivas (...).” (12E)

Este “olhar dos alunos” poderá remeter-nos para a ideia de que a escola dos nossos dias se apresenta como um sistema mecanizado, de *linha de produção*, aproximando-se mais de uma realidade *fabril* do que de uma realidade humana, relacional, afetiva. Esta visão remete para as palavras de Alves (2015) quando afirma:

De facto, a escola do século XXI não poderá ser a escola do século XIX e XX. Tem de abandonar o seu modelo fabril de cadeia de montagem. O professor não terá já condições de se limitar a “dar a matéria e o programa”. Os alunos estarão muito entregues a si mesmos numa solidão existencial que terá de ser “curada”. (p. 154)

Hargreaves (2003, p. 41), seguindo a mesma esteira, afirma que as escolas estão a “preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial”, permanecendo, todavia, “presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros.”

Por outro lado, surgem opiniões que referem ser o caráter de exceção da experiência negativa a causa da marca mais profunda nos alunos:

“Como estamos numa escola boa, que já consideramos que é boa, as negativas notam-se mais, eu acho, se estivéssemos numa escola má se calhar as boas notavam-se mais.” (12C)

“(...) na nossa escola eu acho que as negativas é que marcam mais, porque fogem um bocadinho à regra.” (12B)

Outros alunos há que apontam para a ideia de que as experiências negativas permanecem mais profundamente no seu pensamento, pelo que sentem marcá-los mais:

“Eu acho que, quando nós saímos de uma aula que correu bem, pronto, correu bem, não pensamos mais nisso, como a aula correu mal, fica-nos na cabeça ficamos a pensar na situação.” (12A)

“As negativas devem ser as que marcam mais, porque é o que mais pensamos, pensamos mais sobre as negativas, porque se uma aula está a correr mal, se não sabemos o que estamos a fazer, normalmente tentamos encontrar formas de perceber (...)” (12F)

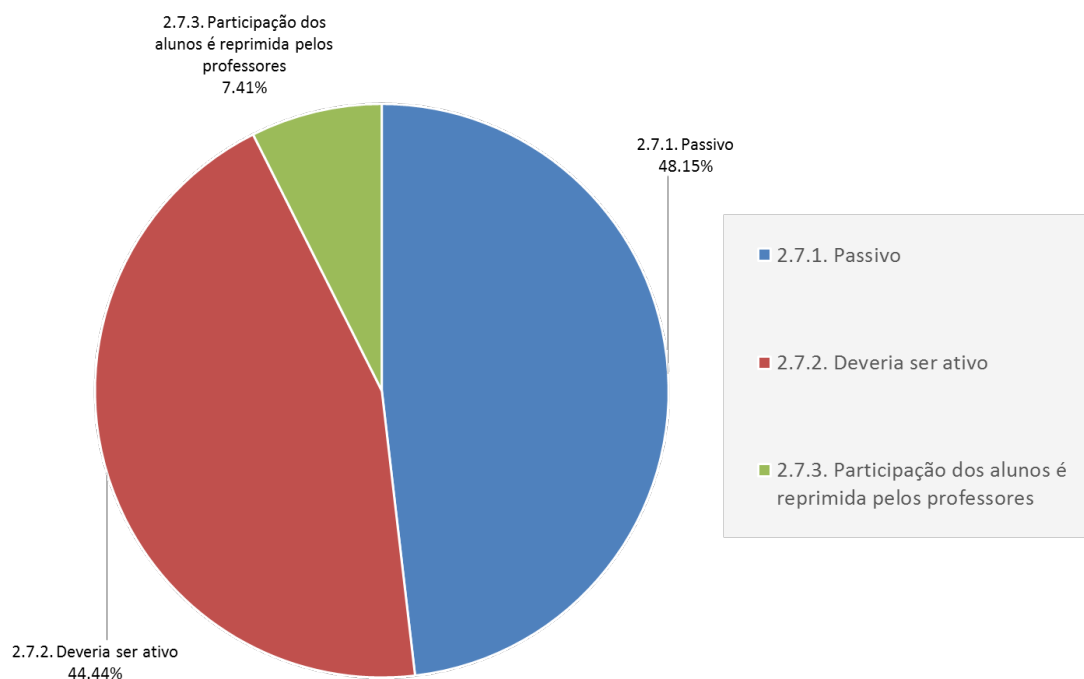
“(falando da experiência negativa) penso mais nela” (9E).

Um outro aluno aponta a irrealidade de alguns episódios vividos em sala de aula, sendo esta a razão de não serem facilmente esquecidos, “Acho que as negativas são sempre um pouco mais irreais, então, marcam-nos mais (...)” (12A)

Quando os alunos se referem ao facto de as marcas das experiências positivas serem mais fortes, não apresentaram razões para a sua posição.

2.7. Papel do aluno

Debatendo-se o papel do aluno na sala de aula, os alunos apontaram os seguintes tópicos (ver gráfico 17): o papel do aluno é passivo (48,15%); o papel do aluno deveria ser ativo (44,44%); a participação dos alunos é reprimida pelos professores (7,41%).

Gráfico 17: Papel do aluno em aula

2.7.1. Passivo

As opiniões dos alunos apontam para uma perspetiva do aluno em sala de aula desempenhando um papel passivo. Os alunos manifestam não concordar com a situação, demonstrando até estranheza perante este cenário. Repare-se no testemunho deste aluno:

“Eu acho que as aulas são dadas para os alunos, mas pelos professores e nós, muitas das vezes, não temos um papel importante, apesar de aquilo ser para nós, às vezes nem nos perguntam se estamos a perceber, o que importa ali é que a matéria está a ser dada.” (9D)

Este aluno parece ter a perceção de que o paradigma pedagógico de instrução tradicional não parece fazer sentido, uma vez que o enfoque é dado à “matéria” e

não ao aluno. Repare-se a descrição, um tanto sarcástica, do aluno quando diz “apesar de aquilo ser para nós, às vezes nem nos perguntam se estamos a perceber”.

Dois alunos descrevem bem esta passividade em aula:

“Acho que agora (...) os alunos estão a ficar muito mais passivos, porque algumas aulas são literalmente: nós chegamos, sentamos, ouvimos a matéria, passamos e vamos embora, não nos perguntam nada, é só mesmo ouvir e passar a matéria, a matéria está sumariada, portanto, a partir daí, os professores não querem saber, alguns até dizem “eu pus a matéria no sumário, portanto, agora está dada, está dada, vocês agora têm de se desenrascar” e isto acontece muitas vezes. (...) o aluno fica sentado e ouve, mais nada.” (9F)

“(...) os professores estão só a falar sobre a matéria e não nos perguntam, às vezes, qual pode ser a nossa opinião ou se estamos a entender melhor, e eles estão mais preocupados em cumprir o programa e dar tudo. Por causa do teste, podem-nos perguntar antes, por exemplo, nas vésperas se temos alguma dúvida, pronto, mas acho que isso não chega. (9E)

Estes testemunhos parecem indicar, por um lado, a permanência, nas nossas escolas, da *lógica burocrática*, assente numa pedagogia que “concebe o educando como um ser passivo, cara a fundir, barro a moldar, folha branca para escrever e pintar, copo a encher e faz da educação um acto de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos para essa “caixa” que seria o educando” (Formosinho e Machado, 2009, p.22).

Esta atuação do professor que remete o aluno para a passividade é descrita por Peretti (sd):

O professor continuará a monopolizar a função docente, sem admitir que uma criança de doze anos possa, nalguns assuntos, raciocinar melhor que um adulto de trinta anos. Continuará a abarcar todas as iniciativas, a concentrar as atenções na sua pessoa, e portanto a reduzir o resto da classe à passividade. A escola não pode tornar-se num conjunto vivo se o professor

se não integrar no grupo dos alunos. (pp. 46-47)

Na verdade, estes testemunhos parecem evidenciar que os ambientes escolares, sob pressão da performatividade, dos exames, dos resultados, dos *rankings*, estão, progressivamente, a transformarem-se numa *arena*, desumanizando-se. O que importa é o professor *dar* a matéria toda, *cumprir* o programa, e não tanto assegurar-se se cada aluno está a aprender e a evoluir.

Um dos alunos lembra que até a ação do aluno ir ao quadro desapareceu, “Eu acho que nestes últimos anos tem vindo a ser mais passivo. “(...) Uma coisa que eu me lembro mais é de por exemplo ir ao quadro, agora nunca vamos ao quadro.” (12E)

Curioso será, também, verificarmos as razões que os alunos foram apresentando para esta passividade do aluno em aula. Um dos alunos explica que a matéria é muita e que terá que ser assim, “mas acho que sim é mais passivo, porque temos matéria para dar e tem de ser assim.” (12B). Um outro aluno refere que o facto de o aluno estar passivo em aula se deve ao elevado número de alunos na sala de aula, “Como são muitos, de forma geral, é mais passivo.” (10E). Note-se como os alunos parecem ter interiorizado, via professor, a fatalidade do *ter de ser assim*. Aos alunos, é veiculada pelos professores a ideia de não haver outra forma, outros modos de atuação pedagógica, ficando, assim, alegadamente *justificado* o papel passivo do aluno em aula.

Aliás, um testemunho de um aluno aponta, na verdade, a atuação dos professores como causa do papel passivo daqueles, “Também pode ser problema dos professores, que há professores que também tornam quase impossível estarmos ativos.” (10F). Alves et al (2014) referem

Que os modos de ensinar mais ativos, mais participativos, que recorrem a uma diversidade de suportes e de estratégias e que implicam os alunos na produção e não apenas no consumo de conhecimentos produzem efeitos positivos nas aprendizagens. Revela-se ainda que há aulas onde predomina o ditado, a cópia, a leitura do livro... onde, evidentemente, os alunos testemunham que pouco aprendem. Este é, provavelmente, o maior desafio da profissionalidade docente: fazer com que as aulas sejam espaços e

tempos vivos de interação, de comunicação, de criação que gratifique todos os elementos que constituem essa comunidade que deveria ser de aprendizagem. (p. 202)

A descrição que um aluno faz da postura dos colegas em aula demonstra, também, claramente a apatia existente em algumas aulas:

“Eu vejo que nas turmas há meia dúzia de pessoas que estão realmente interessadas, eu, às vezes, começo a olhar para as pessoas todas na sala e mais de metade está a dormir. Alguns literalmente estão a dormir.” (10F)

Estes testemunhos parecem indiciar que a *gramática escolar*, em que a escola de massas assenta, continua a permanecer nas nossas escolas, concretamente nas aulas, parecendo estar a contribuir para a desmotivação, o desinteresse, a apatia dos alunos.

Relevante será, aqui, lembrarmos que o “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam, sendo que isto se mantém inalterado desde o século passado, “teachers, working in isolated classrooms, manage the technical core. This division of labor has continued unchanged over the past century”^{*} (Elmore, 2000b, pg. 2).

2.7.2 Deveria ser ativo

As opiniões dos alunos acerca do papel do aluno em sala de aula demonstraram que os discentes consideram que o papel do aluno deveria ser ativo, pois “é assim que as pessoas percebem que estão a perceber as coisas. Se uma pessoa participar, é sinal que estão a perceber, acho eu (...)” (10E) e “fica a perceber melhor a matéria” (9D). Até porque “(...) eu acho que os alunos deviam perguntar coisas e errar, porque só a errarmos, é que vamos conseguir aprender” (9F).

* “os professores, que trabalham em salas de aula isoladas, gerem/lidam com o núcleo técnico. Esta divisão do trabalho manteve-se inalterada ao longo do último século.” (N do T.)

Na verdade, e mais uma vez, os alunos parecem demonstrar consciência de que as aulas deveriam ter o enfoque no processo de aprendizagem, na relação aluno-saber, uma vez que, como refere um aluno, “as aulas são para nós” (10A).

Interessante verificarmos, também, que um aluno mostra distinguir “estar atento” de “estar ativo”:

“Porque acho que é uma forma de nós aprendermos muito melhor, às vezes até podemos estar atentos, mas se não estivermos propriamente ativos na aula acho que é um bocado tempo desperdiçado.” (10F)

Os alunos parecem perceber a importância de métodos ativos que envolvam os alunos na construção e no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.

2.7.3 Participação dos alunos é reprimida pelos professores

Os alunos apresentaram, ainda sobre o assunto relacionado com o papel do aluno em sala de aula, a ideia de que os professores não só não incentivam um papel ativo dos alunos, como agem, por vezes, de forma a que os alunos sintam receio e se sintam intimidados a participar. Estes alunos referem o seguinte:

“(…) e muitas vezes se erramos, é um escândalo. (risos) É verdade! Quando os bons alunos erram, as pessoas “ai erraste! Não sei o quê”, depois perguntam a um aluno menos bom “então, percebeste?” e ele erra, ela também fica logo “o quê?! Não sabes isto?” e nós não temos culpa, porque se nós não entendemos aquilo não somos obrigados a acertar!” (9C)

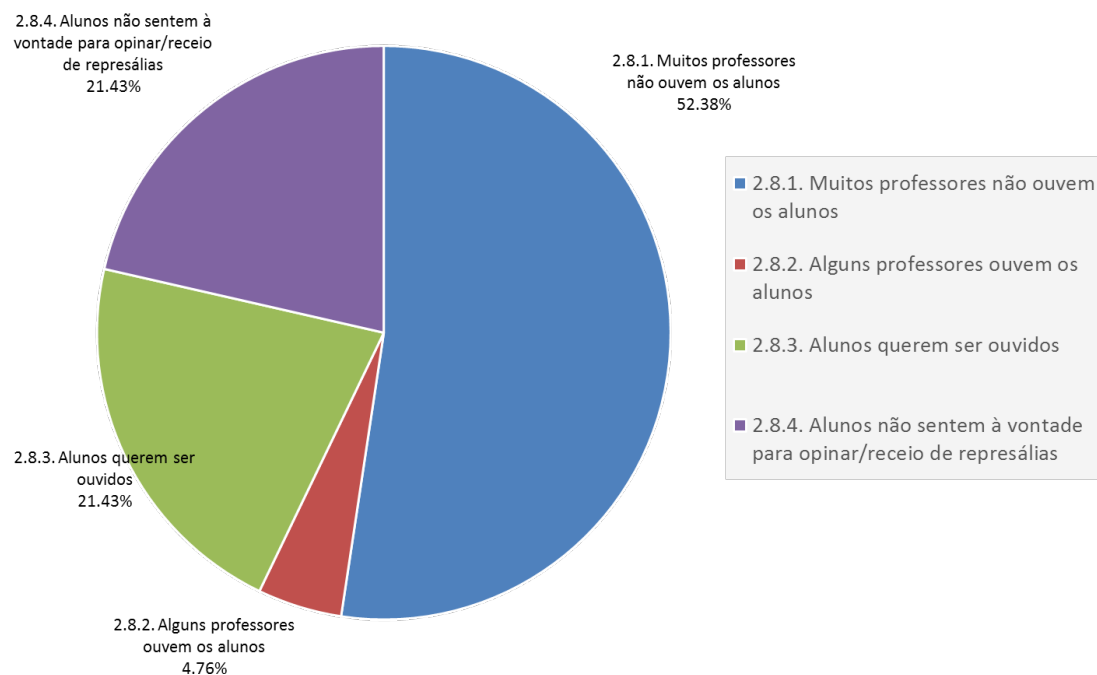
“Às vezes, os professores quando não querem saber, ou não perguntam, nós ficamos com dúvidas e também temos medo de perguntar, ou, quando perguntamos, o professor diz assim “ah, agora não interrompas o meu raciocínio e tal, pergunta no fim” e nós, no final, já nos esquecemos, porque a dúvida é naquele momento e depois o resto que o stor diz nós já não estamos a perceber nada, porque temos uma dúvida atrás, mas temos que esperar pelo final porque se não..uhhh...” (9F)

Este testemunho poderá corroborar as palavras de Perrenoud (1995a, p. 16), quando descreve o sistema de trabalho pedagógico, “uma falta permanente de tempo e de flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo”.

Os professores deverão ter, assim, um papel fundamental no desenvolvimento de ambientes de sala de aula que desenvolvam a postura ativa e participativa dos alunos. Efetivamente, “os professores têm uma responsabilidade moral em promover aprendentes activos e independentes, que têm voz na escola... Alimentando um diálogo ao nível da sala de aula e fazendo com que a opinião dos alunos seja ouvida e valorizada possibilita-se não só uma melhoria das relações entre pares, mas também se encoraja a aprendizagem e o sucesso que os decisores curriculares perseguem” (Duffield, Allan, Turner e Morris, 2000, citado por Teixeira, 2010, p. 41).

2.8. Voz do aluno na aula

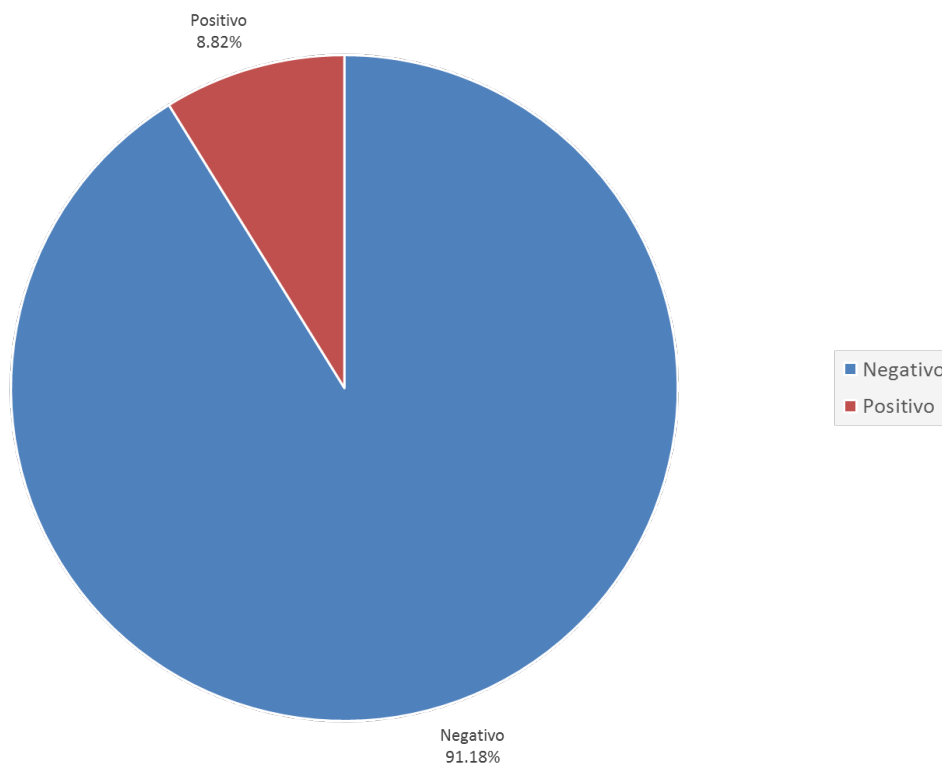
Acerca do assunto voz do aluno na aula, os participantes na nossa pesquisa apresentaram os seguintes aspetos (ver gráfico 18): muitos professores não ouvem os alunos (52,38%); alunos não sentem à vontade para opinar com receio de represálias (21,43%); alunos querem ser ouvidos (21,43%); alguns professores ouvem os alunos (4,76%).

Gráfico 18: Voz do aluno na aula

Através desta análise, poder-se-á concluir que os alunos percebem que a sua voz na sala de aula apresenta um papel passivo, demonstrando que consideram importante que as suas opiniões sejam ouvidas. De notar que uma percentagem significativa de registos aponta para um sentimento de receio em opinar em contexto de sala de aula, tentando os alunos evitar represálias. Apenas uma pequena percentagem de testemunhos partilha a ideia de que alguns professores dão voz aos alunos em aula.

Procedendo-se a uma análise de conotação positiva-negativa (gráfico 19), poder-se-á verificar que os registos com conotação negativa apresentam uma percentagem de 90,91%. Isto poderá significar que os alunos percebem esta questão da voz do aluno em aula como uma área muito negativa da escola, pelo que deverá ser talvez uma prioridade de reflexão por parte de professores e outros agentes educativos.

Gráfico 19: Voz do aluno em aula – conotação positiva-negativa



De forma a percebermos como *olham* os alunos esta questão, analisemos, de seguida, os seus testemunhos.

2.8.1 Muitos professores não ouvem os alunos

Os testemunhos dos alunos apontam para que as práticas de sala de aula não contemplam geralmente formas de dar voz aos alunos, nem de os envolver nas decisões tomadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Um aluno refere, neste seguimento, que “os professores têm muito mais liberdade para dar a sua opinião sobre os alunos do que os alunos têm oportunidade e liberdade para dar a opinião sobre os professores” (12C). Outro aluno aponta que “depende muito dos professores, mas a maior parte eu acho que não se preocupa muito com os alunos” (9B).

Os alunos parecem ter a visão de que o professor está na aula para “dar a matéria”, cumprir a sua função burocrática, sem preocupações em relacionar o saber com o aluno, até “porque a matéria não tem nada a ver com a nossa opinião, portanto acho que nem sempre somos ouvidos, ou melhor, são mais as vezes que não somos ouvidos do que as que somos, porque o professor não nos pergunta a opinião sobre praticamente nada, sobre a matéria, não é?” (12C).

Um aluno percebe a figura do professor detendo um poder especial no triângulo pedagógico professor-saber-aluno, no contexto de sala de aula, quando refere:

Há professores que até ouvem a nossa opinião, mas depois a última opinião é a deles. (9G)

Outros alunos apontam para a questão de que os professores não aceitam as críticas dos alunos como algo que possa ajudar o processo de ensino-aprendizagem da aula, ficando sempre muito defensivos:

(...) os professores aceitam sempre as críticas como uma coisa negativa, em vez de a considerar uma coisa construtiva. Eu acho que têm que ter a noção que também podem aprender conosco, não só nós aprender com eles. (12A)

Eu ainda ontem discuti com o meu professor de física, eu acho que os professores já deles estão muito defensivos em relação a nós, e principalmente os professores que as aulas já regularmente correm mal e que sabem que nós temos coisas a apontar. Os professores ficam muito, muito muito defensivos (...) (12C)

Os alunos foram partilhando exemplos concretos de episódios ocorridos em sala de aula ilustrativos da ausência regular de mecanismos de participação/envolvimento dos alunos na escola:

“Eu acho que os professores dizem-nos para ter espírito crítico e dizem-nos para ser críticos, mas quando chega a altura de sermos, principalmente se for contra uma decisão deles, já não acham piada. Por exemplo, no ano passado, houve uma aula em que já tinha havido várias decisões que os professores tomavam que eu achava

injustas e eu isso sempre odiei essas coisas e favorecer quem não trabalha e sempre... e, assim, decisões injustas. Já tinha sido várias, umas a seguir às outras, e eu cheguei a uma em que me passei e disse à professora que não concordava com aquilo por isto por aquilo e por aquilo e na altura ficou, assim, toda a gente assim muito espantada a olhar para mim e eu aí reparei que, afinal, o espírito crítico é bom, mas nem sempre, depois a professora até concordou comigo, mas na altura aquilo foi muito estranho para ela, afinal o espírito crítico é bom mas às vezes... lá está, não convém muito contra os professores ou contra decisões deles, nessa altura por acaso correu bem, mas podia não ter corrido se fosse com outra professora.” (10A)

“Eu por acaso lembro-me que acho que foi no 8º ou no 9º que eu tinha uma professora de inglês que muita gente fazia queixa dela porque ela não dava as aulas, eram horríveis. Então, ela um dia chegou à nossa beira e disse “vocês digam-me o que é que acham de mim sobre as minhas aulas.” E um colega meu realmente disse “professora, eu às vezes não percebo o que a professora diz” (porque a professora tinha algum problema na fala e às vezes parecia que falava também alemão/inglês, era muito estranho), “eu não percebo o que a professora diz e às vezes não percebo algumas palavras e gostava que a professora falasse mais devagarinho e às vezes que desse as aulas com mais calma e que não divagasse tanto.” E ela levou mesmo a mal, começou a berrar com ele: “que falta de respeito, não admito nada disso!” (...) e nós ficamos assim: “professora, pronto, então, se a professora não queria a opinião não perguntava, continuava a dar as aulas assim e nós continuávamos sem perceber.” (12B)

Interessante será evidenciarmos que os alunos apontaram, também, razões que possam justificar o facto de os professores não auscultarem os alunos:

“Os professores têm um bocado a ideia que nós nunca vamos dizer nada de jeito e que vai ser sempre, ou na brincadeira, ou para ter piada, ou assim e, às vezes, nós vamos dizer coisas com lógica e os professores nem querem saber e nem ouvem.” (10A)

“Sim, o problema é que eles não querem ouvir os alunos, acham que os alunos são inferiores, acho que é essa a visão que eles têm.” (12D)

“Os professores pensam que somos crianças!” (10B)

(sublinhados nossos)

Esta visão dos alunos parece indiciar que os professores veem os alunos como incapazes de refletir sobre os assuntos escolares, “considerados como imaturos, irresponsáveis, incapazes de gerirem a sua própria vida” (Perrenoud, 1995a, p. 119). Na perspectiva de Flutter e Rudduck (2000), esta forma de ver os alunos tem sido a razão que tem justificado a tradicional exclusão dos jovens do processo de consulta, de auscultação, “This traditional exclusion of young people from the consultative process, this bracketing out of their voice, is founded upon an outdate view of childhood which fails to acknowledge children’s capacity to reflect on issues affecting their lives.”* (Flutter e Rudduck, 2000, p. 86)

2.8.2 Alguns professores ouvem os alunos

Os testemunhos dos alunos apontam para a ideia de que alguns professores compreendem os alunos, ouvem-nos e alteram atuações:

“Mas, no entanto, uma professora de matemática que eles gostam da maneira como a professora dá a aula e eu não gosto tanto, falei com ela e disse-lhe que comigo aquela estratégia não resultava e a professora, a partir daí, ficou muito mais atenta a ver se eu estava a perceber, se não estava a perceber (...).” (12C)

Um aluno partilha o caso de um professor que solicitava a opinião dos alunos acerca das aulas e da sua prática:

* “Esta tradicional exclusão dos jovens do processo consultivo, esta negligenciação das suas vozes assenta numa conceção obsoleta da infância, a qual não reconhece às crianças a capacidade de refletir acerca das questões que afetam as suas vidas.” (N do T.)

“Nós, por exemplo, no 10º, 11º, tivemos um professor de biologia que era excepcional e chegava ao final do período e pedia-nos a nossa opinião sincera sobre o que é que nós achávamos que poderia melhorar. A questão é que era um professor que nós não tínhamos nada a apontar. Lá está, quando não se tem nada a apontar, é esse tipo de professor que pede a nossa opinião, mas é que o professor é mesmo fora de série, e aqueles professores a quem temos mais coisas a apontar, parece que o sabem e não querem saber da nossa opinião.” (12A)

Este testemunho parece apontar para a ideia de que os professores, de forma a desenvolverem uma “reflexão na, pela e sobre a ação” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 117), recorrem à opinião dos seus alunos.

De salientar que professores que refletem sobre a sua prática, auscultando os seus alunos, parece ser, segundo os testemunhos dos alunos, uma exceção, fruto de um acaso, o que poderá mostrar que a prática reflexiva profissional dos docentes não faz parte da cultura da comunidade dos professores, “largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação” (Roldão, 2015, p. 10).

2.8.3 Alunos querem ser ouvidos

Os alunos demonstraram que gostariam de ter oportunidades na escola para poderem expressar os seus pontos de vista:

“No fundo, dar-nos a oportunidade de dizermos o que estamos a dizer agora, que nunca temos essa oportunidade.” (12A)

“Nós devíamos estar a ter esta conversa com os professores.” (12C)

Estes testemunhos parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010).

Será relevante referir-se que os alunos participantes na nossa pesquisa apresentaram uma visão de que seria fulcral haver mecanismos de avaliação dos professores envolvendo a perspectiva dos discentes:

“Eu acho que os professores também deviam de sentir a pressão de dar uma boa aula, porque os alunos os vão avaliar no fim. Nós sentimos um bocado essa pressão. (...) tal como eles nos avaliam a nós e nós sentimos um pouco a pressão do professor a avaliar-nos, acho que se eles sentissem a pressão que nós... se dão uma má aula, nós também poderemos influenciar o futuro deles, acho que aí mudaria um bocado os comportamentos. (...) Sim, se calhar, e pensariam duas vezes antes de não aceitar uma crítica. Se calhar, se eu nesta turma estou a dar uma aula má, eles vão-me avaliar todos negativamente, acho que isso também punha algum peso.” (12A)

“(falando dos professores) Eu acho que se consideram um bocado intocáveis. (...) eu acho que devia haver uma avaliação por parte dos alunos em relação aos professores.” (12F)

“(falando de mecanismos de avaliar professores) Qualquer coisa, mas que desse para nós expressarmos e que tivesse algum efeito realmente, que não fosse só darmos a nossa opinião e nada acontecer.” (12D)

Estes testemunhos poderão apontar para um dos níveis de consulta dos alunos no que concerne os vários níveis do processo educativo. Bragg (2007) chama a atenção para a complexidade do processo de dar voz ao aluno, bem como os seus diferentes níveis de atuação. No seu estudo, Bragg (2007, p. 515) refere que o processo de mudança relativo à voz do aluno começa por auscultar os alunos acerca de assuntos extracurriculares, tais como o ambiente da escola, mas que se desenvolve, depois, para uma participação dos alunos em aspetos do currículo, gestão da escola (tal como a seleção dos professores) e no aumento do controlo do seu próprio processo de aprendizagem.

Importante será, ainda, verificarmos que o testemunho que se segue parece indiciar uma preocupação dos alunos acerca da impotência do sistema escolar aquando da colocação de um “mau professor”:

“Eu acho que em relação a alguns professores, porque a escola faz os concursos e contrata os professores e nós depois temos aquele professor, mesmo que seja um péssimo professor, mesmo que seja péssima pessoa, temos que o ter e acabou e podem dizer “ah, falem com o diretor de turma” e nunca resolve nada, nós podemos queixar ao diretor de turma o que quiser, o diretor de turma não o vai despedir e acho que isso não importa muito se aquele professor era bom ou não, desde que haja um professor pronto. (...) Dos alunos participarem um bocadinho, para ou terem pelo menos oportunidade de se queixar se um professor for mesmo muito mau, de forma a acontecer alguma coisa, não é nós queixarmo-nos ao diretor de turma e pronto continuar tudo na mesma.” (10F)

O testemunho deste aluno levanta o problema do processo de colocação de professores no sistema educativo público português, parecendo indiciar que o mesmo não é eficaz, situação esta que se apresenta, efetivamente, como absurda e ilegítima, tendo em conta o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, como referimos anteriormente neste trabalho.

2.8.4 Alunos não sentem à vontade para opinar / receio de represálias

Os testemunhos dos alunos apontam para uma dificuldade em fazer ouvir os seus pontos de vista, com medo de retaliação, “(...) por exemplo, acontece alguma coisa na aula que nós não concordamos, e a professora está furiosa, é melhor não dizer nada, se não vais para a rua” (10D), estando disponíveis para dar apresentar os seus pontos de vista com uma condição: “E que tivéssemos a garantia que não íamos ser prejudicados por dar a nossa opinião” (12B).

Vários são os registos dos alunos que demonstram este receio em confrontar o professor, temendo represálias (Schultz & Cook-Sather, 2001, citado por Teixeira, 2010):

“Por exemplo, se isto não fosse anónimo, eu não estava a dizer nada disso, Jesus, a minha professora! (...) se tivesse aqui a professora de XX não tinha coragem de dizer isso! Ui!” (12B)

“Eu acho que todos nós temos algumas críticas a fazer aos professores e não as fazemos mesmo com medo de... Eles é que têm a faca e o queijo...” (12C)

“Sei lá, não sei, por exemplo, lá está, se houver um problema qualquer na aula e nós não concordarmos, a professora está muito chateada, eu nem abro a boca.” (10D)

“(...) e há aqueles professores que quando pegam uma manha nossa, estão sempre a insistir naquilo e é isto, e aquilo, e é sempre “então, percebeste? Então, sabes isto?” Por exemplo, uma amiga nossa fez queixa de um professor que marcava faltas a uns e não marcava a outros e a professora sempre que faz a chamada diz “olha que agora estamos a marcar, estás a ver? Estou a marcar as faltas, estás a ver?” (12B)

Este testemunhos parecem ilustrar uma realidade, nas nossas escolas, afastada de uma prática de cidadania, de cooperação, de liberdade, afastada de uma cultura de profissionalidade.

Por outro lado, esta situação ocorre, a nosso ver, devido à falta de estruturas, processos regulares, comuns de consulta dos alunos na escola, o que leva ao receio por parte de professores e de alunos. Flutter (2007) aponta que umas das preocupações inerentes ao processo da voz do aluno baseia-se no facto de os pontos de vista dos alunos poderem “undermine teacher’s authority”^{*} e, por outro lado, poderem “fundamentally change the power relationships that exist within schools”[†], devendo este processo decorrer de forma gradual e com sensibilidade. A mesma autora refere que os dados que existem sobre o processo de auscultação dos alunos demonstram que há muito de comum naquilo que professores e alunos dizem e que se chega a significativos consensos no que diz respeito às questões de ensinar e aprender, acrescentando, ainda, que para os professores, a descoberta de que os

^{*} “minar a autoridade do professor” (N do T.)

[†] “alterar de forma substancial as relações de poder que existem dentro das escolas” (N do T.)

alunos “can offer constructive criticism”^{*} tem tido um forte impacto nas suas práticas e tem permitido aos professores “reassess pupils and their capabilities”[†] (Flutter, 2007, pp. 350-351).

Urquhart (2001) aponta para as fortes vantagens no processo de auscultação dos alunos no processo de melhoria dos sistemas escolares:

Since evidence shows that respectful attention to what pupils say is correlated with improved learning performance, it is vital to take pupil consultation seriously and to use it as the basis of a practical agenda for school improvement. Not only does pupil voice help to revitalise a dialogue between teachers, pupils and learning, it also offers teachers and others a creative and practical alternative to the adult-centred bureaucracy that ‘cramps’ much of modern schooling.[‡] (p. 86)

Para isto, será, no entanto, necessário que crianças e adolescentes não sejam reduzidos ao seu papel de alunos, no sentido de mais nada fazerem do que se prepararem para o seu futuro de adultos, mas, antes, serem incluídos no processo de ensino-aprendizagem, apresentando um papel ativo, interventivo no seu processo de escolarização (Perrenoud, 1995a).

3. Avaliação

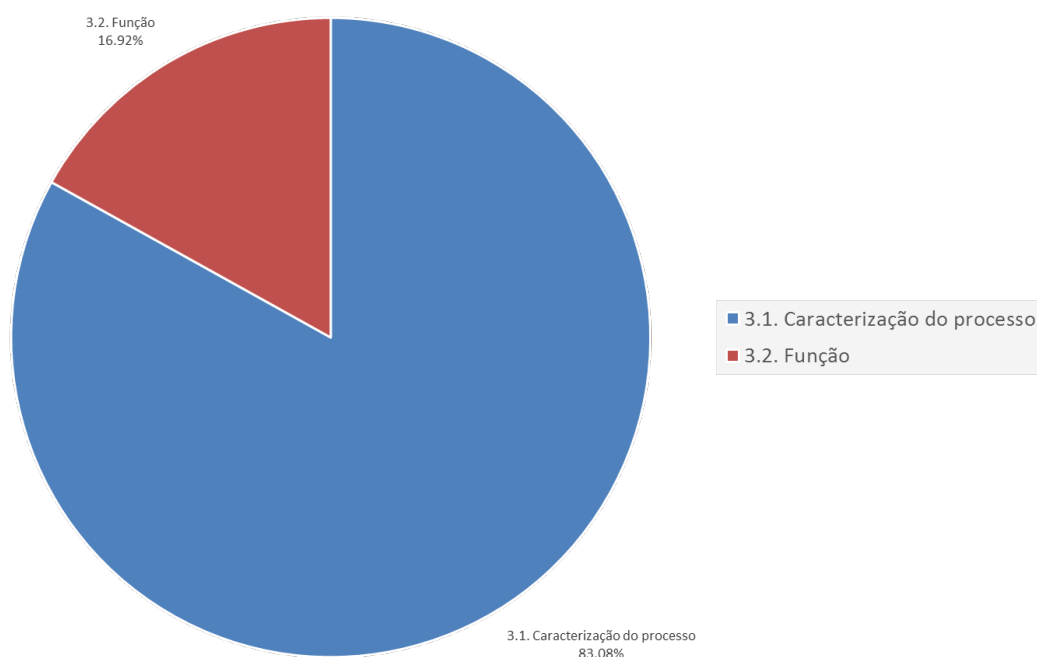
Relativamente à temática da avaliação, os alunos apresentaram (ver gráfico 20) os seus pontos de vista sobre a caracterização do processo de avaliação dos alunos (83,08%) e sobre a função da avaliação (16,92%), como se verifica pelo gráfico 20.

^{*} “podem oferecer críticas construtivas” (N do T.)

[†] “reavaliar os alunos e as suas capacidades” (N do T.)

[‡] “Uma vez que as evidências nos mostram que a atenção respeitosa para com aquilo que os alunos dizem está correlacionado com um melhor desempenho no processo de aprendizagem, é vital tomar seriamente em conta a consulta dos alunos e usá-la como base de uma agenda prática para a melhoria da escola. A voz do aluno não só ajuda a revitalizar o diálogo entre professores, como também oferece aos professores (e não só) uma alternativa criativa e prática à burocracia centrada no adulto que “entope” a escola moderna.” (N do T.)

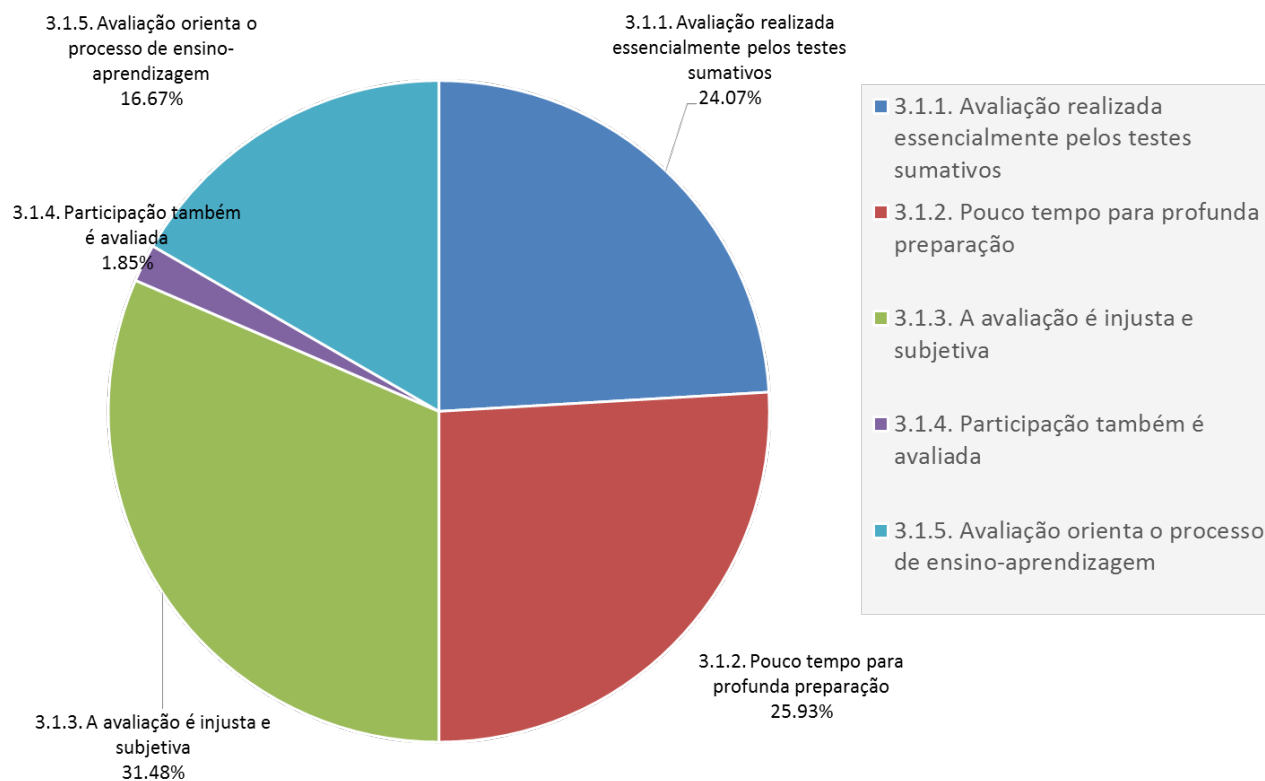
Gráfico 20: Tópicos desenvolvidos sobre avaliação



3.1 Caracterização do processo de avaliação

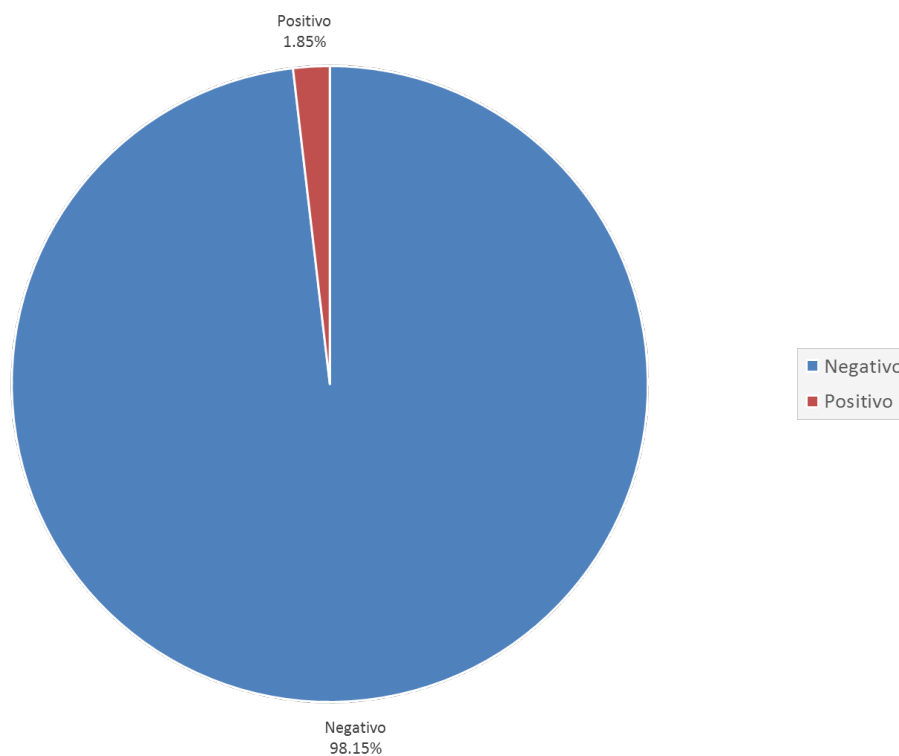
Debatendo o processo de avaliação dos alunos nas escolas e a partir da leitura do gráfico 21, poderemos verificar que os participantes da nossa pesquisa atribuem uma frequência mais elevada a três aspectos: a avaliação é injusta e subjetiva (31,43%); pouco tempo para profunda preparação (25,93%); a avaliação é realizada essencialmente pelos testes sumativos (24,07%). Os alunos apontaram, também, ainda que com menor frequência, mais dois aspectos: a avaliação orienta o processo de ensino-aprendizagem (16,67%); a participação também é avaliada (1,85%).

Gráfico 21: Caracterização do processo de avaliação



Os aspetos referidos pelos alunos demonstram uma imagem negativa do processo de avaliação dos alunos da escola, o que se poderá verificar pelo gráfico 22, num processo de análise conotativa positiva-negativa.

Gráfico 22: Caracterização do processo de avaliação – conotação positiva-negativa



Apresentaremos e analisaremos, de seguida, os testemunhos dos alunos relativos a este tópico, de forma a melhor percebermos estes resultados.

3.1.1 Avaliação realizada essencialmente por testes

Os alunos, caracterizando o processo de avaliação, referem que são avaliados essencialmente por testes escritos, sejam eles testes em sala de aula ou em situações de exames nacionais, “(...)um papel vale mais do que um ano... Imagine os exames, se corre mal, foi um ano de esforço perdido, basicamente” (9C).

Um aluno descreve bem a importância que é dada aos testes escritos, em detrimento de atitudes de participação, de interesse em aula, apontando também que os testes são o centro da ação educativa:

“Um teste pode correr-nos pior e, se uma nota for inferior ao que estamos à espera, nós somos avaliados por aquilo, mesmo que os professores digam que o

comportamento ou a nossa participação tem algum peso, quando fazemos a média em relação aos testes, não tem quase peso nenhum, não altera quase nada, altera um pouquinho, mas não faz a diferença. Eu acho que eles desvalorizam muito essa parte e é importante o aluno estar motivado nas aulas, para irmos para as aulas para aprender matéria, não é supostamente para fazer testes.” (9E)

Uma aluna faz a comparação das notas dos testes dos alunos da sua turma com as notas atribuídas no fim de um período, concluindo que são iguais:

“Acho que, pelo menos, na nossa turma, acho que as notas são as notas dos testes, não há variações entre a média do teste e a nota.” (10A)

A mesma ideia surge no testemunho de outro aluno:

“(falando-se da avaliação regular de atitudes em aula) (...) era isso que os stores dizem que conta mas vai-se a ver e não conta nada, porque, no final, é a matéria do teste que depois vai estar na pauta. Por exemplo, quando tiramos mais de setenta, dizemos “ah, já tenho para quatro” (...).” (9F)

Os testemunhos destes alunos apontam para a questão “nota de teste” e “nota de pauta”. Cabral (2013) refere que, na cultura escolar e cultura profissional dominantes, as duas notas tendem a coincidir, fazendo-se a média das classificações obtidas nos testes para atribuir a nota do final do período, sendo este procedimento, no entanto,

educacional e tecnicamente incorreto. Porque os testes não avaliam tudo o que é ensinado e aprendido. Porque tem de haver uma diversidade de instrumentos de avaliação cujos resultados teriam de ser devidamente ponderados. (...) O predomínio das notas dos testes é um dos sintomas da suposta cultura objetiva e democrática da burocracia. E de uma visão tecnocrática que vê nos testes o instrumento por excelência de mediação dos conhecimentos de natureza cognitiva. (Cabral, 2013, p. 249)

Vários foram os alunos que referiram que a avaliação deveria ser regular e contínua. O testemunho do aluno que se segue apresenta uma ideia que o mesmo partilhou para uma avaliação regular:

“Poderia haver testes, mas articulados de uma maneira diferente, não é dizerem-nos que há dois testes por período e avaliarem-nos conforme esses testes. Podia ser uma avaliação muito mais contínua, muito mais pausada, por exemplo, definirem que havia cinco avaliações por período e fazerem-nas simplesmente, e nós não sabermos quando era, assim, tínhamos sempre de estar preparados, o que também já implicava de nós um bocadinho de estudo mais contínuo, mas depois só contavam duas dessas avaliações, as nossas melhores, porque toda a gente tem direito a ter maus dias e a não conseguir, era uma avaliação mais contínua.” (12D)

Este testemunho poderá indiciar que os alunos, estando há muito tempo imersos num sistema tradicional escolar, mesmo apresentando alternativas, não deixam de usar a mesma terminologia, “cinco avaliações” (que se deduzem ser testes escritos), “estar preparados”, “fazerem-nas simplesmente”.

Estas opiniões dos alunos poderão indiciar, então, que parecem continuar a prevalecer os testes enquanto instrumento de avaliação privilegiado nas nossas escolas, como apontaram, também, Cabral (2013) e Alves (2008b).

3.1.2 Pouco tempo para profunda preparação

Os alunos partilharam a ideia de que sentem ter muito pouco tempo para se prepararem devidamente para os momentos de avaliação, afirmando que estudam muitas vezes na véspera dos testes e, na melhor das situações, “no fim de semana antes do teste” (9A), “(...) fim de semana, a semana não há tempo nenhum nunca” (10G), porque “são muitas aulas” (10B).

Os alunos descrevem bem o processo de estudo para um teste havendo falta de tempo:

“Se for uma disciplina que se faça exercícios, tento fazer os resumos e os exercícios, mas nunca dá tempo para tudo o que eu quero fazer, faço mais ou menos tipo objetivos mentais, *hoje, fazes os resumos para aí de metade da matéria, e depois, amanhã, fazes o resto e os exercícios, hoje faço um quarto dos resumos* e depois já não chegou o tempo, nunca chega.” (10G)

“Geralmente, se eu conseguir, faço os resumos na semana anterior para, quando chegar ao fim de semana, conseguir estudar mais e melhor e fazer mais exercícios, mas geralmente nunca dá (...)” (10B)

Estas opiniões dos alunos poderão indiciar “uma relação utilitarista do trabalho, em função da nota e da seleção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal” (Perrenoud, 1995a, p. 16), efeitos perversos da “dose de violência e da falta de sentido das formas de escolarização de massas” (id. *ibid.*, p. 17).

Perante esta situação, os alunos manifestam adotar “estratégias que garantam a sobrevivência” (id. *ibid.*, p. 17), pois, face à avaliação, “fazer batota”, preparando-se “de uma forma rápida e superficial, para conseguir iludir durante o tempo de uma prova ou exame” (id. *ibid.*, p. 18), como descreve este aluno:

“Eu, geralmente, tento fazer um resumo da matéria, mas se forem muitas páginas e se eu já não tiver muito tempo, eu tento decorar as definições mais importantes, vejo algumas perguntas, mas concentro-me mais no que talvez a professora tenha dado mais importância ou decorar mesmo as definições mais importantes daquela matéria.” (9E)

3.1.3. A avaliação é injusta e subjetiva

Os alunos referem que a avaliação é injusta, devido essencialmente a ser realizada a partir dos testes sumativos:

“(respondendo à questão se a avaliação que lhes era feita se seria justa) Nem sempre, porque também por causa dos testes há pessoas que ficam muito nervosas

para os testes e, às vezes, temos uma nota um bocadinho mais baixa. Até podemos ser muito bons alunos, mas, pronto, houve uma semana em que não estamos muito bem, correu mal e depois o resto do ano depende basicamente dessa nota. Por exemplo, eu tive uma má nota a matemática, depois, no resto do ano, tive notas muito boas e não tive a nota que eu pretendia por causa daquela nota, porque baixou-me a média toda. (...) achei um bocado injusto.” (9G)

“Eu acho que não é muito justa, porque (...) nós nem sempre estamos com a mesma disposição para estudar, podemos ter problemas dentro da escola, exteriores à escola que não nos permitam concentrar, e um teste pode estragar a nossa média e prejudicar-nos para o resto do ano.” (9D)

“Não me podem avaliar com base simplesmente em testes, (...) não acho que seja o método mais eficaz de avaliação, porque pode um teste correr mal e isso já vai influenciar tudo para a frente. Sermos avaliados com um número também é errado, porque não podemos ser reduzidos a um número, a uma média, que nos vai influenciar, para o resto da nossa vida, o que nós podemos fazer, porque a escolha da nossa faculdade está imposta pela nossa média e a nossa média pode não refletir quem nós somos, as nossas capacidades, a nossa forma de ver o mundo e as capacidades que nós temos.” (12D)

“E, às vezes, é muito injusto, porque, às vezes, há testes que correm mesmo muito mal e aquilo não somos nós, correu mal.” (12B)

“Nas aulas, em si, é suposto prepararmo-nos, eu acho que, por essa razão, um teste não é uma boa forma de avaliar como somos nas aulas.” (12A)

Um outro aluno aponta a injustiça que lhe parece existir na atribuição de níveis de 1 a 5 no ensino básico:

“E os níveis de avaliação são muito reduzidos, de um a cinco! Há um que está mais perto do três mas não chega para o três e outro esta perto do um mas tem dois, vão ter a mesma nota apesar de serem totalmente diferentes.” (9B)

Alguns alunos remetem para a injustiça no sentido de a avaliação não respeitar as diferenças dos alunos, tal como se pode verificar através deste testemunho:

“Também conheço pessoas que estudam mais do que outras pessoas que tiram melhores notas. Acho que as notas não são iguais ao estudo e ao esforço das pessoas. Acho que há pessoas que têm mais dificuldades e que se têm de se esforçar muito mais para atingir notas, já outros, sem fazer grande coisa, conseguem.” (10A)

Esta visão dos alunos vem ao encontro do que defende Perrenoud (1978) quando aponta “o caráter gerador de desigualdade de um ensino indiferente dirigido a alunos diferentes” (id. *ibid.*, p.141), sendo que um dos mecanismos geradores de desigualdade é a “desigualdade de tratamento na ação pedagógica e na avaliação” (id. *ibid.*, p.140). Até porque, como refere Cabral (2013, p. 249), “o sucesso é um conceito obrigatoriamente plural e que a avaliação não deveria deixar de traduzir”.

Os testemunhos dos alunos apontam, também, para uma visão da avaliação como sendo subjetiva:

“A avaliação é imensamente subjetiva, a avaliação é dada por professores, são pessoas, as pessoas têm opiniões, veem as coisas de maneira diferente, eu posso ver uma coisa de uma maneira e outra pessoa pode ver de outra, isso acontece também com os professores, por isso, claro que a avaliação é subjetiva.” (12D)

“Acho que lá está dependendo da sorte que temos de apanhar um professor, podemos ter uma boa nota ou ter uma pior nota. (...) Deve haver um nível de exigência semelhante dentro dos professores e isso não existe, cá na escola, pelo menos.” (12A)

Estes testemunhos parecem indiciar um sentimento de injustiça por parte dos alunos causada por variações entre professores nas práticas de avaliação (Alves, 2008b). Os professores percecionam os alunos, as aulas, o ensino de formas diferentes, o que talvez justifique as diferentes formas de avaliar os alunos, pois “o ensino e a avaliação são de certa forma duas faces da mesma moeda” (Perrenoud, 1995a, p. 41).

3.1.4. Participação também é avaliada

Um dos alunos aponta o facto de haver situações em que a atitude de participação e de interesse dos alunos na aula é valorizada na avaliação de fim de período:

“Nas aulas das professoras de matemática, de português e biologia, na minha opinião, a participação é fundamental, se um aluno que não participa e que tenha as mesmas notas que eu nos testes, se eu participar mais do que ele (...), eu tenho a certeza que eu tiro melhor nota que ele.” (10D)

Este testemunho parece apresentar uma perspetiva de avaliação correta, a qual permite uma valorização/ponderação das diferentes dimensões do processo educativo.

3.1.5 Avaliação orienta o processo de ensino-aprendizagem

Os alunos apresentaram vários testemunhos que apontam para a ideia de que a ação pedagógica se centra no processo de avaliação.

Os alunos estudam, porque têm testes, serão avaliados e querem ter boas notas (não esquecer o perfil da amostra da nossa pesquisa):

“E depois também há aquela coisa, estudas imenso aquela matéria, mas depois a maior parte não sai e depois tu vês "ó fogo, tanta coisa e não valeu a pena" e não vale mesmo a pena, porque não tiras 20, quer dizer, vale a pena, vale aquele bocadinho a pena, mas nunca chegas lá.” (10D)

Só valerá a pena estudar para obter classificações de nível excelente. Outros testemunhos de alunos ilustram esta relação constante entre estudar para se ser avaliado:

“Porque os testes são da matéria toda, mas, muitas vezes, os stores não põem lá a matéria toda, mas temos de estudar tudo.” (10G)

“(falando da matéria que estudam para os testes) Metade não sai! Às vezes, estamos a decorar (...) aqueles nomes todos, aqueles *palavrões*, e depois saem escolhas múltiplas!!...” (10D)

E uma das coisas injustas que eu há bocado também tinha falado: por exemplo; na semana passada, tinha pedido à stora com antecedência para adiar o teste, mas foi antes do tal fim de semana em que eu ia estudar; mas já aconteceu várias vezes em filosofia o seguinte: eu passo o fim de semana a estudar e perco tempo que podia estudar outras coisas, que se calhar até tenho mais dificuldade, mas estudo filosofia... chega o dia do teste e as outras pessoas, que nem sequer pegaram no livro, “ai, ó stora, adie” e a stora adia e eu aí fico passada! São pessoas que nem sequer se organizaram minimamente e, em vez de pedirem antes, chegamos ao dia e afinal não há teste e eu estive a perder tempo para nada. (10F)

(sublinhados nossos)

No entanto, outros alunos manifestaram perceber que estudar apenas para testes, memorizando, por exemplo, não é eficaz, pois não se lembram de nada mais tarde:

(...) testes de história, por exemplo, (...) se me perguntar agora eu não sei dizer nada. Eu estudava, decorava aquilo para aquele teste, isso não quer dizer que eu saiba. (10D)

Relevante e muito curioso é verificarmos que testemunhos de alunos apontam para a ideia de que os alunos parecem ter consciência de que o processo de avaliação não avalia a pessoa, mas antes a categoria social criada, o aluno (Canário, 2005). Atente-se nesta opinião destes alunos:

“Eu acho que a escola e os professores estão muito virados para testes e avaliações e trabalhos (...), mas nunca é avaliada a pessoa em si, é sempre avaliado o aluno.” (10A)

“(...) eu acho que nós não somos a nossa média mesmo, nós somos muito mais do que a nossa média.” (12C)

De destacar o testemunho do aluno 10A que se segue, o qual apresenta uma visão crítica relativamente à ação escolar, salientando a falta de coerência, de sentido que percebe existir no “ofício do aluno”, na relação utilitária com o saber, no trabalhar só para a nota (Perrenoud, 1995a):

“Eu também acho que a escola fez com que nós não estejamos tão preocupados em aprender, mas mais em tirar boas notas, o que é um bocado estúpido, porque o objetivo era nós aprendermos, os testes são feitos para vermos se aprendemos, ou não? Mas está tudo ao contrário, os testes são o que importa e nós aprendemos durante aqueles três dias, que é para nos lembrarmos de tudo no teste, quando acabou já ninguém se lembra, eu não me lembro do que é que saiu no teste passado já, (...) O objetivo da avaliação devia ser mais ver se nós realmente aprendemos. Mas, agora, as pessoas nem sequer estão tão preocupadas em se sabem ou não, é mais se decoraram para ter boa nota naquele momento.” (10A)

(sublinhados nossos)

Este significativo testemunho do aluno remete para o que defende Peretti (sd), quando refere que:

é preciso passar de uma pedagogia do poder a uma pedagogia de autoridade. O poder é o domínio apoiado em regras e sanções. A autoridade é a influência que um indivíduo adquire através dos seus conhecimentos e da sua experiência. (...) O ensino assenta pelo contrário, nos nossos dias, no poder: se me prestares atenção terás uma boa nota e o teu diploma. Se tiveres um diploma terás na sociedade um lugar onde podes exercer o poder que neste momento eu exerço sobre ti. Portanto, escuta-me e imita-me. (p. 47)

Por outro lado, as opiniões dos alunos parecem apontar para o facto de o sistema escolar vigente continuar a perspetivar o aluno como uma categoria social. A forma hegemónica de aprender (Canário 2005) parece continuar a ser privilegiada no sistema escolar, percecionando-se o aluno como um elemento *ignorante*, que será ensinado pelo *mestre*, e que aprenderá acumulando informação. Assim (id. Ibid.),

a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. (p. 69)

Os testemunhos dos alunos da nossa pesquisa parecem indiciar, efetivamente, que “No debate pedagógico, a centração no programa, a avaliação, os métodos ou os meios de ensino «ofuscam» a realidade da vida quotidiana da escola, que é feita de tudo o que fundamentalmente interessa aos seres humanos: ser amado, aprovado, encontrar o seu lugar, exercer uma influência, arquitectar e realizar projectos, falar de si” (Perrenoud, 1995a, p. 29).

3.2. Função da avaliação

A partir das opiniões dos alunos da nossa pesquisa, o processo de avaliação dos alunos na escola apresenta as seguintes funções:

- (a) aceder à Universidade;
- (b) indicar aos alunos as áreas académicas em que são melhores;
- (c) qualificar e distinguir.

Alguns alunos apontam que existe uma relação entre as notas que têm com a possibilidade de frequentarem o curso superior que escolherem, “(falando de entrar

na faculdade) precisamos da avaliação para lá entrarmos.(...) quanto melhor mais escolha eu tenho” (10D).

Alguns testemunhos remetem para a ideia de que a avaliação ajuda os alunos a perceberem as áreas em que são melhores:

“(...) por exemplo, entre história e ciências, eu sou muito melhor a ciências, então isso, a nota que é melhor a ciências mostra que eu devia ir para ciências, não sei, acho que encaminha para o sítio onde devo ir. (...) Mostrar no que é que eu sou melhor, não só o esforço, mas em que é que sou melhor”. (10E)

Repare-se como este aluno associa os resultados escolares àquilo em que ele será melhor, talvez por estar submetido há muitos anos a um sistema escolar burocrático que valoriza os números, os resultados, a uniformidade em detrimento das pessoas, dos processos, da pluralidade.

Um dos alunos considera que a avaliação serve para ver quem está preparado para poder transitar de ano e para a qualificação de um emprego:

“Eu acho que até ao nono ano é importante para saber quem é que está preparado para o próximo ano, eu acho que, pronto, na nossa idade ainda não é muito importante, é só mesmo saber quem é que está preparado para o próximo ano ou não. Mas, a partir de agora, acho que vai ser importante para saber se somos qualificados para um emprego e assim. Se uma pessoa tiver notas muito baixas, acho que não está qualificado para ser, por exemplo, médico... ainda pode matar alguém! (risos) (9G)

(sublinhados nossos)

Esta visão de que a avaliação é seletiva surge também nestes testemunhos:

“É passar de ano ou não passar de ano, é juntar, é diferenciar-nos, é um bocado isso.” (12C)

“É colocar-nos em níveis diferentes, em patamares diferentes.” (12D)

“O papel da avaliação é distinguir quem aprende bem, quem sabe e quem não sabe.” (12B)

“(…) eu sei que há pessoas que são muito mais inteligentes do que eu, no entanto, não se esforçam absolutamente nada e tiram muito piores notas, eu acho que é principalmente para distinguir o esforço dos alunos (…)”. (10F)

“Para dar valor às pessoas que se esforçam”. (9C)

“Eu acho que é principalmente para distinguir as pessoas, para distinguir o tipo de aluno.” (10F)

Estas opiniões poderão indiciar que a avaliação seletiva continua, nas nossas escolas, a ser privilegiada em detrimento de uma avaliação formativa, como defende Alves (1999b, 2008b). O sistema escolar parece continuar assente numa “ideologia técnico-funcionalista e estruturalmente selectiva” (Alves, 1999b, p. 44), devendo, no entanto, dar ênfase a uma “função educativa e promocional dos alunos” (id. ibid., p.34).

Os testemunhos dos alunos da nossa pesquisa parecem apontar para a continuidade de

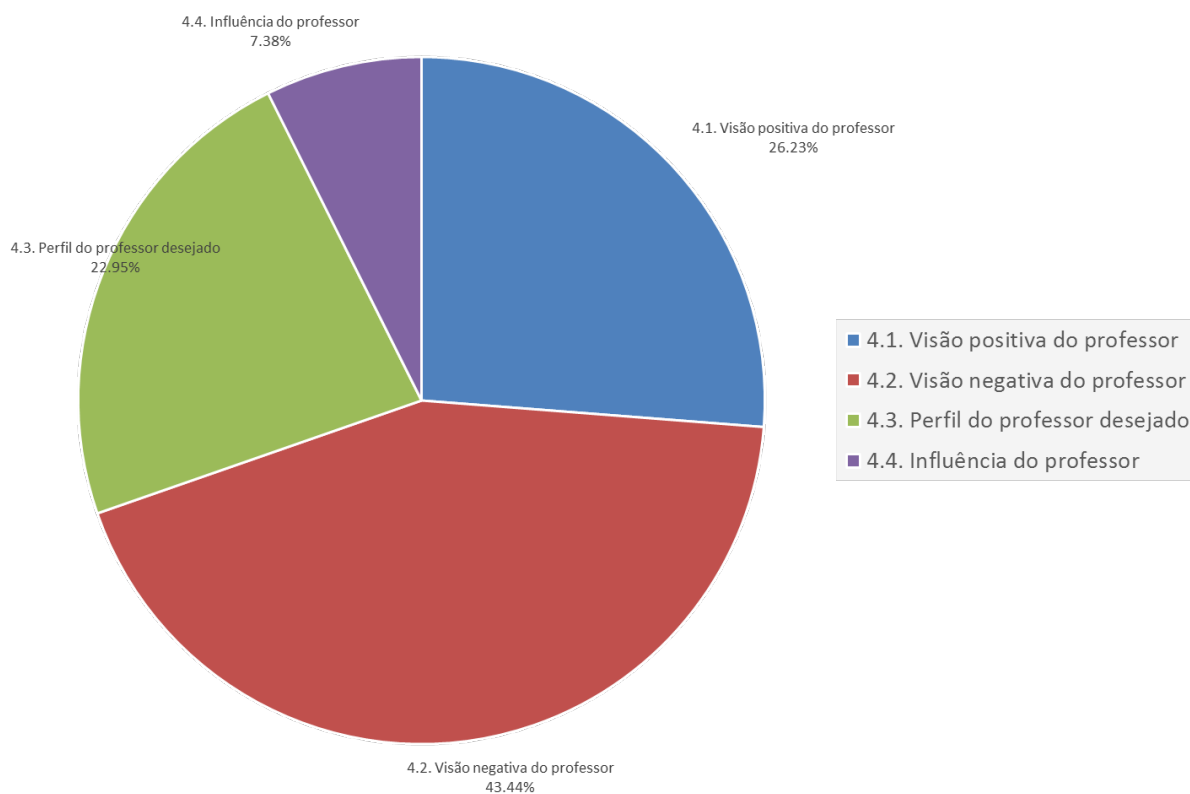
uma prática de avaliação de referência normativa, normalmente escrita e que elege como objectivo central a selecção dos alunos segundo uma perspectiva meritocrática, que acredita que em função do Q I + esforço os alunos obterão os melhores resultados académicos que por sua vez conduzem aos melhores lugares nas estruturas ocupacionais e geram vantagens económicas, status e poder, mas esquece as múltiplas variáveis (sociais e organizacionais) que constroem o (in)sucesso escolar. (Alves, 1999b, p. 35)

Estas visões dos alunos parecem corroborar a ideia nos sistemas escolares vigentes continua “O poder da avaliação como força hierarquizadora e causa de submissão. Através da avaliação demonstra-se o poder, não só pela repercussão acadêmica e social dos resultados, mas também pela força sancionadora que encerra (...)” (Guerra, 2002, p.20), contribuindo-se, assim, para um aumento das desigualdades sociais, o qual impede a construção de uma escola democrática, pluralista, libertadora que se preocupe com a formação integral de cada pessoa que mora dentro de cada aluno.

4. Professor

A partir do debate acerca da temática do professor, foram abordados pelos alunos os tópicos com a seguinte frequência de ocorrências (ver gráfico 23): visão positiva do professor (26,23%); visão negativa do professor (43,44%); perfil do professor desejado (22,95%); influência do professor (7,38%).

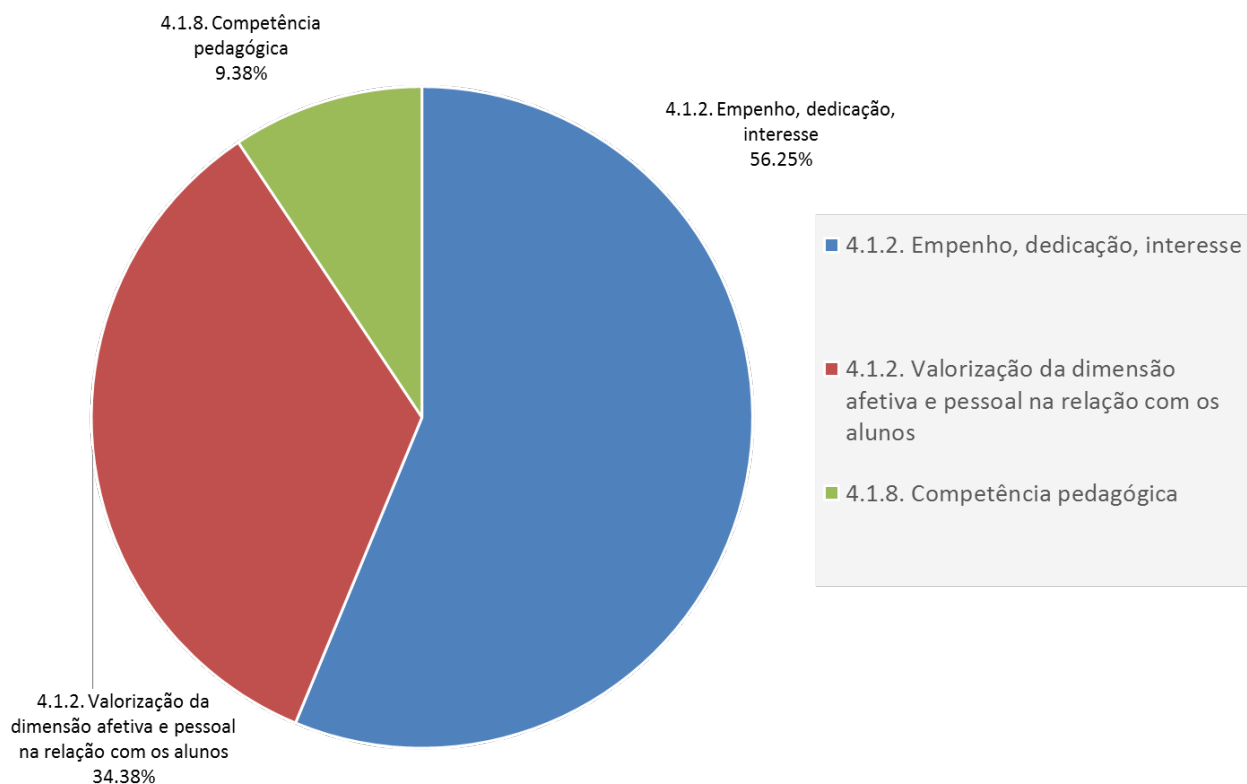
Gráfico 23: Tópicos abordados sobre Professor



4.1. Visão positiva do professor

Falando dos seus professores, os alunos abordaram os aspectos positivos com diferentes níveis de frequência (ver gráfico 24): empenho, dedicação, interesse (56,25%); valorização da dimensão afetiva e pessoal na relação com os alunos (34,38%); competência pedagógica (9,38%).

Gráfico 24: Visão positiva do professor



4.1.1. Empenho, dedicação, interesse

Os alunos descreveram professores com atitudes de empenho, muito dedicados à ação pedagógica, bem como interessados pela aprendizagem dos alunos:

“Nós temos uma professora de XX que tem tardes livres e é capaz de vir para a escola de propósito, e acordar mais cedo de propósito, só para nos vir tirar uma dúvida (...).” (12C)

“(descrevendo os professores) (...) e outros nota-se que gostam de ensinar.” (9C)

“(qualificando alguns dos seus professores) (...) uns são preocupados e interessam-se por nós.” (10F)

“(...) alguns tentam-nos motivar e puxar um bocado mais.” (9E)

Sim, preocupados e atenciosos, e alguns até excessivamente preocupados, que dispõem demasiado do seu tempo (...) (12D)

“Por exemplo, a professora de XX é nossa professora também, vê-se que são professores que preparam as aulas, o professor de XX, preparam as aulas em casa e importam-se, portanto a nossa professora de XX quase que nem liga para o livro, ela faz-nos os resumos, passa-nos os resumos e depois a maior parte fazemos exercícios. Nota-se que há um trabalho antes, pronto que se esforça mais por nós.” (10B)

Um aluno indica que o facto de os professores se interessarem em saber rapidamente os nomes dos alunos demonstra competência: “O nosso professor de biologia, acho que era um bom professor, porque é muito competente, por exemplo, acho que na segunda aula ele já sabia praticamente os nomes de toda a gente.” (10B)

Outros discentes relacionam a preocupação pelos alunos com o gostar dos alunos. Falando de uma professora em comum: “está sempre preocupada connosco” (10D), “nota-se que gosta mesmo de nós, nós damo-nos mesmo bem” (10C).

Um testemunho parece indiciar que os alunos gostam quando os professores mostram compreensão pelo “ofício do aluno”, criando-se, assim, uma aproximação entre ambos:

“A nossa diretora de turma quer mesmo saber de nós, e, como nós temos aulas com ela à segunda-feira, pergunta “ah, e o vosso fim de semana?” e também nos percebe. Por exemplo, também quer que a escola acabe para ir de férias, nesses sentidos também percebe a parte do aluno como é que é, e as matérias como são chatas de estar ali a aprender e a estudar, às vezes, quando nós não gostamos e depois também nos dá um incentivo para nós continuarmos.” (9F)

Estes testemunhos parecem indicar que, apesar de contextos e condicionantes que têm trazido um sentimento de *mal-estar* aos professores (Canário, 2005; Esteve, 1999; Alves, 2000), muitos outros apresentam uma postura que serve de exemplo, paciência, empenho, gosto e dedicação, aquilo a que eventualmente se costuma denominar de profissionais com “vocação para o ensino”.

4.1.2. Valorização da dimensão afetiva e pessoal na relação com os alunos

Os alunos referem que “Há alguns professores que preocupam-se mesmo connosco do género, a nossa vida pessoal e tudo” (9G). Dando exemplos de como os professores se preocupam com a felicidade dos alunos, apontam que “Se for preciso, até nos dão aulas para nós falarmos sobre tudo” (9B).

Um dos alunos aponta que há professores que se preocupam com os alunos, dando-lhes conselhos:

“É assim, ainda há pouco tempo, acho que foi esta semana, acho eu, recebi um conselho de uma professora para eu não me preocupar com as notas, é assim, trabalhar não é? Mas para fazer também ao mesmo tempo o que eu gosto e para simplesmente não me preocupar com as coisas, que isso é apenas uma consequência.” (12G)

Um dos alunos refere que há professores que valorizam muito os valores humanos, a conduta dos alunos:

“A nossa professora de XX nota-se que é uma pessoa que se preocupa muito mais com o nós sairmos da escola com bases humanas e com valores, e com coisas assim, do que com conhecimentos XX, ela preocupa-se muito mais com a nossa conduta.” (12C)

Estes testemunhos poderão indiciar que, apesar de o sistema escolar parecer manter uma estrutura de lógica burocrática e de escola de massas, como fomos

evidenciando ao longo deste trabalho, haverá professores nas nossas escolas que procuram manter uma prática de proximidade e de preocupação com a felicidade e bem-estar dos alunos, na qual os vocábulos “aluno”, “testes”, “pressão” são substituídos por “valores”, “bases humanas”, “conduta”, “vida pessoal”.

Outros testemunhos descrevem bem a relação afetiva existente entre alguns alunos e professores:

“Eu nesta escola não, mas na minha escola anterior em XX, eu tenho professoras que ainda hoje têm o meu número de telefone, ligam-me pelo menos três, quatro vezes por ano, vamos almoçar juntas três, quatro vezes por ano também e já não tenho qualquer ligação com elas porque já não são minhas professoras, não temos qualquer ligação e mesmo assim mantemos o contacto e nesta escola acho que não acontece tanto isso... Que é uma escola maior.” (12C)

“Eu tive um professor de matemática no sétimo e no oitavo que ele era mesmo muito humano, era espetacular e, às vezes, agia como se tivesse a nossa idade e tentava alcançar-nos o mais possível e tirar-nos todas as dúvidas e ajudar-nos a ser felizes (...). Esse professor, eu acho que nunca vou esquecer e ele no nono ano foi para Londres, nós fizemos-lhe um vídeo, compramos-lhe um bolo, fizemos uma festa na sala de aula e ficamos todos a chorar e ele foi muito querido, ele saiu, disse que estava com calor tinha de tirar a camisola e depois chegou com os olhos todos húmidos, acho que é um professor que eu nunca vou esquecer, porque eu realmente gostava muito dele, ele puxava pelos alunos mesmo aqueles que tinham muitas dificuldades, muitas mesmo, ele era humano com todos, tirava as dúvidas todas e nunca prejudicou ninguém, respeitou sempre todos os alunos e acho que não era para disfarçar, que gostava de todos da mesma maneira, eu acho que ele gostava mesmo de todos da mesma maneira e era muito querido mesmo.” (12B)

(falando de professores que tiveram) (...) notava-se que gostavam de nós, porque nós íamos para as aulas, estávamos felizes nas aulas deles e eles igualmente. E quando chegamos ao fim do 9º ano, foram professores que se despediram de nós com abraços quase a chorar que notava-se que não só nos marcaram a nós, mas nós também os tínhamos marcado a eles e acho que esse sentimento de reciprocidade foi uma coisa que me marcou imenso. (12E)

Estes testemunhos parecem indiciar a presença de relações afetivas muito fortes entre alunos e professores, tendo essas relações marcado profundamente os alunos que lembram com carinho e emoção aqueles momentos. Esta visão dos alunos parece ir ao encontro de Guerra (2006) quando indica que as apreciações feitas por ex-alunos referem insistentemente a dimensão afetiva e como esta os marca, acrescentando que “os alunos aprendem com os professores de quem gostam” (pp. 2-3).

4.1.3. Competência pedagógica

Testemunhos dos alunos apresentam como marca positiva dos professores nos alunos a competência pedagógica:

“(falando de uma professora que a marcou positivamente) (...) era muito boa professora e dava a matéria superbem e estava sempre a fazer atividades connosco, por exemplo, eu tinha contado aquela vez que havia um concurso para ler um poema e depois quem ganhava havia prémios e assim, ela fazia imensos concursos na nossa turma e coisas assim e isso era giro.” (10F)

“(...) a professora de XX também foi uma professora que explicava tudo bem, (...) dava as aulas de uma maneira descontraída, mas dávamos a matéria toda, continuava a explicar tudo e não era rígida de uma maneira formal como muitos professores são.” (12F)

(falando de marcas positivas de professores) A nossa professora de XX (...) dá a matéria de uma forma diferente, parece que não está a dar, mas nós ficamos a saber na mesma. (9B)

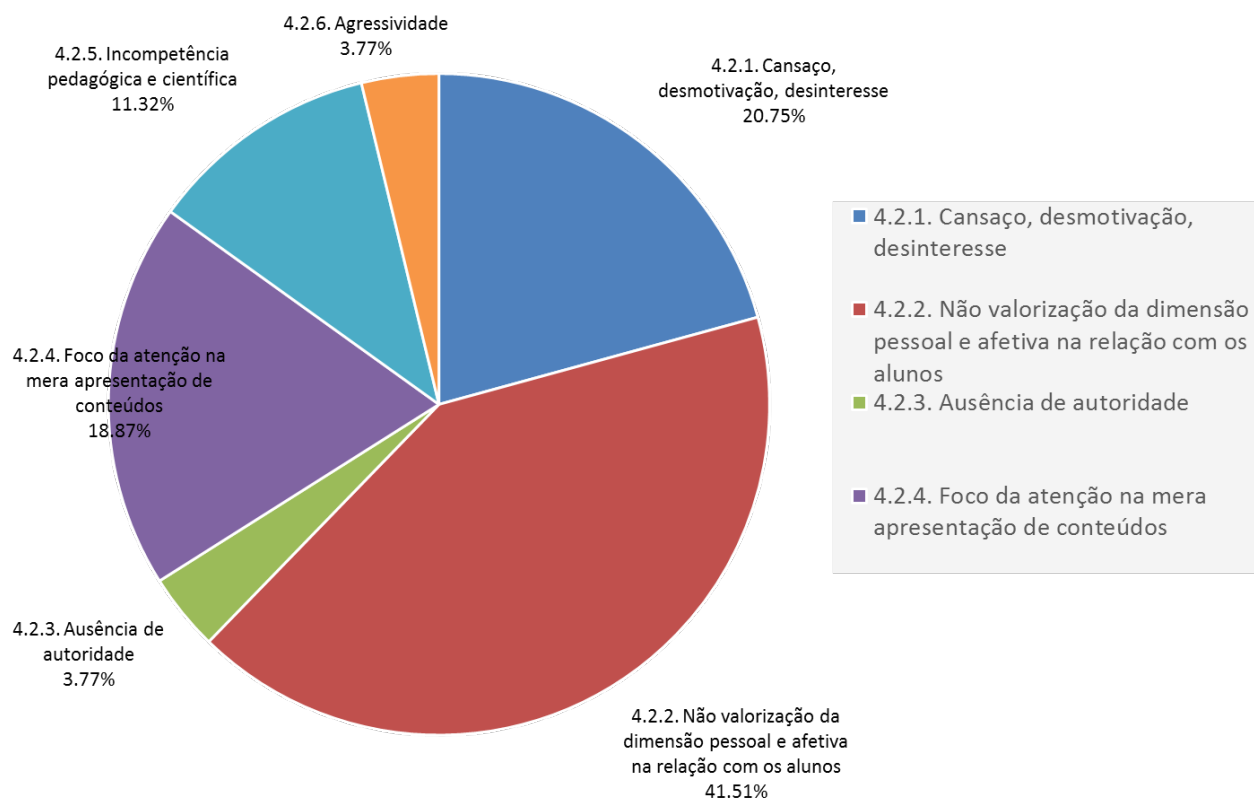
Repare-se que os alunos relacionam, aqui, o “bom professor” a expressões como “dava a matéria superbem”, “explicava tudo bem”, “dá a matéria de uma forma diferente”, avançando, depois, com razões para descrever o como, “estava sempre a fazer atividades connosco”, “concursos”, “de uma maneira descontraída”, “não era

rígida”, “parece que não está a dar”. Estes testemunhos parecem apontar para o facto de que os professores que aplicam, em sala de aula, técnicas pedagógicas ativas, com posturas tranquilas e naturais, marcam mais positivamente os alunos.

4.2. Visão negativa do professor

Relativamente a uma visão de aspetos negativos do professor, foram apontados pelos alunos os seguintes itens (ver gráfico 25): cansaço, desmotivação, desinteresse (20,75%); não valorização da dimensão pessoal e afetiva na relação com os alunos (41,51%); ausência de autoridade (3,77%); foco da atenção na mera apresentação de conteúdos (18,87%); incompetência pedagógica e científica (11,32%); agressividade (3,77%).

Gráfico 25: Visão negativa do professor



4.2.1. Cansaço, desmotivação, desinteresse

Os alunos apresentaram uma visão dos professores como estando “(...) muito cansados, ao longo dos anos vão se cansando. (...) só estão aqui porque é o trabalho deles. Acho que muitos estão aqui por obrigação (...)” (9C).

Outros alunos apontam para a ideia de que veem os professores com falta de motivação e gosto na prática do seu ofício:

“Eu acho que, cada vez mais, os professores estão mais desmotivados.” (9D)

“(falando de professores) (...) há outros que estão a ensinar, mas é só mesmo pelo ordenado.” (9E)

Esta visão dos alunos sobre uma postura de professores que trabalham por obrigação surge também em outros registos:

“(falando de uma professora de matemática do ano transato que marcara a aluna negativamente) (...) Ela não se preocupava nada connosco estava mesmo lá obrigada (...)” (9G)

“(falando dos professores) (...) outros parece que dão aulas só porque precisam de uma profissão qualquer para ganhar dinheiro.” (10F)

Um testemunho aponta para uma tentativa de explicação que ajude a compreender esta situação, referindo que “Também por causa dos salários e por causa dos problemas todos. (...) Porque há muitos professores que se queixam que recebem pouco” (9A).

Os discentes referiram, igualmente, o facto de haver professores que “não se preocupam” (12D), que “nem sequer estão interessados (...) e, também, não se preocupam muito” (9E) no que concerne as ações pedagógicas:

“(...) há professores que nem sequer estão a dar a matéria que era suposto, e as aulas não estão a servir para nada (...)” (9E)

Esta perspetiva dos alunos poderá indiciar que o sentimento de mal-estar docente, abordado por diferentes autores (Canário, 2005; Esteve, 1999; Alves, 2000), continua presente nas nossas escolas. De notar que este sentimento acarreta, como consequências, efeitos muitos variados e complexos (Esteve, 1999, p. 113), podendo explicar comportamentos acima descritos pelos alunos.

Os testemunhos dos alunos parecem, efetivamente, ir ao encontro de Day (2004, p.61) quando refere que “uma das maiores queixas dos alunos nas escolas é que alguns professores não se interessam por eles.”

Para além das suas competências científicas e pedagógicas, o professor terá de ser um profissional a nível das relações humanas, até porque “o desejo de aprender e de

progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso” (Perrenoud, 1995b, p. 91).

Um outro aluno afirma, ainda, o seguinte:

“(...) por exemplo, nós estávamos a dar XX e o professor está a aula toda no telemóvel ou no computador.” (10A)

Este testemunho mostra uma desprofissionalização do professor, bem como uma impunidade relativa a tais condutas em sala de aula. A organização escolar parece, assim, não conseguir controlar o trabalho docente e, conseqüentemente, não garantir o ambiente educativo propício à aprendizagem dos alunos.

4.2.2. Não valorização da dimensão pessoal e afetiva na relação com os alunos

Os testemunhos dos alunos apontam para a ideia de que os professores que se preocupam com a dimensão pessoal dos alunos “São muito raros(...)” (9G), uma vez que “Eu acho que eles se preocupam, alguns preocupam-se em dar matéria, preocupam-se até em explicar, agora não sei se isso será felicidade ou não, preocupam-se em nós termos boas notas e percebermos, mas não sei se sermos felizes ou não lhes interessa muito.” (10F) Um dos alunos refere que considera “(...) que eles também não pensam muito nisso.” (10B)

Um testemunho de um aluno indica não ter a certeza se a função do professor será a preocupação com a felicidade dos alunos:

“Eu acho que eles empenham-se em fazer com que nós tenhamos boas notas para depois conseguirmos ter um futuro melhor, e daí vem a felicidade, mas acho que não pensam diretamente na nossa felicidade neste momento, mas também não sei se é esse o papel deles.” (10F)

Este ponto de vista relacionado com não ser função do professor preocupar-se com a felicidade dos alunos é encontrado, também, neste registo:

“A prioridade deles, também, é nós conseguirmos as notas para, lá está, irmos para a faculdade e entrarmos naquilo que queremos e, se calhar, daí até deriva a nossa felicidade, mas não sei se eles pensam na nossa felicidade exatamente, só se pensam nos nossos bons resultados e em percebermos, também é importante percebermos. Sim, claro, em ficarmos a saber alguma coisa claro.” (10D)

Outro aluno afirma que “ultimamente não é a felicidade do aluno que interessa”, mas antes ensinar “o conhecimento deles (professores) o máximo possível ao maior número de pessoas” (10G). Na verdade, “o que interessa é ele (aluno) tirar boas notas e perceber. Se é feliz ou não, é, assim, uma boa consequência que sai disso, mas...” (10G). Os professores “estão lá para nos ensinar(...), mas há coisas que nós aprendemos que podemos ficar a saber, mas nada serve para a nossa felicidade.” (10G)

Um outro discente refere que seria importante que os professores se preocupassem com os seus sentimentos:

“Eu acho que era importante (...) nós também sentirmos que os professores não se estão só a preocupar com a nossa nota e os resultados (...), acho que também era importante preocuparem-se um bocado com os nossos sentimentos e assim. (9E)”

Um outro testemunho indica que os professores estão centrados em formar alunos e não tanto em formar pessoas:

Acho que os professores estão muito centrados em testes-matéria-testes-matéria e depois não pensam na pessoa, eles estão a formar uma pessoa, não estão só a formar um aluno e acho que nós temos muito poucas atividades extracurriculares, por exemplo, visitas de estudo e assim. (10B)

Fulcral será refletirmos que o objetivo do ensino deve ser ensinar a viver (Morin, 2015) e, com certeza, “não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver, desprendendo a viver” (Vaneigem, 1996, p. 18).

Testemunhos de alunos indicam, também, que alguns professores apresentam uma atitude antipática, rude, causando um ambiente estranho, o que não agrada aos alunos:

“Se nós falássemos com os professores, muitas vezes, da mesma maneira que eles falam connosco, às vezes alguns comentários que fazem, ou qualquer coisa assim, eles ficariam muito ofendidos.” (12F)

“O nosso professor de XX, pelo menos toda a turma tem noção que ele é um bocadinho estranho e que faz coisas que não têm lógica nenhuma e que ninguém percebe. Às vezes, é antipático connosco e trata-nos... Sei lá, não sei, faz coisas estúpidas e às vezes...” (10A)

“(referindo-se a alguns dos seus professores) (...) há uns que se não gostarem de nós acabou. Por exemplo, a nossa professora de XX, quando sabia que algum de nós andava em explicação (para muitos era a única solução que não valia a pena tentar perceber aquelas aulas), ficava ofendidíssima e dizia: “então, mas não sabes isso? Pergunta à tua explicadora!” (12B)

Alguns alunos consideram, ainda, desrespeitoso que haja professores que não saibam os nomes dos seus alunos:

(falando do tipo de professores desinteressados) (...) nem sequer sabe, assim, os nossos nomes e essas coisas. (...) Pois, o professor tem as fotos dos alunos no computador e diz: “há aqui algum Ruben Carneiro? Pode começar a ler.” E depois é: “há aqui algum não sei quê?” e isso mostra um bocado que nem sequer viu em casa (...) (10A)

(...) acho que, tudo bem que nas primeiras semanas, é lógico que os professores não vão saber os nomes de toda a gente, mas acho uma falta de respeito no meio do ano, ou no final do ano, não saberem quem são os alunos. Acho que isso demonstra que o professor está-se completamente nas tintas para quem dá aulas. (10F)

Estes testemunhos parecem apontar para a ideia de que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006), como referimos já anteriormente neste trabalho. Alves afirma que se deverá “reinventar a escola para redescobrir as pessoas” (Alves, 2010, p. 67). Perrenoud refere que “explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas, mais interessadas e mais participativas” (Perrenoud, 1995a, p. 36), uma vez que as estratégias que caracterizam hoje os sistemas escolares “não garantem a felicidade e a realização pessoal” dos alunos (id. *ibid.*, p. 36).

4.2.3. Ausência de autoridade

Relativamente aos professores, os alunos apresentaram, também, a perspetiva de que há professores que não garantem um ambiente propiciador de aprendizagem em contexto de sala de aula:

“(…) há professores que não sabem manter a ordem na sala. Se eu ouvir a matéria, eu posso compreender, mas se tiver muito ruído à minha volta, se os professores não souberem manter a ordem, eu posso estar a ouvir, mas estou-me a distrair com muitas coisas.” (12B)

“(falando da necessidade de o professor manter a ordem na sala de aula) (…), mas nunca sem deixar sair dos limites, coisa que muitas vezes não acontece.” (12A)

Esta visão dos alunos poderá indiciar a ineficácia dos sistemas escolares assentes numa lógica de *escola de massas* (Formosinho, 1997; Canário, 2005; Alves, 2011b). Cabral (2013, p. 349) aponta para a ideia de que a indisciplina em sala de aula poderá ser “fruto do *uso e abuso* de um modelo organizacional do trabalho pedagógico de cariz essencialmente transmissivo e excessivamente centrado na figura do professor, incapaz de galvanizar os alunos para as aprendizagens”, até porque “não podemos ignorar que os registos em torno do clima de sala de aula são

particularmente relevantes, pois são um indicador poderoso da eficácia do ensino” (id. *ibid.*, p.225).

4.2.4. Foco da atenção na mera apresentação de conteúdos

Um outro aspeto referido pelos alunos, aquando da reflexão sobre os professores, foi o facto de os discentes considerarem que há professores que centram a sua prática letiva na mera apresentação/transmissão de conteúdos, sem a preocupação de verificar se os alunos estão a perceber, a aprender:

“Há professores que eu acho que simplesmente não têm jeito. Há professores que não... Estão ali a despejar matéria e nós, pronto, quem quiser ouve, quem quiser não ouve e nós tentamos ouvir, mas, às vezes, também já... Principalmente, se for mais de 50 minutos. Sim, há professores que eu acho que se deviam esforçar mais para perceber se os alunos estão a acompanhar ou não, principalmente noutros anos tive professores que davam a aula e não queriam muito saber se percebíamos ou não.” (10F)

“(comparando com o tipo de professores interessados) Há outros que não, que é só ler o que está no livro e pronto.” (10B)

“(referindo-se a um tipo de professor) (...) fica a falar a aula toda e não pergunta, não interage (...)” (12B)

“(...) o que nós fazemos na aula é simplesmente: o professor diz "pode começar a ler" e lemos o livro todo. Às vezes, o professor para, diz umas coisas, às vezes vemos uns vídeos, mas 90% das aulas é ler e dizer "muito bem, essa frase é bonita"”. (10A)

Estas opiniões parecem corroborar aquilo que temos vindo a verificar ao longo deste trabalho: uma dimensão bizarra, absurda no ambiente das escolas - o enfoque não está na aprendizagem, no aluno, mas antes numa *representação teatral* da figura do professor, como se de uma *atuação* narcisista se tratasse. A relação ou interação

pedagógica professor-aluno em sala de aula parece, efetivamente, não existir ou ser muito ténue. O professor parece não promover, pelo menos regularmente, espaços, momentos que desenvolvam posturas ativas, de iniciativa, de construção, de aprendizagem por parte dos alunos. O professor permanece, estranhamente, sozinho na sua *performance*, parecendo não se responsabilizar e/ou ser responsabilizado pelo desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Esta ambiguidade, uma escola que não assegura e não se responsabiliza pela aprendizagem de todos os seus alunos (num ambiente de escolarização de toda a população infantil e juvenil, heterogénea naturalmente, pois proveniente de uma sociedade heterogénea) apresenta-se, portanto, como absurda, sem sentido, precisando de reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005)

As palavras de Vaneigem (1996) parecem vir ao encontro desta realidade:

Cada vez menos interessados pelo que ensinam e aprendem – e sobretudo pela maneira de instruir e de se instruírem -, não se ocupam justamente professores e alunos em pôr a pique o velho navio pedagógico que por todo o lado mete água? (p. 16)

Por outro lado, os testemunhos destes alunos parecem corroborar a ideia de que o aluno parece continuar a ocupar o lugar do morto (Houssaye, 2000) e que, como refere Roldão (2015),

embora abertamente postas em causa no plano teórico e mesmo político-ideológico, e já mitigadas nas práticas de muitos docentes, as práticas mais frequentes nas escolas (...) continuam a basear-se no “dar” a matéria numa lógica distributiva e com relativa secundarização da apropriação pelo outro(...)” (p. 14).

Os alunos indicam, também, que há professores incapazes de comunicarem eficazmente com os alunos, havendo uma interação pedagógica inadequada:

“(...) são professores que não conseguem descer ao nível do aluno e perceber o que é que ele sabe e como é que ele pode aprender mais. E dizem assim coisas e depois os alunos trocam-se todos e já não estão a perceber nada.” (10G)

“E há professores que explicam só de uma maneira, se nós dissermos que não percebemos, eles explicam exatamente da mesma maneira e nós continuamos sem perceber e eles fazem exatamente da mesma forma.” (12F)

“Acho que às vezes os professores têm um bocadinho de dificuldade de... comunicar connosco e não conseguem dizer de maneira a que nós percebamos, (...). Às vezes, não conseguimos perceber nada, porque os professores estão a falar de uma maneira que nós não percebemos.” (12A)

Relevante será verificarmos que um dos alunos refere que há professores “que não conseguem descer ao nível do aluno e perceber o que é que ele sabe e como é que ele pode aprender mais” (10G). Esta opinião poderá apontar para a forma hegemónica de ensinar, especificamente no que concerne a exterioridade dos processos de aprendizagem - desvalorização da experiência dos alunos no processo de aprendizagem - (Canário, 2005). Este afastamento do aluno com o seu *ofício* dificulta, nas palavras de Canário (2005, p. 71), uma “construção de sentido” e confere ao trabalho escolar do aluno “características de alienação”.

Os testemunhos dos alunos parecem, então, apontar para a ideia de continuar a existir nas nossas escolas a “dominância de metodologias apresentativas/enunciativas nas práticas escolares, assentes no discurso de um – o professor, ou o manual que assume a sua voz – para um grupo de alunos diferentes como se fossem idênticos na sua apropriação (a turma)” (Roldão, 2015, pp. 13-14). No entanto, a função dos professores “is not to teach subjects; it is to teach students. They need to engage, inspire, and enthuse students by creating conditions in which those students will want to learn”* (Robinson, 2015, p. 104).

* “não é ensinar disciplinas, mas ensinar alunos. Os professores precisam de envolver, de inspirar e de motivar os alunos criando condições para que estes queiram aprender”. (N do T.)

4.2.5. Incompetência pedagógica e científica

Os testemunhos dos alunos indicaram a existência de professores que têm dificuldade em comunicar eficazmente com os alunos no processo de ensino, afetando o processo de aprendizagem:

“Nós tivemos, no ano passado, uma professora de matemática, quer dizer ela não era bem professora de matemática, foi uma substituta, (...) não sabia dar aulas, não estava bem na matéria, nós fazíamos perguntas, primeiro que ela viesse ter connosco... Pronto, e depois, não respondia bem às perguntas, parecia que não sabia a matéria.” (9G)

Um outro testemunho aponta para atitudes de professores que não servem de exemplo de conduta, sendo vistos pelos alunos como o oposto do exemplo a seguir:

“(referindo-se ao XX) não pode usar o facto de ser professor e ser superior a nós para chegar quando quer e fazer o que quer, não é assim.” (10D)

Um aluno refere a lacuna de competência científica aliada a problemas de atuação pedagógica de um professor, através da partilha de um episódio vivenciado pelo aluno:

“(falando de uma professora de XX do ano transato) (...) a professora não sabia nada e eu ensinava-lhe XX durante as aulas e às outras pessoas.. estava a turma inteira a conversar, não fazemos nada, tirar fotos... Essas coisas e mais alguma coisa, e ela, às vezes, fingia que ia começar a dar a aula, dizia para abrirmos o livro e nós não fazíamos nada, e não aprendemos nada (...) Mas ela nem sequer sabia falar, nem sabia nada e depois também punha-se a chamar a atenção e, às vezes, era mesmo malcriada connosco, mas também não sabia dar a aula e nós também pensávamos que demorava tanto a falar, não está aí a dar a aula, nós não vamos estar aqui atentos a nada, porque ela não sabia nada de XX, nem sabia nada sobre dar aulas e nós não fazíamos nada. (...) E, às vezes, a falar, dava imensos erros e a corrigir os

testes havia imensos erros sempre. Sempre que ela nos entregava os testes, depois fazia a correção e nós ficávamos... chegávamos sempre ao fim e ela voltava a entregar os testes, porque havia para aí quinze coisas em cada teste que ela tinha corrigido mal e era sempre depois as notas a subir e a descer imenso, porque tínhamos de ser nós a dizer o que é que estava bem e o que é que não estava, ela não sabia mesmo nada. Pronto, essa foi péssima.” (10F)

Estes testemunhos remetem para uma reflexão importante acerca da formação inicial dos professores, do acesso à carreira docente e do acompanhamento deste no início e ao longo da carreira:

1. a formação inicial dos professores parece não assegurar, pelo menos na sua totalidade, a qualidade do futuro profissional;
2. o processo de acesso à carreira de novos docentes parece não garantir a seleção de bons profissionais;
3. o processo relativo ao ano probatório dos professores, contemplado no Estatuto da Carreira Docente (art. 31º), parece não estar a ser aplicado, pelo menos eficazmente, uma vez que, a partir dos testemunhos dos alunos, parece evidente o facto de não se garantir a “verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível e o acompanhamento da adaptação do docente às exigências da profissão (...)”, bem como das “suas competências didáticas, pedagógicas e científicas com vista a alcançar elevados níveis de proficiência que contribuam inexoravelmente para o sucesso dos alunos e do sistema educativo” (Despacho n.º 9488/2015).

Esta situação parece estar a contribuir para o facto de a organização escolar não poder garantir aos cidadãos bons profissionais nas salas de aulas das escolas públicas, não se contribuindo, assim, “inexoravelmente para o sucesso dos alunos e do sistema educativo” (Despacho n.º 9488/2015), o que trará naturalmente desigualdades sociais. O Estado deveria poder garantir a qualidade dos docentes que trabalham no sistema educativo público, de forma a cumprir o serviço público a que

se propõe. No entanto, parece que “a escola é o mais insidioso dos ‘falsos serviços’” (Illich, 1985, p. 72).

Um aluno, no seguimento de partilhas de episódios negativos com professores em sala de aula, apresenta a sua opinião deste modo:

“(...) acho que alguns professores realmente precisavam ali de alguém que percebesse do assunto e percebesse que ela não sabe o que é que está ali a fazer.”
(12B)

Este testemunho parece apontar para existência de professores não profissionais que marcam negativamente os alunos durante o seu processo de escolarização, afetando a qualidade do mesmo. Como temos verificado ao longo do nosso trabalho, o sistema escolar público português não parece poder garantir a permanência de bons professores nas salas de aula. Parece-nos esta situação grave, até porque sabemos das implicações do “efeito professor” (Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Marzano, 2005) na aprendizagem dos alunos, bem como das evidências do relatório da OCDE (2005) que apontam para o facto de bons professores serem a garantia de significativas, efetivas experiências de aprendizagem. A garantia do bom professor na sala de aula é tão mais importante quando lembramos as palavras de Nóvoa (2006):

Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola. (p. 11)

Robinson (2015, p. 100) afirma, neste seguimento, que “the real key to transforming education is the quality of teaching. More than class size, social class, the physical

environment, and other factors, the heart of educational improvement is inspiring students to learn, which is what great teachers do”*.

4.2.6. Agressividade

Registos de alunos apontaram para atitudes de agressividade em professores, partilhando alguns episódios que os marcaram negativamente no seu processo de escolarização:

“(…) tivemos uma professora que era muito difícil, porque estava no tempo de depressão pós parto (…). Como é que eu hei de explicar, ela era muito má! Eu lembro-me que ela, de vez em quando, no meio da aula atirava os estojos para o chão e andávamos a apanhar.” (10C)

“E deu um estalo a um colega nosso...(…) E passava-se...” (10G)

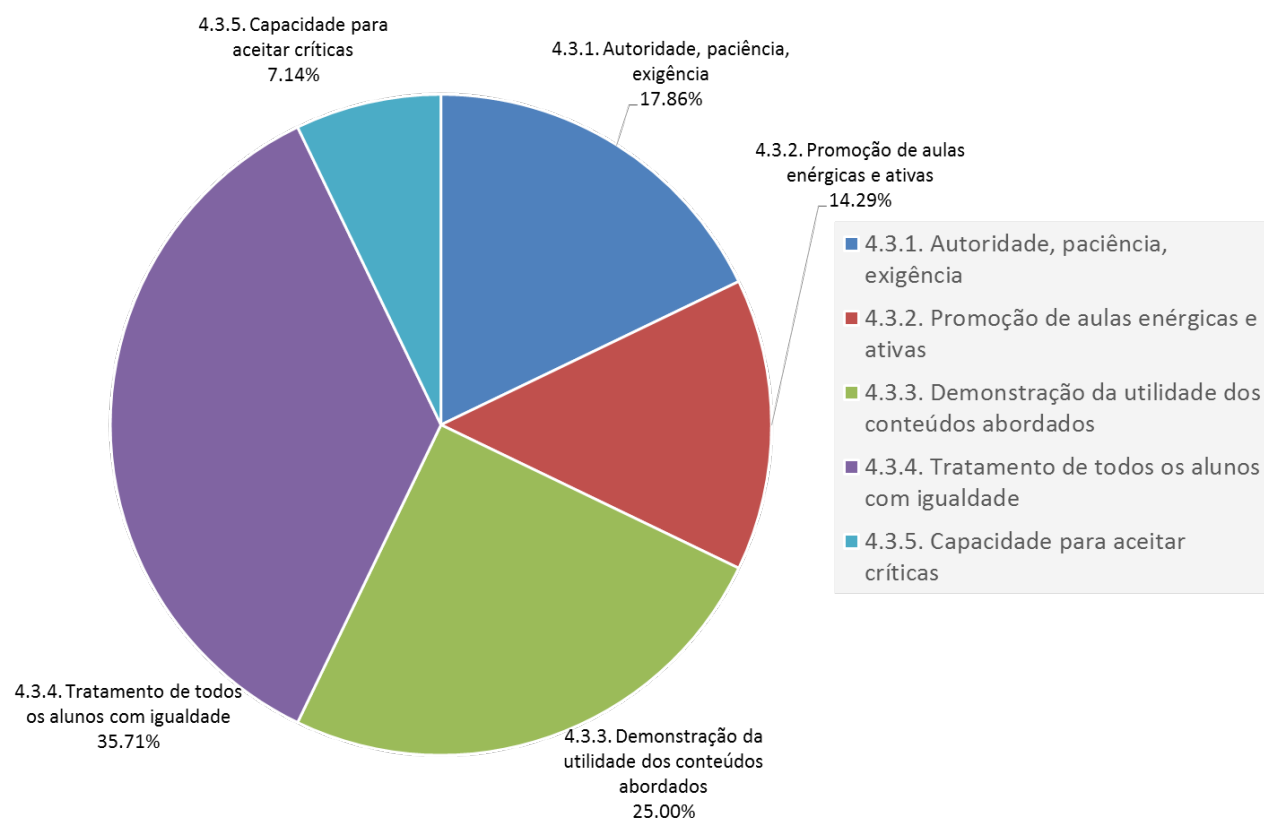
Interessante será verificar-se que, em contexto de reflexão sobre experiências negativas em sala de aula, os alunos já tinham referenciado, ainda que em situações muito pontuais, esta atitude de agressividade e perda de controlo de alguns professores. Será talvez importante refletir-se acerca do cariz individual e solitário da figura do professor no contexto de sala de aula, o isolamento a que está remetido o professor, até porque a comunidade de docentes é “largamente marcada por uma cultura normativa, e pouco socializada numa cultura de iniciativa e de auto e hetero-regulação” (Roldão, 2015, p. 10). Um ambiente de partilha, de cooperação, a construção de “comunidades educativas” (Formosinho, 1989), de Comunidades de Aprendizagem Profissional (Bolívar, 2012) diminuiriam certamente a probabilidade de ocorrerem situações como as descritas pelos alunos.

* “a verdadeira chave para transformar a educação é a qualidade do ensino. Mais do que o tamanho da turma, a classe social, o meio envolvente e outros fatores, o âmago do progresso educacional é motivar/inspirar os alunos para a aprendizagem, que é precisamente aquilo que os grandes professores fazem”. (N do T.)

4.3. Perfil do professor desejado

Foi sugerido aos alunos que imaginassem que teriam um poder especial, com o qual poderiam moldar os aspetos, as características dos professores. A partir da leitura do gráfico 26, poderemos verificar a percentagem de atribuições aos aspetos que os alunos apresentaram como desejáveis num professor: autoridade, paciência e exigência (17,86%); promoção de aulas enérgicas e ativas (14,29%); demonstração da utilidade dos conteúdos abordados (25,00%); tratamento de todos os alunos com igualdade (35,71%); capacidade para aceitar críticas (7,14%).

Gráfico 26: Perfil do professor desejado



4.3.1. Autoridade, paciência e exigência

Os testemunhos dos alunos apontaram para a ideia de que será importante que os professores tenham autoridade, mantendo ordem na aula:

Nalguns, autoridade... não sei. Acho que alguns são demasiado... Deixam-nos fazer tudo o que nós queremos e acho que não pode ser assim. (...) Sei lá, acho que têm de ter mão em nós, porque se não tiverem mão em nós, nós fazemos o que quisermos. (...) Que fosse mais autoritário, mas logo desde o início, porque, se não forem desde o início, depois já ninguém põe a mão. (10E)

Um dos alunos refere que esta autoridade deverá ser exercida não com autoritarismo, mas com equilíbrio:

"(...) se o professor for muito rígido, nós somos capazes de não falar e (...) não estarmos atentos por não estarmos a ter interesse nenhum na aula, mas se eles também deixarem que nós façamos o que nós quisermos, também, às vezes, acabamos mesmo por abusar, começamos a falar muito, não estamos a ligar nada. Por isso, eu acho que é importante que o professor seja equilibrado, que não seja muito rígido mas também não deixe muito...(...) se for muito rígido, nem dá para criar uma relação, é só, prontos, aquele senhor está ali para me ensinar, depois posso ter uma dúvida, mas se não tiver confiança, às vezes, também tenho problemas em perguntar, acho que é preciso dar confiança suficiente para tirarmos as dúvidas e para falar se for preciso." (12E)

"(falando do professor) Eu acho que a aula depende muito (...) da capacidade que ele tem em nos deixar à vontade, mas à vontade com algum respeito na mesma, ou seja, conseguir trabalhar quando é para trabalhar, mas, de vez em quando, também quebrar um bocão o ritmo, para nós termos capacidade de descansar um bocão e depois continuar, (...)." (12A)

Um outro aluno referiu que gostaria que os professores tivessem mais paciência com os alunos:

“Eu acho que preferia que alguns professores fossem mais calmos (risos), que não se irritassem tanto, quando pomos uma dúvida, que para eles pode ser um bocado, digamos estúpida, mas que para nós é uma dúvida, porque nós estamos ainda a perceber a matéria e os professores ficam às vezes um bocado irritados.” (9E)

Foi, também, apontada a exigência como uma das características muito importantes num professor:

“Acho que a exigência é importante, muito importante, porque se um professor não for exigente não vale a pena ter aulas, (...)” (10F)

Este testemunho parece associar-se à ideia de que para o sucesso escolar é indispensável o rigor académico, sendo que este rigor, a nosso ver, deverá estar associado ao “princípio da equidade” e ao “princípio da qualidade da ação” (Roldão, 2015, p. 17).

4.3.2. Promoção de aulas enérgicas e ativas

Os alunos referiram, também, que “alguns professores podiam ser mais energéticos, porque as aulas são muito maçudas e não há muita ação, e, então, pronto, ficamos um pouco aborrecidos” (9G), “O professor não falar num tom monocórdico, porque isso tira o interesse todo, parece que estamos a ouvir sempre a mesma coisa e é horrível.” (9F)

Outros alunos apontaram a preferência por aulas ativas, “(...) e gostava de ter atividades mais práticas” (10B), sendo “necessário interagir com os alunos (12B)”.

Estas opiniões parecem indiciar que os alunos reclamam para as escolas um paradigma pedagógico da aprendizagem, em detrimento do paradigma pedagógico tradicional de instrução.

A visão destes alunos parece indiciar a pertinência da “competência como transformação de corpos estáticos de saberes em saberes-em-uso” (Roldão, 2015).

4.3.3. Demonstração da utilidade dos conteúdos abordados

As opiniões dos alunos indicaram a ideia de que seria importante que os professores explicassem, apresentassem a relação dos conteúdos abordados em contexto escolar com a sua utilidade:

“Eu tenho uma colega que está sempre a perguntar porquê, mas nunca nos explicam porquê. Por exemplo, em matemática, nós nunca sabemos porque é que estamos a dar aquela matéria, o que é que aquilo pode ajudar no futuro, nós estamos a dar aquilo só porque sim, e é assim. E acho que, às vezes, pronto, podiam ir mais longe e explicar-nos a razão.” (9G)

“(falando da importância de os professores explicarem a importância da aprendizagem de determinado conteúdo) Podiam-nos explicar para que é que ia servir na nossa vida prática, onde é que nós podíamos utilizar aquilo.” (9B)

“As equações, eu uma vez perguntei, mas aquilo serve para te desenvolver o raciocínio, não serve para a vida prática, real, eu não vou ao supermercado e encontro uma equação para resolver! (risos)” (9E)

“(…) de certeza que deve haver algumas disciplinas que podem-nos ser úteis, mas nós não vemos muito bem porquê.” (9E)

“Mas nunca nos dão justificação porque é que estamos a aprender determinadas coisas, (...) muitas vezes, damos por nós a aprender matérias que pensamos “no futuro, para que é que nos vai servir?” (12A)

Um testemunho aponta para a lacuna na aplicação prática dos conhecimentos abordados teoricamente:

“Acho que devíamos aplicar mais os conhecimentos que damos teoricamente. Muitas vezes nós fazemos exercícios e exercícios para muitas disciplinas diferentes e nunca chegamos a aplicar na vida real nenhum dos exercícios que fazemos.” (12F)

Um discente parece querer dizer que não é adequada a explicação que é dada por alguns professores:

“Há professoras que a resposta que nos dão, quando perguntamos porque é que estamos a aprender isto, dizem que é para trabalhar o cérebro e pronto.. (risos) E nós aceitamos, não é?” (12C)

Os testemunhos destes alunos parecem demonstrar que nas escolas não haverá uma valorização do interesse e utilidade dos conteúdos abordados, o que, aliás, poderia implicar uma atração e mobilização para as aprendizagens, missão da escola.

Estes registos parecem indiciar que as escolas valorizarão, antes, a transmissão de conteúdos, como vimos anteriormente neste trabalho, e não tanto a procura e criação de respostas para desafios, problemas, o que leva a uma desconexão entre o aprendente e o saber e, conseqüentemente, à perda de sentido das atividades escolares. Estas opiniões dos alunos poderão indiciar uma visão dos alunos sobre o que se aprende na escola como se de um mundo à parte da realidade se tratasse. Se por um lado temos a vida, a curiosidade, a necessidade, o gosto, o prazer, por outro lado, temos as aprendizagens escolares artificiais, construídas, inventadas, o que parece levar a uma dissociação entre vida e escola. Os testemunhos destes alunos parecem reivindicar que se transporte o “mundo real” para o sistema educativo, dando oportunidade aos discentes de relacionarem a aprendizagem com o que acontece fora da sala de aulas. Só assim poderão as escolas ensinar os jovens a serem inovadores, criativos, pesquisadores e exploradores. Jovens inovadores encontrarão soluções para os novos problemas que temos de enfrentar (Friedman, 2005; Hargreaves e Shirley, 2012).

4.3.4. Tratamento de todos os alunos com igualdade

Vários testemunhos de alunos indicam que lhes parece fulcral que o professor assegure um tratamento de igualdade perante todos os alunos:

“Eu acho que há professores que, por exemplo, gostam mais de uma pessoa e acho que dão mais atenção a essa pessoa, e acho que não devia ser assim, porque a avaliação tem de ser imparcial.” (10E)

“(…) não vou falar de uma maneira geral, mas de uma professora em concreto, que acho que se pudesse fazer um feitiço nessa professora fazia com que ela, ainda que possa não gostar de ninguém até, mas tratar todos da mesma forma, não diferenciar.” (12B)

“(…) há muitos professores que não tratam os alunos todos da mesma maneira (…).” (12C)

Um dos alunos explica que “não diferenciar” (12B) implica, na sua perspetiva, “tratar todos com respeito, não prejudicar ninguém”, mas antes “tratar todos (…) com o devido respeito que merecem” (12B).

Eis alguns exemplos de diferenciação negativa referidos pelos alunos:

“Acho que o simples facto de, quando um aluno que, por exemplo, tem uma dúvida, o professor responde prontamente, e, de repente, há outro que tem uma dúvida e o professor aí já não responde, isso já causa diferenciação.” (12A)

“(…) quando uma boa aluna da nossa turma tem uma dúvida, a professora tira, quando é um aluno mais fraquinho a professora pergunta: “então, mais alguém tem esta dúvida?” Nós, pronto, às vezes se calhar quando mais um tem, ou quando essa aluna também tem a professora tira, mas quando só é esse aluno a ter: “então, no final, vais ter comigo.” (12B)

Foram, também, apontadas pelos alunos as consequências deste tratamento desigual sentido em sala de aula: (a) perda de interesse; (b) desconforto entre alunos; (c) desistência.

(a) “Acho que alguns alunos perdem o interesse pela maneira como são tratados.”
(12B)

(b) “Torna-se muito problemático dentro de uma sala de aula sentir que há muita divergência na forma como as pessoas são tratadas, ninguém gosta de ser tratado inferior a alguém que devia estar ao mesmo nível.” (12D)

(c) “(...) o problema é o sentimento do aluno que se sente mais prejudicado, acho que esse sentimento depois pode fazer com que ele comece a desistir um pouco, (...)” (12A)

Relevante verificar-se o espírito de justiça que os alunos demonstram ter, bem como a sua postura crítica e atenta às desigualdades, existentes em aula, criadas pela atuação do professor. As opiniões dos alunos parecem referir-se não à igualdade, no sentido de uniformidade e impessoalidade, mas igualdade no sentido de justiça, de “dar” a cada um o que precisa em determinado momento. Até porque “tratar de modo igual o que é desigual, prescrever soluções uniformes só pode gerar mais desigualdade e injustiça” (Alves, 2015, p. 146).

4.3.5. Capacidade para aceitar críticas

Uma outra característica referida como muito importante nos professores é o facto de apresentarem uma atitude aberta a críticas e sugestões:

“(referindo-se a atributos que gostariam de ver no professor) Eu acho que era o aceitar as críticas, acho que era o mais importante: aceitarem as críticas.” (12C)

Um dos alunos aponta a importância de os professores aceitarem a opinião dos alunos:

“(referindo-se a atributos que gostariam de ver no professor) Também acho que sim, aceitarem a nossa opinião. (12A)

Esta visão dos alunos poderá remeter para a perspectiva dos vários autores que defendem as vantagens de se envolver os alunos nos processos de melhoria do sistema educativo (Fullan, 2007; Rudduck e Flutter, 2004; Ghaziani, 2008; Alerby, 2003; Morgan, 2009; Teixeira, 2010).

4.4. Influência do professor

4.4.1. Forte influência do professor nos alunos

As opiniões dos alunos apontam para uma associação entre a prestação do professor e a aprendizagem, sendo que aquela influencia a motivação dos alunos, o ambiente da aula e o sucesso escolar:

“Se eles (professores) estão desmotivados não vão conseguir motivar os alunos, não vão dar a matéria corretamente ou vão dar a despachar.” (9C)

“E não vêm tão bem dispostos para as aulas, e depois isso também influencia um bocado o ambiente da aula.” (9G)

“Porque alguns vêm todos os dias maldispostos, outros é de vez em quando, porque também não podemos estar todos os dias a sorrir e aos saltinhos, mas os que vêm todos os dias é um bocadinho frustrante, porque até nós não ficamos incentivados para aprender a matéria, porque sentimos de alguma maneira se o stor também não quer saber, por que é que nós vamos ter de saber e nos interessar, por isso, às vezes, também não queremos saber por causa disso.” (9F)

“(…) a professora, depois, eu vejo que ela tenta falar para os bons alunos e deixa os maus alunos um pouco de parte... E depois eles também desligam da disciplina ao perceberem que o professor não liga, não quer saber... (9C)

“Um professor que venha motivado e que queira que os alunos percebam, no fundo, ele consegue mesmo fazê-lo, e, ao nós percebermos, ao nos interessarmos, vai-nos ajudar a manter o nosso sucesso escolar.” (9D)

Outros alunos apontam que há professores que não só não motivam, como, através de incorretas atitudes, fazem o oposto, desmotivando os alunos:

“(…) não acho que a escola necessariamente desmotive, mas há professores em concreto que, às vezes, não motivam tanto quanto o que deveriam ou até chegam mesmo a desmotivar; que fazem comentários que, se calhar, às vezes, não são tão bem pensados e se calhar podem influenciar muito a maneira como nós vemos as coisas. Porque, às vezes, quando dizem alguma coisa, não pensam necessariamente como é que isso nos vai afetar e há pessoas que levam muito mais a sério esse tipo de coisas do que outras (...). (12D)

Os testemunhos dos alunos que se seguem evidenciam a forte influência de professores nas vidas dos alunos, não só no âmbito afetivo e de personalidade, como também no sucesso escolar:

“Nós, na nossa escola primária, tínhamos uma professora que nós gostávamos muito, e ela adorava-nos e importava-se mesmo muito connosco, até com aqueles alunos que tinham dificuldades e tudo, ela importava-se muito com eles e eu acho que, pronto, nós ficamos muito amigos dela e aprendemos imenso com ela.” (9G)

“(referindo-se à professora do 1º ciclo) (...) nós fomos influenciadas pelo caráter da nossa professora.” (9C)

Estas opiniões dos alunos parecem associar-se à ideia do “efeito professor” (Azevedo, 2014) na aprendizagem dos alunos.

Mais uma vez, os testemunhos dos alunos remetem para a forte influência do professor na perspectiva da aprendizagem dos alunos, bem como no seu sucesso escolar (Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Marzano, 2005).

De notar, ainda, que Day (2004, p. 57) defende que “os relacionamentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem. Eles são a cola que os une, constituindo a expressão permanente do comprometimento dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas.”

Os testemunhos dos alunos da nossa pesquisa parecem corroborar a perspectiva de Nóvoa (2006) quando afirma que

Todos sabemos que não há nada, absolutamente nada, que substitua um bom professor. O seu exemplo, a sua inspiração acompanham-nos pela vida fora. Da existência de bons professores, e do seu prestígio, depende, e muito, o futuro das nossas escolas. (p.10)

5. Práticas escolares extra-aula

De seguida, poderemos conhecer o *olhar* dos alunos da nossa pesquisa no que diz respeito às práticas escolares extra-aula relativas à escola que frequentam. Os discentes apresentaram uma descrição dos apoios aos alunos que consideram a escola ter atualmente, bem como atividades extra-aula que gostariam que a escola disponibilizasse, como se poderá verificar pelo quadro 3.

Quadro 3 - Práticas escolares extra-aula da escola onde foi elaborada a pesquisa

5. Práticas escolares extra-aula
5.1. Apoio aos alunos
5.1.1. Funcionários
5.1.2. Psicólogo
5.1.3. Salas de estudo
5.1.4. Oficinas / clubes
5.1.5. Projetos variados e visitas de estudo
5.1.6. Reuniões com os delegados
5.2 Atividades extra-aula que gostariam de ter
5.2.1. Áreas artísticas
5.2.2. Viagens de vários dias
5.2.3. Atividades com interação e participação dos alunos
5.2.4. Falta de tempo para participar nas atividades extra-aula

5.1. Apoio aos alunos

Relativamente à escola que os alunos da nossa pesquisa frequentam, foram referidos os seguintes aspetos como apoio extra-aula: funcionários; psicólogo; salas de estudo; oficinas e clubes; projetos variados e visitas de estudo; reuniões com os delegados.

5.1.1. Funcionários

Um aluno apontou para o facto de os funcionários da escola ajudarem os alunos, “(...) eu já vi, por exemplo, o senhor XX, às vezes, a dar dinheiro quando nós não temos, porque nos esquecemos ou perdemos, ele dá do próprio dinheiro dele e ajuda-nos, e também como os funcionários nos tratam.” (9F) e “(...) outros que nos tentam tranquilizar, por exemplo, no exame de inglês, nas orais, quando eu estava um bocadinho stressada, estava lá a dona XX e ela estava a dizer “vai correr tudo bem não te preocupes”” (9F).

Estes testemunhos parecem apontar para a ideia de que os funcionários desempenharão um papel de apoio aos alunos.

5.1.2. Psicólogo

O psicólogo da escola é percebido pelos alunos como um apoio na “área vocacional” (9B), bem como da seguinte forma: “eu conheço pessoas que vão agora, não por causa da área, mas também por outras coisas e acho que é útil, acho que é uma forma de se preocuparem com os alunos sem ser só se têm boas notas ou não” (10F).

Estes testemunhos poderão indiciar a permanência da tradicional separação entre o acadêmico e o afetivo nas escolas: “as boas notas ou não” são função do professor, as “outras coisas” serão do domínio do psicólogo.

5.1.3. Salas de estudo

Outra referência é a existência das salas de estudo: “(...) as salas de estudo, não é que eu frequente muito, mas acho que ajudam imenso. Temos professores disponíveis fora de aulas para tirar dúvidas mesmo que não sejam os nossos” (10G). A existência de salas de estudo parece constituir uma forma de personalizar, individualizar, adequar as formas de ensinar.

5.1.4. Oficinas e clubes

Os alunos consideraram muito positivo a existência de oficinas e clubes na sua escola, referindo alguns exemplos:

“Também as oficinas, há a oficina de físico-química.” (10C)

“Tem a rádio também não é, agora acho que estão a começar a trabalhar isso, não é?” (10E)

“Torneios de voleibol.” (9C)

“E também aquelas atividades extracurriculares como o vôlei, o teatro e isso, acho que é importante.” (9G)

“Eu falo por mim e pelo grupo de teatro que eu ando já há dois anos, este é o terceiro e não temos muitas pessoas lá é verdade, só que as pessoas pensam que aquilo é só entrarmos, fazer peças e depois pronto acabou-se mas nós fazemos muito lá, muitas mais coisas, não só que engloba representação, nós treinamos a respiração, treinamos apresentações orais como invocar a voz para que os outros nos ouçam e a cena é mesmo muitas coisas envolvidas, por isso eu concordo. (10C)

“(…) mas gostava do clube da ciência porque nós fazíamos imensas experiências, agora nós também fazemos nas aulas porque são do programa e temos mesmo de fazer porque há exames, mas no básico havia experiências que quase nunca se faziam, fazíamos uma experiência assim muito de vez em quando no ano inteiro e lá nós fazíamos imensas experiências e às vezes até éramos nós que escolhíamos. A professora dizia-nos “o que é que querem fazer?” e nós escolhíamos qualquer coisa e começávamos a fazer e não tínhamos de estar a fazer o relatório todo e não sei quê e isso era fixe, (...)” (10F)

Estes testemunhos parecem demonstrar que a escola proporciona aos alunos atividades diversificadoras.

5.1.5. Projetos variados e visitas de estudo

Os discentes apresentaram, também, como exemplo de práticas escolares extra-aula, projetos da escola e visitas de estudo: “(...) nós vamos ao IBMC ao ICBAS e temos esses projetos todos” (10D); “por exemplo, o projeto da UNESCO” (10F). Um aluno referiu uma visita de estudo a Estrasburgo que a escola proporcionou a alguns alunos, entre os quais a irmã do aluno que testemunha na nossa pesquisa:

(...) uma viagem a Estrasburgo e então depois, no ano seguinte, escolheram os alunos com melhores notas do quadro de honra e ela (referência à irmã) foi no 11º e foram meia dúzia de dias para Estrasburgo e foram ao parlamento e depois

juntaram-se alunos de vários países, de várias escolas e fizeram debates no parlamento europeu com votações e assim e estiveram lá uns dias e isso, por exemplo, é interessante. (10F)

Estas opiniões parecem evidenciar uma preocupação da escola em promover projetos variados que proporcionem aos alunos formas diversificadas de aprendizagem.

5.1.6. Reuniões com os delegados

Um aluno referiu considerar que as reuniões com os delegados funciona como apoio aos alunos: “As reuniões dos delegados, aquilo pode ser um bocadinho secante, mas ficamos a perceber como é que a escola funciona e transmitimos aos nossos colegas (9B).”

A existência das reuniões com os delegados das turmas parece apontar para uma preocupação da escola em criar mecanismos de auscultação e de comunicação entre os órgãos de gestão e os alunos.

5.2. Atividades extra-aula que gostariam de ter

Em seguimento do tópico das atividades extra-aula, os alunos foram apontando, também, os seguintes aspetos: gostariam de ter na escola atividades plásticas, expressivas, artísticas; viagens de vários dias; atividades com interação e participação dos alunos. Apresentaram, ainda, o tópico: falta de tempo para participar nas atividades extra-aula.

5.2.1. Áreas artísticas

Os alunos consideram importante a escola impulsionar áreas artísticas, promovendo atividades plásticas e musicais:

“Talvez as artes, aumentar mais a nossa expressividade, não sei, mais alguma coisa do gênero... projetos artísticos de... sei lá, nós termos tipo uma oficina também onde pudéssemos vir desenhar, pintar, aprender alguma coisa, trabalhar com as mãos mesmo.” (10F)

“Acho que podiam acrescentar outras como por exemplo uma banda ou assim, eu sei que há uma banda de guitarras, mas nem toda a gente toca guitarra, e acho que era importante...” (9G)

Relevante verificarmos como os testemunhos dos alunos parecem indiciar a ânsia de uma escola que proporcione *caminhos* diversificados de aprendizagem, uma escola que tenha autonomia para promover o “core curriculum – referência central” “numa variedade de formatos contextuais relacionados com a diversidade dos estudantes e dos seus contextos” (Roldão, 2015, p. 11).

5.2.2. Viagens de vários dias

Os alunos referiram que gostariam de ter visitas de estudo com vários dias, relembrando que a escola já tivera esse costume, mas atualmente não:

“A escola antes organizava, que a minha irmã andou cá, mas já foi há mais tempo, para aí há 5 ou 6 anos, ela foi aos Açores e foi a escola que proporcionou, nós temos também, temos visitas de estudo, só que pelo menos nós nunca tivemos assim a lado nenhum como antes.” (10F)

Esta opinião parece associar-se à ideia que defende a pertinência da promoção de atividades de aprendizagem relacionadas com as práticas de *outdoor education* nos sistemas escolares públicos (Szczepanski, 2006, 2012; Stolpe e Bjorklund, 2011).

* “Outdoor education” é uma abordagem que tem como objetivo promover a aprendizagem interagindo-se a experiência e a reflexão, a partir de situações concretas de aprendizagem vividas em situações autênticas (National Center for Environmental and Outdoor Education, <https://www.liu.se/ikk/ncu?!=en>).

5.2.3. Atividades com interação e participação dos alunos

Os alunos apontaram que as atividades extra-aula deverão ser “Aqueles que nós participamos e não ficamos só a ouvir mas também podemos interagir com as pessoas (9F)”, como por exemplo, o “concurso de contos” (10C).

Um aluno refere que gostaria de ter atividades como aquela em que estavam a participar no momento, o *focus group*:

“(falando da atividade da entrevista focus group) Isto (sorriso), nós podemos dar a nossa opinião.” (9F)

Note-se como, novamente, os alunos apontam para a importância de ambientes de aprendizagem relacionados com pedagogias ativas, participativas, nos quais o aluno, o aprendente passa a ter um papel preponderante.

5.2.4. Falta de tempo para participar nas atividades extra-aula

Foi apontado o problema de falta de tempo para os alunos participarem nas atividades extra-aula:

“(a propósito do projeto da Unesco) mas, lá está, temos que entregar supostamente trabalhos, mas ninguém tem tempo para trabalhos nenhuns, por isso...” (10D)

“A minha professora de educação física está sempre, “ah não queres participar?” e eu, “eu querer queria mas e tempo?” E ela, “ah não demora, também não demora assim tanto tempo a fazer uns power points, uns trabalhos”. E eu “pois mas é que não há tempo para fazer uns power points e uns trabalhos, porque já tenho de fazer aqueles que contam para nota... não dá.” (10F)

Note-se, mais uma vez, a referência à falta de tempo que os alunos apresentam. O “ofício do aluno” parece ocupar-lhes todo o tempo, não lhes permitindo realizar as atividades que eles consideram fazer mais sentido, mais interessantes. Canário

(2005) aponta que a transformação da escola atual implicará agir em três planos diferentes, sendo que um deles é “pensar a escola a partir do não escolar. (...) A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, a ser fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro” (p. 88).

6. Relações sociais e clima da escola

A partir da perspectiva dos alunos que participaram na nossa pesquisa, foi possível, caracterizar as relações sociais e o clima da escola que todos frequentam (ver quadro 4).

Quadro 4 - Relações sociais e clima da escola onde foi realizada a pesquisa

6. Relações sociais e clima da escola
6.1 Relação com os colegas
6.1.1. Respeito e tranquilidade
6.1.2. Indiferença
6.2 Relação com os funcionários
6.2.1. Simpatia, respeito e preocupação
6.2.2. Poderiam participar na formação dos alunos
6.3. Presença dos pais e EE na escola
6.3.1. Não muito importante a presença de pais na escola
6.3.2. Importante a presença de pais na escola
6.4. Relação do diretor da escola com alunos
6.4.1. Não há relação
6.4.2. Relação positiva com alunos em momentos específicos
6.5. Relação do diretor com professores
6.5.1. Não sabem
6.5.2 Pressão/controlo sobre os professores
6.6. Relação do diretor com pais
6.6.1 Relação com os pais só em situações graves
6.7. Voz do aluno na escola
6.7.1. Processo de auscultação ineficiente

6.1 Relação com os colegas

6.1.1. Respeito e tranquilidade

As opiniões dos alunos apontam para um ambiente entre colegas de respeito e tranquilidade: “Em geral é bom, há aquelas pessoas que às vezes são um bocadinho mais antipáticas, mas em geral acho que são todos... respeitam toda a gente” (9G). Na verdade, referindo-se ao ambiente entre os colegas, um outro aluno afirma: “Eu acho que é bom, não há assim grandes conflitos nesta escola” (9C). Um outro discente refere, também, que o ambiente entre aluno é “positivo, sim, acho que somos todos educados, respeitados” (12E).

Estes testemunhos parecem apontar, assim, para uma escola em que o clima de escola é favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

6.1.2. Indiferença

Testemunhos de alunos apontaram, igualmente, para o facto de haver pouca ou nenhuma relação de alunos que não sejam da mesma turma:

“Eu acho que a relação com colegas de outras turmas é quase nula, por exemplo, eu dou-me bem com algumas pessoas de outras turmas, mas são pessoas que já estiveram na minha turma no ano passado ou anos anteriores. Acho que, pelo menos o que eu sinto, é que relação entre turmas não há muito, por isso... então, entre anos diferentes, é completamente zero.” (10B)

“Eu passo imensas vezes pelas mesmas pessoas e não faço ideia de quem sejam, acho que, dos alunos todos da escola, damo-nos com muito poucos.” (10F)

Esta visão poderá indiciar que as escolas terão dificuldade em desenvolver um ambiente efetivo de comunidade, de partilha, de desenvolvimento humano. Esta situação poderá dever-se não tanto ao elevado número de pessoas numa escola (número elevado de alunos, professores, funcionários...), mas antes à “incontornável estruturação que é dada ao currículo pelo esqueleto organizacional da instituição

escolar, espantosamente imutável há quase dois séculos: a organização dos tempos, dos espaços, da produção letiva, do ato – aliás atos segmentares – de ensinar” (Roldão, 2015, p. 11). A *gramática escolar* que serviu a criação da escola de *massas*, numa época em que os públicos se apresentavam mais restritos e homogêneos, continua hoje a funcionar, o que tem trazido consequências negativas ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Parece-nos que esta forma rígida, segmentada, espartilhada que a escola apresenta ainda hoje tem levado a uma desumanização, revestida aqui pelos sentimentos de indiferença entre colegas que se cruzam nos corredores da mesma escola todos os dias.

6.2. Relação com os funcionários

6.2.1. Simpatia, respeito e preocupação

Os testemunhos dos alunos indicam que a relação dos alunos com os funcionários é de simpatia, respeito e preocupação:

“(comparando os funcionários da escola atual com os da escola anterior) Um estrondo, comparando com os da outra escola são um arraso.” (10B)

“Sim, são muito mais simpáticos, falam connosco, perguntam-nos coisas...” (10C)

“(referindo-se à relação com os funcionários) Também positiva, no geral é positiva (...).” (12F)

Estes testemunhos parecem confirmar, mais uma vez, o clima de escola muito tranquilo e positivo.

6.2.2. Poderiam participar na formação dos alunos

Um aluno apontou o facto de ser interessante a envolvência dos funcionários das escolas na formação dos alunos:

Eu lembro-me que na escola antiga, nós tínhamos um dia que tínhamos várias atividades e podíamos escolher entre skate, culinária, lembra-te, na XX? Skate, culinária, artes, dançar, representar, era um dia que tinha assim mesmo muitas atividades e podíamos escolher duas, acho eu. Eu lembro-me que os funcionários tinham um papel muito importante, por exemplo, lembro-me de ter ido ao de culinária e eles estavam lá a ensinar receitas, depois acho que também faziam outras atividades, por acaso lembro-me disso. (10B)

Interessante a partilha deste aluno que poderá associar-se à importância dos valores de ajuda, de partilha, de comunicação, de cooperação, de solidariedade e igualdade, dando-se enfoque a momentos em que se possa experimentar o seguinte: todos têm algo para ensinar, partilhar e todos têm algo para aprender, receber. De notar que, aqui, as categorias de *aluno* e de *professor* deixam de existir, criando-se, assim, outros ambientes de aprendizagem.

6.3. Presença dos pais e encarregados de educação na escola

6.3.1. Não muito importante a presença de pais na escola

Testemunhos dos alunos indicaram que, na sua perspetiva, a presença dos pais na escola “não é muito importante” (9E):

“Eu acho que é importante os pais saberem o ambiente em que nós estamos, se estamos a aproveitar bem, mas os pais têm que confiar em nós e, se nós estamos a dizer que está tudo bem, eles não precisam de estar sempre aí a frequentar.” (9C)

Os alunos apontam que a presença dos pais será apenas importante caso o aluno tenha algum problema:

“Para quem tem dificuldades se calhar é importante para saberem como é que podem ajudar os filhos, mas de resto acho que não há assim...” (9F)

“(respondendo se achava importante que os seus pais fossem à escola) Não porque eu não arranjo propriamente problemas.” (9G)

“A minha mãe quase que nunca vem, por isso... (risos).” (12B)

“Acho que depende dos casos, quando são os alunos que não causam problemas e somos responsáveis, acho que não há qualquer tipo de necessidade, mas há alunos que realmente precisam que haja intervenção dos pais. (12A)

6.3.2. Importante a presença de pais na escola

Por outro lado, outras opiniões dos alunos referem ser importante a presença dos pais na escola, de forma a estarem a par do trabalho e do comportamento dos educandos, do ambiente da escola, não havendo, no entanto, necessidade da presença obrigatória ou regular dos mesmos:

“Sei lá, é importante o contacto com os pais, dos pais com a escola, estarem sempre presentes não é? Não têm de vir cá obrigatoriamente.” (10D)

“Nas reuniões e assim, não é preciso virem todas as semanas.” (10G)

“É importante para eles saberem como é que nos estamos a comportar, qual é o nosso aproveitamento e para, no fundo, conhecerem o ambiente em que estamos inseridos no dia a dia.” (9D)

Estes testemunhos parecem indiciar uma participação muito reduzida dos pais e encarregados de educação na escola, bem como uma dificuldade de os alunos visualizarem formas de abertura, de comunicação escola-família.

Relevante será notarmos que as formas elencadas pelos alunos de comunicação, de relação escola-família assentam nas tradicionais reuniões e/ou idas à escola quando

algum problema surge. Efetivamente, como Perrenoud (1995a) refere, “família e escola são duas instituições condenadas a cooperar numa sociedade escolarizada”, ainda que “da luz que se fizer sobre os seus modos e condições de comunicação depende a inteligibilidade do funcionamento e a mudança dos sistemas escolares” (p. 90).

6.4. Relação do diretor da escola com alunos

6.4.1. Não há relação

Os testemunhos dos alunos demonstram não existir uma relação entre a maioria dos alunos e o diretor da escola: “Eu acho que não há relação nenhuma” (12D); “Nenhuma, praticamente nenhuma, não nos conhece” (9B); “Eu acho que nunca a vi na escola (9G)”; “Eu não, eu sei quem é a senhora, mas não sei, nunca falei com ela, conheço, sei quem é, mas...” (12B); “Acho que a diretora da escola não é muito presente com os alunos (10C)”, até porque “Também é um bocado impossível ela manter uma relação com mil e duzentos alunos” (9D).

A relação do diretor parece fazer-se através do contacto com os representantes de alunos em cada turma: “Ela com os delegados tenta transmitir as ideias da direção” (9C).

Um aluno partilha a sua experiência como delegado de turma:

“Ela esforça-se em relação à cantina e tudo, mas, propriamente conversa, não há nenhuma. Apesar de ela dizer que, se tivermos um problema podemos ir lá falar, mas nós não temos uma relação com ela que qualquer coisa vamos falar com ela, acho que falamos mais com o nosso professor que se preocupa mais ou com uma colega...” (9C)

Um discente apresenta uma possível justificação para a situação referida:

“(referindo-se ao facto de não ter ligação com a diretora da escola) Lá está, também não estamos envolvidos a nível administrativo, na gestão da escola, não temos tanto a noção disso.” (12A)

Parece, então, que o diretor da escola é visto pelos alunos como um gestor da escola, estando os alunos mais em contacto com os outros elementos da direção:

“Como a diretora de escola não é professora, claro que não tem tanto contacto com os alunos como os outros elementos da direção.” (9F)

“Eu acho que a diretora da escola, não sei, eu por exemplo não conhecia a senhora até este ano que foi, nós tivemos aquela coisa da matemática fora de horas, pronto e ela esteve lá porque também estavam lá uns ministros e não sei quê e a professora foi connosco, mas de resto nem sabia muito bem quem ela era, porque aqui, como há mais três diretores, geralmente eu vejo sempre esses, claro que ela tem trabalho e faz o que tem a fazer, mas eu vejo sempre mais esses três diretores a controlar os professores, os funcionários, a dizer o que se passa e o que não se passa, vão às salas, informam-nos disto e daquilo. Ah sim ela uma vez também foi à sala avisar que nós íamos ter aulas complementares de português, mas de resto...” (10B)

Estas opiniões parecem indiciar uma intervenção reduzida do diretor na sala de aula, bem como uma reduzida interação do diretor com a maioria dos alunos.

6.4.2. Relação positiva com alunos em momentos específicos

Testemunhos de alunos apontam que o diretor da escola, quando está em interação com alunos, apresenta uma postura aberta, positiva, de preocupação:

“Eu acho que foi bastante positivo. Ela é uma pessoa, não é, não é pessoa muito rígida nem é.. acho que é muito aberta a nós pelo menos, às pessoas que estão com ela, por isso acho que foi bastante positivo.” (10C)

“Eu já falei várias vezes com a diretora e é muito acessível.” (12C)

“Ela mostra-se logo disponível para nos ajudar. Por exemplo, no ano passado, aconteceu um problema muito grave com uma amiga nossa da nossa turma e ela no intervalo chamou-nos e estivemos todos a falar com ela, e assim, e ela disse que se precisássemos de alguma coisa para dizermos e disse-nos também que podemos falar com a psicóloga, e assim, e quando essa amiga nossa voltou ela também, também falava com ela e eu acho que nesse sentido ela ajuda-nos; quando acontece assim alguma coisa, ela mostra-se sempre disponível para nós.” (10F)

Estes testemunhos parecem evidenciar que o diretor da escola estabelece uma relação próxima e significativa com os alunos quando a situação é particular, singular, sendo considerado pelos alunos uma mais-valia da escola.

6.5. Relação do diretor com professores

6.5.1. Não sabem

Os registos dos alunos apontam para a ideia de que não conseguem perceber o tipo de relação que o diretor da escola tem com os professores:

“(falando da relação da diretora com os outros) mas para os professores e etc. não faço a mínima ideia.” (12A)

“Às vezes, vemo-la a falar com os professores, quando passamos pela sala dos professores, mas não dá para entender.” (9F)

6.5.2. Pressão/controlo sobre os professores

Outros alunos, porém, referem que percebem uma relação de controlo do diretor com os professores da escola:

“Acho que ela pressiona os professores, por exemplo, a minha professora de XX diz sempre que a direção está sempre a dizer para ela ter em conta o nosso currículo, porque já que a direção percebeu que nós não tivemos muito apoio a essa disciplina, para ela estar atenta, depois estão sempre a perguntar quantas negativas têm, quantas positivas têm...” (9A)

“Ela foi também uma vez que nós não tínhamos aulas de..., tínhamos aulas de XX só que aquilo não eram bem aulas, então ela uma vez foi a um teste... (Alunos falam ao mesmo tempo: Ah pois foi, um teste... Nós também, no ano passado). Que era para controlar, mas fora disso não.” (10E)

Estes testemunhos poderão indiciar que, apesar talvez da dificuldade de se interagir numa cultura profissional que cultiva um certo individualismo e privacidade (Fullan e Hargreaves, 2001; Tedesco, 2000; Bolívar, 1993), há diretores de escolas preocupados com o que se passa nas salas de aula, tentando regular ambientes de aprendizagem dos alunos. Curioso será repararmos que esta regulação parece ser exercida apenas em situações extremas de falta de profissionalismo docente.

6.6. Relação do diretor com pais

6.6.1. Relação com pais só em situações graves

A partir das opiniões dos alunos, verifica-se que o diretor da escola não se relaciona geralmente com os pais, havendo essa interação apenas quando a situação é grave: “Para os pais falarem com a diretora tem de ser um assunto bastante grave ou alguma coisa para chegar à diretora, porque se não quando os pais vêm aqui pedir informações ou assim, falam com a diretora de turma, não é com a diretora (9E)”.

A relação diretor-família parece limitar-se, aqui, a situações pontuais e apenas quando ocorrem problemas.

6.7. Voz do aluno na escola

6.7.1. Processo de auscultação ineficiente

Os testemunhos dos alunos indiciam que, apesar de a escola fazer esforços para ouvir os pontos de vista dos alunos, os processos e os resultados parecem ser ineficientes:

“Eles tentam ouvir o que nós estamos a dizer e isso, até em relação à cantina, estão sempre a dizer para nós pormos as informações que nós achamos, se a comida está boa ou se a massa está fria, numa caixinha. Eu acho que eles tentam mas, às vezes, é impossível.” (9C)

“(sobre se os alunos são ouvidos na escola) É assim, às vezes é preciso insistir.” (12E)

“(falando das reuniões com os delegados de turma) Nós dávamos sugestões, mas nada mudava, nunca, acho que nunca vi nada mudar. Ah, os micro-ondas, estivemos para aí dois anos a queixar que não havia micro-ondas e agora há dois, mas demorou dois anos e de resto não aconteceu nada.” (10F)

Sim, ouvidos, pode não mudar nada, mas eles ouvem-nos. (9C)

Alguns testemunhos partilham problemas relacionados com a caixa de sugestões para auscultar os alunos acerca da cantina:

“(explicando sobre a caixa de sugestões) (...) é para dar a opinião sobre a comida da cantina. A comida da cantina é uma porcaria, mas ninguém escreve nada de jeito, então também ninguém muda.” (10D)

“Recolhem uns papelinhos lá em baixo, mas pelos vistos segundo a nossa professora de biologia, é só porcaria que lá escrevem...”(10D)

“(…) a diretora da escola disse que já tinha retirado a caixa (de sugestões) duas vezes, que ia voltar a por para uma última tentativa e, se não corresse bem, que ia retirar e nunca mais ia haver, porque é só mesmo porcaria.” (10C)

Um aluno apresenta a ideia de que o organismo “escola” está mais preocupado com questões financeiras e administrativas, não tanto com as questões relacionadas com os alunos:

“(em resposta à questão se a escola ouve os alunos) (...) a escola já é um órgão muito maior e acho que não muito. Estão mais preocupados com problemas de administração e dinheiro, e assim (...)” (10F)

Testemunhos dos alunos referem que (a) a escola ouve mais os professores do que os alunos; (b) muitos alunos são mais ouvidos do que um só aluno; (c) os pais são mais ouvidos do que os alunos:

(a) “Eu acho que quase sempre é preciso insistir, os alunos são ouvidos à segunda, ou à terceira, ou à quarta, os professores quando dizem alguma coisa...” (12F)

(b) “(em sequência de os colegas dizerem que só com muita insistência os alunos são ouvidos) E quando são muitos alunos, quando é só um “ah coitadinho”, insignificante.” (12B)

(c) “Estas conversas que nós estamos a ter aqui, eu tenho muitas vezes em casa com os meus pais e, às vezes, quando os professores não aceitam as críticas e coisas assim, às vezes, é mesmo necessário os pais intervirem porque os professores não nos ouvem a nós, mas se forem os pais já vão ouvir qualquer coisa.” (12C)

As opiniões relativas aos itens (a) e (c) vão ao encontro do estudo realizado por Teixeira (2010).

Um outro aluno descreve a dificuldade de a escola resolver problemas apresentados por alunos:

“Depende de muita coisa, se chegarmos logo à diretora é fácil, porque a diretora decide logo o que tem a decidir, agora se formos à direção é muito mais complicado, porque eles têm de perguntar àquele, o outro ainda não chegou... tem de perguntar..., e é muito complicado, nunca nos dão resposta na altura, temos de esperar imenso tempo, temos de voltar a lá ir porque se esquecem.” (12C)

As opiniões destes alunos parecem, então, evidenciar uma dificuldade dos discentes em fazerem ouvir os seus pontos de vista e comunicarem com os órgãos de gestão, característica das organizações assentes numa estrutura “burocrática” e não democrática.

Estes testemunhos dos alunos parecem, efetivamente, apontar para uma ausência de espaços de participação e de intervenção dos alunos na escola, o que poderá levar à conclusão de que a voz dos alunos é globalmente ignorada na escola. Este facto poderá indiciar a permanência nas nossas escolas de sistemas organizacionais despersonalizados, baseados numa perspetiva de *linha de produção*, em que pessoas são substituídas por categorias sociais, os alunos, os professores.

Os testemunhos destes alunos poderão indiciar, por outro lado, que, nos sistemas escolares, o aluno continua a ser um “condenado às estratégias do pobre”, sendo “este o grau zero de participação individual ou coletiva no sistema a que, em geral, os alunos são reduzidos”. (Perrenoud, 1995a, p. 119). E, na verdade, “muitos problemas pedagógicos seriam mais bem equacionados, ou até mesmo resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de alunos, que não têm nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos” (Perrenoud, 1995a, p. 37).

Salientamos que na alínea o) do ponto 1 do art.º 7 do Estatuto do aluno do ensino básico e secundário (Lei nº 51/2012) poderá ler-se, elencando-se os direitos dos alunos, que o aluno tem direito a “apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse”. Pelos resultados do nosso estudo, esta lei parece não estar a ser totalmente cumprida.

Por outro lado, vários são já os investigadores de educação que têm chamado a atenção para a importância de *ouvirmos* o aluno no contexto das escolas (Fullan, 2007; Rudduck e Flutter, 2004; Ghaziani, 2008; Alerby, 2003; Morgan, 2009; Teixeira, 2010).

Rudduck e Flutter (2000, p. 75) afirmam que “we need to look at schools from the pupils’ perspective and that means tuning in to their experiences and views and creating a new order of experience for them as active participants.”

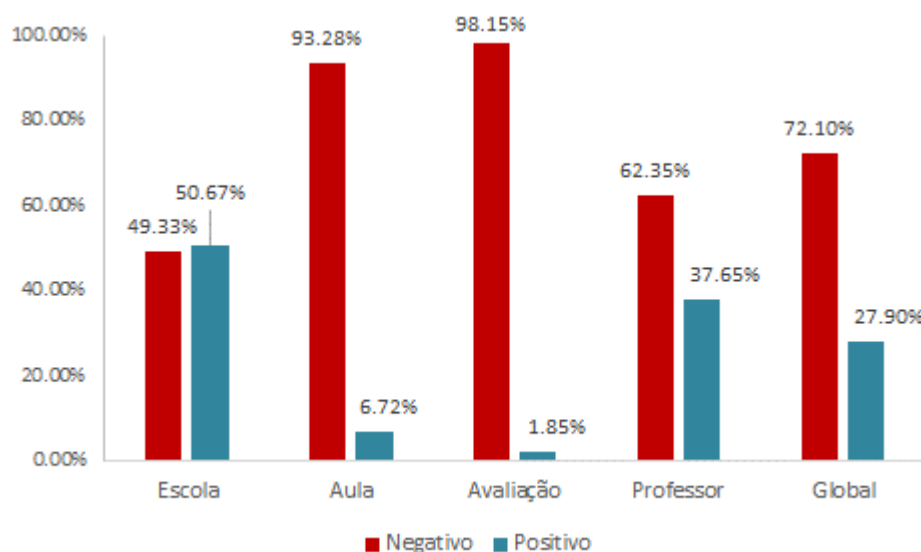
Amado (2007) refere que “os adultos, inclusive os professores, possuem grande relutância em aceitar ouvir a criança e o adolescente, sobretudo quando os seus comportamentos não vão ao encontro dos valores e das atitudes esperadas pelas gerações mais velhas”, no entanto ter em conta a ‘voz do aluno’ “poderá ser um exercício de enormes potencialidades na transformação e renovação da pedagogia”, com uma utilidade no processo educacional e no aperfeiçoamento do professor (Amado, 2007, pp. 134-135). Para esta mudança nas práticas escolares, “são necessárias atitudes de confiança mútua e uma forte motivação que garanta a utilidade da consulta (id. Ibid. p. 135).

A escola das *pessoas* será a escola onde todos possam participar, intervir, sugerir, refletir, fazer-se ouvir e atuar, responsabilizar-se em prol do desenvolvimento académico, social e humano de todos e de cada um.

Síntese

A partir da análise dos resultados do gráfico 28, poderemos verificar que os alunos apresentam uma visão global tendencialmente negativa do processo de escolarização, incidindo as suas maiores críticas nas práticas relacionadas com a aula (93,28%) e com a avaliação (98,15%). Evidencia-se uma percentagem negativa elevada também relativa ao professor (72,10%). A visão dos alunos sobre a escola em geral manifesta-se como mais equilibrada entre o positivo-negativo (49,33% de visão negativa).

Gráfico 27: Comparação das dimensões escola, aula, avaliação e professor - conotação positiva-negativa



Esta visão dos alunos parece corroborar Elmore (2012), quando defende que os modelos atuais da escola são desenhados e funcionam ponto por ponto exatamente no oposto do que sabemos (neurociência) sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Perrenoud (1995a) afirma que “desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram que esta criava para muitos condições de aprendizagem contrária às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo” (p. 19). A curiosidade e o desejo de saber são “castrados” nas nossas escolas e os alunos não parecem aceitar a situação. Será talvez importante valorizarmos “esta luzinha do sentimento que pisca quando a criança, ao ver-se só, se interroga: como irão ajudar-me todos estes conhecimentos, martelados à força, sob ameaça, a sentir-me bem comigo mesma, a viver mais feliz, a tornar-me o que sou?” (Vaneigem, 1996, p. 27).

Alves (2000) afirma:

*A escolaridade é, assim, para muitos alunos, um **túnel** no fundo do qual **não se vislumbra qualquer luz**. Reféns do modelo escolar e de um mundo de trabalho que os desqualifica e precariza os vínculos laborais, **os alunos estão***

*à deriva e lançam um olhar perdido. Buscam, às vezes, só um olhar de compreensão. Uma palavra de afeto. O **sofrimento dos alunos** é também o **sofrimento dos professores**. (p.30)*

A visão menos negativa dos alunos sobre a escola vai ao encontro de um paradoxo: “Embora a escola não tenha grande sentido, parece certo que é o lugar onde a maioria dos jovens gosta de estar.” (Alves, 2000, p. 34)

Conclusão

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

(Mar Português, Fernando Pessoa)

Um principal objetivo da nossa investigação consistia em *dar voz* ao aluno e perceber, a partir das suas percepções e representações, qual a sua visão da escola, do processo de escolarização, de forma a podermos *olhar* para a realidade escolar com outras *lentes*. Ainda que os alunos sejam o cerne e a razão de ser da escola, raramente estes têm uma voz que é escutada, estimada e estudada no processo de (re)pensar e melhorar o sistema atual escolar. A nossa intenção, neste estudo, foi, então, focalizar a realidade escolar através da perspectiva dos alunos, de forma a podermos percebê-la, estudá-la, por um outro ângulo. De lembrar que o grupo de alunos deveria apresentar um elevado sucesso académico, pois interessava-nos perceber como é que alunos com elevadas expectativas sobre a aprendizagem e sucesso escolar percecionavam o seu processo de escolarização e, por outro lado, pretendíamos que as dificuldades relacionadas com o processo de aprendizagem não constituíssem uma entropia no estudo.

Assim, retomemos, agora, a grande questão de partida que norteou o nosso estudo:

Que sentido(s) encontrarão os alunos no processo de escolarização?

Pelo ponto de vista dos alunos, parece ser possível afirmar-se que o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer, havendo manifestações regulares de uma visão que parece apontar para uma falta de sentido nas práticas escolares por eles vivenciadas. Como os resultados das análises dos gráficos nos indicaram (ver síntese da III parte), os sujeitos apresentam uma visão tendencialmente negativa das dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor, manifestando uma visão mais equilibrada da escola em geral.

Para melhor compreendermos a visão dos alunos sobre o processo de escolarização, foram, ainda, colocadas subquestões, as quais retomamos, também, de seguida:

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a escola em geral?

Um pouco mais de metade dos alunos que participaram no nosso estudo apresenta uma visão positiva da escola. Um dos aspetos positivos apontados pelos alunos está associado à descrição da escola como um espaço de convívio e, portanto, como um

agente de socialização, não só entre colegas, mas também entre colegas e professores. Um aluno chega mesmo a referir que não conseguiria explicar a escola sem esta vertente de relação e de convívio. Vários testemunhos referem ser a escola um espaço para se fazerem amigos. Esta visão da escola vai de encontro ao estudo de Teixeira (2010). Ligada a esta forma de ver e de sentir a escola, a relação de convívio com os amigos, os alunos referem sentir-se felizes. 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). O outro aspeto positivo referido pelos alunos sobre a escola em geral relaciona-se com a formação humana e intelectual que aí percebem desenvolver. Interessante será repararmos, ainda, que aliada a esta visão da escola, os alunos apresentam alguma confiança de que a escola os prepara para um futuro promissor (Teixeira, 2010), apesar de a escola viver “um tempo de incertezas” e de falta de legitimidade (Canário 2005).

Um dos aspetos negativos apontados pelos alunos do 12º ano prende-se com a visão da escola como um dispositivo de formatação, de moldagem dos jovens, através de uma unicidade educativa, de um “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1988, p. 113), de uma “uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 1999a, p. 10), de uma “força normalizadora e uniformizadora da escola” (Guerra, 2002, p. 19). Interessante, ainda, salientar-se a perceção dos discentes acerca das consequências deste tipo de organização educativa. Uma escola que não dê espaço à autonomia, à liberdade, à criatividade não preparará os seus jovens para se adaptarem eficazmente no futuro, nem contribuirá para a formação de cidadãos ativos, construtores de uma sociedade melhor. Este tópico tem sido alvo de debates controversos no âmbito do conhecimento a desenvolver-se na escola. Os nossos alunos parecem defender a valorização de um “conhecimento pertinente” (Morin, 2015) e não tanto de um “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Nesta sequência, os testemunhos da nossa investigação apresentam, também como uma característica negativa da escola, as práticas escolares que se afastam da realidade, das necessidades da sociedade, havendo uma lacuna na preparação dos jovens relativa à participação cívica e enfatizando-se as aprendizagens teóricas em detrimento das práticas e úteis. O

estudo levado a cabo por Teixeira (2010) apresenta uma idêntica visão dos alunos ali auscultados, referindo-se o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho. Alves (2000) afirma que, hoje, cresce uma sensação de vazio, de inutilidade e que “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (p. 34). Esta forma de ver a escola afastada dos interesses, das necessidades dos jovens, afastada do que vai acontecendo no dia-a-dia, como se fechada numa redoma estivesse, contribui, entre outros fatores, para a crescente “crise da escola”, a falta de sentido nos sistemas atuais escolares (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997).

Percecionado igualmente como negativo, surge o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995a) na escola, sendo considerado pelos alunos como rígido, excessivo, totalitário. Vários foram os alunos que se referiram à escola com esta perspetiva de obrigatoriedade, de trabalho excessivo, cansativo, de muitas horas seguidas, sem tempo para si ou para a família. Esta forma de sentir a escola parece remeter para uma visão dos alunos como reféns de uma ordem absurda (Alves, 2000). Como consequência destes aspetos negativos, os alunos associam à escola sentimentos de insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão.

No ponto de vista dos alunos, uma boa escola deverá apresentar uma organização de espaços harmoniosa, boa relação entre as pessoas, deverá proporcionar atividades extra-aula, ter boas condições físicas e desenvolver uma organização do trabalho escolar que respeite as diferenças dos alunos. No seguimento das reflexões dos alunos acerca deste último tópico, pudemos concluir que os grupos de alunos compostos a partir do critério da heterogeneidade, aliás, seguindo o que é natural e comum na sociedade, trará vantagens significativas ao processo de aprendizagem, a saber: os alunos desenvolvem o valor da cooperação e de interajuda; os alunos ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos, num ambiente de igualdade, de respeito e de valorização das diferenças; os alunos desenvolvem a competência de comunicação e de partilha. Por outro lado, concluiu-se que a escola não aplica dispositivos de diferenciação, mas antes dispositivos didáticos rígidos pensados para um *aluno médio*, num continuado paradigma das

escolas de massas, o que tem contribuído para a desigualdade no sucesso escolar (Perrenou, 1995a; 2000; Formosinho, 1997; Roldão, 2015).

Reconhecem, ainda, que a escola parece contribuir para o seu sucesso académico, revelando, no entanto, também, que os resultados que alcançam se devem ao investimento pessoal e não tanto à escola. Isto porque, segundo os discentes, a escola não consegue assegurar bons professores em todas as aulas. Ter bons ou maus professores é uma questão de sorte ou de azar, referem os alunos, como se de uma *lotaria* se tratasse. Esta situação, não aceitável num sistema escolar público, evidencia que a escola não garante a igualdade de oportunidades dos jovens portugueses no acesso e sucesso escolares, não se assegurando, assim, a prestação do serviço público da escola.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam as práticas curriculares em sala de aula?

Quase todos os alunos participantes no nosso estudo demonstram uma visão negativa acerca das práticas letivas que ocorrem em sala de aula.

Um dos aspetos negativos está associado ao facto de as aulas serem geralmente orientadas sob pressão de *cumprimento* de programa, o que acarreta um desfasamento entre aprendizagem dos alunos e prática letiva do professor. Interessa *cumprir* o programa, *dar o livro* todo, “não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve” (Campos, 2007, p. 53). Estamos perante a continuidade de práticas associadas um professor *técnico, funcionário* do Estado, e não a um professor responsável pelo processo de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, no âmbito de uma lógica profissional.

Contribuindo para a visão negativa da aula, os alunos apontam, igualmente, o facto de a organização escolar estar centrada na noção de turma e não de aluno. Esta forma de organização implica injustiça e desigualdade no processo de aprendizagem, “(...) quem souber, sabe e safa-se na vida, e quem não souber, soubesse” (10B). As opiniões dos alunos participantes no nosso estudo parecem indiciar o que defende Cabral (2013): a manutenção da *gramática escolar*, instrumento da *escola de massas*, não parece assegurar uma escola de sucesso para todos. As aulas são *dadas*

em função das turmas e não dos alunos, devendo ser estes o centro da intenção educativa.

Por outro lado, são destacadas também como desperdiçadas e pouco rentáveis as aulas em que o aluno mantém um papel passivo, recetor. Dispositivos didáticos de uma pedagogia transmissiva afastam o aluno do centro da ação educativa, passando a ter o “lugar do morto” (Houssaye, 2000). E enquanto alunos “estão na lua”, “morrem de tédio” ou “estão todos a falar, não ligam”, o processo de aprendizagem dos alunos, que deveria ser a missão central da escola, parece aqui ser uma *personagem secundária no teatro* em que se transforma o sistema escolar, longe de um adequado ambiente de aprendizagem. Por outro lado, o ofício do professor parece exercer-se, aqui, de uma forma bizarra, absurda: o professor continua a cumprir o seu *papel* de professor no palco do teatro em que se transforma a sala de aula, ainda que o seu *público* já só lá esteja por obrigação legal e institucional; o professor *faz de conta* que ensina e o aluno *faz de conta* que aprende.

De destacar, também, que os alunos referem não conseguir distinguir *aula* de *professor*, sendo que o professor é considerado como o elemento fundamental. As opiniões dos alunos apontam para uma associação entre a prestação do professor e a aprendizagem, sendo que aquela influencia a motivação dos alunos, o ambiente da aula e o sucesso escolar. Vários autores têm feito referência ao “efeito do professor”, sendo este extremamente significativo no processo de aprendizagem (Marzano, 2005; Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Formosinho, 1988).

Interessante será, por outro lado, repararmos que os alunos parecem reivindicar um papel ativo (aulas práticas, cooperação entre colegas, intervenção dos alunos) em sala de aula, referindo que sentem que as aulas assim são mais profícuas, sendo todavia muito pouco frequentes. Estes dados parecem indiciar a importância e a necessidade de metodologias ativas e interventivas. O aluno sente-se bem e aprende melhor quando é envolvido nas atividades de aula, quando é um agente e não um mero espectador. Os métodos de ensino-aprendizagem ativos deveriam ter um maior destaque no sistema escolar. Perrenoud (1995a) lembra que “na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos” (p. 19).

Os discentes partilharam, igualmente, as suas experiências de aprendizagem negativas em aula, referindo que sentem como vivência negativa os docentes que demonstram pouca paciência e professores que maltratam alunos, o que demonstra a presença de uma desprofissionalização de alguns professores. A ação dos professores não parece ser regulada, monitorizada. Outra experiência negativa em sala de aula apontada prende-se com o facto de alguns docentes não esclarecerem dúvidas. Curioso notarmos que, mais uma vez, é notória a presença do paradigma tradicional pedagógico da instrução no sistema escolar, no qual educar será *ensinar* e não aprender. O professor *dá lições*, cingindo-se a prática do professor, maioritariamente, ao ato de ensinar, o qual tende a ser, como defende Bruner, mais um ditado do que um diálogo (Bruner, 2000, citado por Trindade e Cosme, 2010, p. 33).

Ainda como experiências negativas, consideram os discentes as aulas em que não se aprende e as aulas em que não se percebe a utilidade dos assuntos estudados. Por outro lado, os alunos indicam como experiências positivas de aprendizagem as visitas de estudo e os bons professores. De notar que a maior parte dos discentes considera que as experiências negativas marcam mais os alunos do que as positivas, o que poderá indiciar que a escola dos nossos dias se apresenta como um sistema mecanizado, de *linha de produção*, aproximando-se mais de uma realidade *fabril* do que de uma realidade humana, relacional, afetiva.

No que concerne à *voz do aluno* na aula, manifestam a opinião de que a quase totalidade dos professores não ouve os alunos. Estes percebem que a sua voz na sala de aula apresenta um papel passivo, demonstrando que consideram importante que as suas opiniões sejam ouvidas e que gostariam de ter oportunidades de, na escola, poderem expressar os seus pontos de vista. De registar que uma percentagem significativa de testemunhos aponta para um sentimento de receio em opinar em contexto de sala de aula, tentando os alunos evitar represálias. As práticas de sala de aula não contemplam geralmente formas de dar voz aos alunos, nem de os envolver nas decisões tomadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Apenas uma pequena percentagem de testemunhos partilha a ideia de que alguns professores dão voz aos alunos em aula. Os testemunhos parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar

ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010). Será relevante, ainda, referir-se que vários alunos participantes na nossa pesquisa defendem que seria fulcral haver mecanismos de avaliação dos professores envolvendo a perspectiva dos discentes.

A partir do nosso estudo, parece ser plausível afirmar que os alunos percecionam esta questão da voz do aluno em aula como uma área muito negativa da escola, pelo que deverá ser talvez uma prioridade de reflexão por parte de professores e outros agentes educativos. Vários são já os estudos que remetem para as fortes vantagens no processo de auscultação dos alunos no processo de melhoria dos sistemas escolares (Rudduck e Flutter, 2000; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Rudduck e Flutter, 2004; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010), nomeadamente no desenvolvimento de uma prática profissional docente assente na “reflexão na, pela e sobre a ação” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 117).

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam o processo de avaliação?

Os alunos percecionam a avaliação como sendo realizada essencialmente pelos resultados dos testes escritos, sejam eles testes em sala de aula ou exames nacionais, ainda que haja uma pequena referência ao facto de a participação dos alunos em aula também ser avaliada. Fica, todavia, clara a visão da importância que é dada aos testes escritos, em detrimento de atitudes de participação, de interesse em aula, apontando-se também que os testes são o centro da ação educativa, não o devendo ser. As opiniões dos alunos poderão indicar que parecem continuar a prevalecer os testes/exames escritos enquanto instrumento de avaliação privilegiado nas nossas escolas, como apontaram, também, Cabral (2013) e Alves (2008b).

Os alunos partilharam, também, a ideia de que sentem ter muito pouco tempo para se prepararem devidamente para os momentos de avaliação, afirmando que estudam muitas vezes na véspera dos testes. Vários são os testemunhos que poderão indicar “uma relação utilitarista do trabalho, em função da nota e da

seleção mais do que o domínio de saberes e de saber-fazer valorizados como tal” (Perrenoud, 1995a, p. 16), efeitos perversos da “dose de violência e da falta de sentido das formas de escolarização de massas” (id. *ibid.*, p. 17).

Consideram os discentes que a avaliação feita aos alunos pelos professores é injusta e subjetiva, por ser feita essencialmente a partir dos testes sumativos, por um lado, e por não respeitar as diferenças dos alunos, por outro lado. (Perrenoud, 1978; Alves, 2008b; Cabral, 2013).

Pertinente será, também, destacar-se que testemunhos apontam para a ideia de que o processo de avaliação não se centra na pessoa, mas antes na categoria social criada, o aluno (Canário, 2005).

Ainda sobre a avaliação, vários testemunhos apontam para a ideia de que a ação pedagógica se centra quase exclusivamente no processo de avaliação, o que sentem ser muito negativo. Este testemunho de um aluno é bem elucidativo desta realidade que perpassa o absurdo, pela falta de coerência e de sentido do sistema do trabalho pedagógico:

“Eu também acho que a escola fez com que nós não estejamos tão preocupados em aprender, mas mais em tirar boas notas, o que é um bocado estúpido, porque o objetivo era nós aprendermos, os testes são feitos para vermos se aprendemos, ou não? Mas está tudo ao contrário, os testes são o que importa e nós aprendemos durante aqueles três dias, que é para nos lembrarmos de tudo no teste, quando acabou já ninguém se lembra, eu não me lembro do que é que saiu no teste passado já, (...) O objetivo da avaliação devia ser mais ver se nós realmente aprendemos. Mas, agora, as pessoas nem sequer estão tão preocupadas em se sabem ou não, é mais se decoraram para ter boa nota naquele momento.” (10A)

Quanto à função da avaliação, os alunos entendem que a avaliação serve para qualificar e distinguir, fundamental também para aceder à universidade. A visão dos alunos poderá indiciar que a avaliação seletiva continua, nas nossas escolas, a ser privilegiada em detrimento de uma avaliação formativa, como defende Alves (1999b, 2008b). O sistema escolar parece continuar assente numa “ideologia técnico-funcionalista e estruturalmente selectiva” (Alves, 1999b, p. 44), devendo, no

entanto, dar ênfase a uma “função educativa e promocional dos alunos” (id. *ibid.*, p.34). Nos sistemas escolares vigentes continua “O poder da avaliação como força hierarquizadora e causa de submissão. Através da avaliação demonstra-se o poder, não só pela repercussão acadêmica e social dos resultados, mas também pela força sancionadora que encerra (...)” (Guerra, 2002, p.20), contribuindo-se, assim, para um aumento das desigualdades sociais, o qual impede a construção de uma escola democrática, pluralista, libertadora que se preocupe com a formação integral de cada pessoa que *mora* dentro de cada aluno.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percebem a figura do professor?

Numa visão positiva acerca dos professores, os alunos descrevem atitudes de empenho, muito dedicados à ação pedagógica, bem como interessados pela aprendizagem dos alunos, mostrando desejo de ajudar, apoiar os alunos. Por outro lado, são também descritos professores que valorizam a dimensão afetiva e pessoal na relação com os alunos, que se preocupam, que dão conselhos, valorizando os valores humanos e a conduta dos discentes. Alguns testemunhos parecem indiciar a presença de relações afetivas muito fortes entre alunos e professores, tendo essas relações marcado profundamente os alunos que lembram com carinho e emoção aqueles momentos. Esta visão dos alunos parece ir ao encontro de Guerra (2006) quando indica que as apreciações feitas por ex-alunos referem insistentemente a dimensão afetiva e como esta marca os alunos, acrescentando que “os alunos aprendem com os professores de quem gostam” (Guerra, 2006, pp. 2-3). Finalmente, outro aspeto que consideram positivo nos professores é a sua competência pedagógica. Através dos testemunhos, será plausível afirmar-se que os professores que aplicam, em sala de aula, técnicas pedagógicas ativas, com posturas tranquilas e naturais, marcam mais positivamente os alunos.

A visão negativa do professor está relacionada com posturas de cansaço, desmotivação, falta de gosto na prática docente e desinteresse para com os alunos e para com as ações pedagógicas. Os testemunhos dos alunos parecem indiciar a presença de atitudes não profissionais por parte de alguns professores, bem como

uma impunidade relativa a tais condutas em sala de aula, o que marca negativamente os alunos.

Outra característica negativa de alguns professores é a não valorização da dimensão pessoal e afetiva na relação com os alunos, estando os professores centrados em formar *alunos* e não tanto em formar *peçoas*. Testemunhos de alunos indicam, também, que alguns professores apresentam uma atitude antipática, rude, causando um ambiente estranho, o que não agrada aos alunos. Alguns discentes consideram, ainda, desrespeitoso que haja professores que não saibam os nomes dos seus alunos. Os testemunhos parecem apontar para a ideia de que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006). Alves afirma que se deverá “reinventar a escola para redescobrir as pessoas” (Alves, 2010, p. 67). Perrenoud (1995a, p. 36) refere que as estratégias que caracterizam hoje os sistemas escolares “não garantem a felicidade e a realização pessoal” dos alunos (id. *ibid.*, p. 36).

Negativa é também a perspectiva dos alunos relacionada com professores que não garantem um ambiente propiciador de aprendizagem em contexto de sala de aula.

Um outro aspeto referido pelos alunos, aquando da reflexão sobre os professores, foi o facto de os discentes considerarem negativo os professores centrarem a sua prática letiva na mera apresentação, transmissão de conteúdos, sem a preocupação de verificar se os alunos estão a perceber e a aprender. Os testemunhos parecem remeter para uma dimensão bizarra, absurda no ambiente das escolas - o enfoque não está na aprendizagem, no aluno, mas antes numa *representação teatral* da figura do professor, como se de uma *atuação* narcisista se tratasse. A relação ou interação pedagógica professor-aluno em sala de aula parece, efetivamente, não existir ou ser muito ténue. O professor parece não promover, pelo menos regularmente, espaços, momentos que desenvolvam posturas ativas, de iniciativa, de construção, de aprendizagem por parte dos alunos. O professor permanece, estranhamente, sozinho na sua *performance*, parecendo não se responsabilizar e/ou ser responsabilizado pelo desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Esta ambiguidade, uma escola que não assegura e não se responsabiliza pela aprendizagem de todos os seus alunos (num ambiente de escolarização da total população infantil e juvenil, heterogénea naturalmente, pois proveniente de uma

sociedade heterogénea), contribui, portanto, para uma visão da escola com défice de sentido, obsoleta, absurda, necessitando de reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2015; Hargreaves, 2003; Canário, 2005).

Os testemunhos dos alunos indicaram, igualmente, como negativo a incompetência pedagógica e científica de alguns professores, nomeadamente dificuldade em comunicar eficazmente com os alunos, afetando o processo de aprendizagem, bem como professores que não servem de exemplo de conduta, sendo vistos pelos alunos como o oposto do exemplo a seguir.

Registos de alunos apontaram, ainda, para atitudes de agressividade em professores, partilhando alguns episódios que os marcaram negativamente no seu processo de escolarização.

O perfil do professor que os alunos gostariam de ter apresenta as seguintes características: autoridade, paciência e exigência; promoção de aulas enérgicas e ativas; demonstração da utilidade dos conteúdos abordados; tratamento de todos os alunos com igualdade; capacidade para aceitar críticas.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam as práticas escolares extra-aula?

Na perspetiva dos alunos, a escola que frequentam atualmente apoia os alunos através de bons funcionários, do psicólogo, de salas de estudo, de oficinas e clubes, de projetos variados e visitas de estudo, bem como através de reuniões com delegados de turma.

Os discentes consideram que gostariam que a sua escola proporcionasse mais atividades extra-aula relacionadas com atividades expressivas e artísticas, como atividades plásticas, musicais, desportivas. Manifestaram, ainda, os discentes que sentiriam como uma mais-valia a promoção de viagens, visitas de estudo de vários dias. Foi, ainda, acrescentado que as atividades promovidas extra-aula deveriam assegurar uma postura ativa por parte dos alunos, com interação e participação dos mesmos.

Por outro lado, foi evidenciado pelos discentes que estes têm falta de tempo para poderem participar nas atividades extra-aula que consideram uma mais-valia no processo de escolarização.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam as relações sociais e clima da escola?

Os alunos revelam que a relação entre colegas, funcionários, professores, direção é baseada, geralmente, no respeito e tranquilidade, havendo, portanto, um bom clima na escola. Foi apontada, no entanto, a indiferença na relação entre colegas de outras turmas, pois não têm atividades que proporcionem o desenvolvimento de uma relação social.

De realçar que os alunos consideram que a escola deveria promover processos de auscultação dos alunos mais eficazes, desenvolvendo momentos de verdadeira partilha, reflexão entre professores-alunos-direção, no sentido da melhoria da organização escolar. Curioso, ainda, notar que testemunhos dos alunos referem que (a) a escola ouve mais os professores do que os alunos; (b) muitos alunos são mais ouvidos do que um só aluno; (c) os pais são mais ouvidos do que os alunos.

As palavras dos alunos, a reflexão sobre a sua interpretação e a discussão, levadas a cabo na terceira parte deste trabalho, contribuíram para o processo de produção de conhecimento. Os diversos enfoques permitiram-nos desenvolver ideias nucleares que poderão, eventualmente, servir de referência para (re)pensar as organizações educativas. Destacamos, num esforço de síntese dos tópicos mais importantes, as ideias-chave que se seguem, tentando compreendê-las, ao mesmo tempo, com o quadro teórico que mobilizámos na primeira parte deste trabalho:

1. O lado obscuro da escola

A escola está a transformar-se numa *arena* opressiva donde a vida se parece exilar. E onde, apesar de tudo, as pessoas dos alunos resistem reivindicando e criando laços

de humanidade. A escola, sob a pressão da performatividade, dos exames, dos resultados, dos *rankings*, do *cumprimento* do programa, das metas, está, progressivamente, a transformar-se no *teatro do absurdo*: o que importa é o professor *dar* a matéria toda, *cumprir* o programa, *preparar* para a prova final/exame e não tanto assegurar-se se cada aluno está a aprender e a evoluir nas melhores condições; o que importa é que a escola tenha professores dentro das salas de aula (se cumprem estes a sua função com qualidade e cuidado caberá à *sorte* ou *azar*, num processo de *lotaria*); o que importa é que professores e turmas estejam *encaixados* em sintonia num rol de horários e salas (independentemente da reflexão sobre os benefícios de uma outra forma de organizar o tempo e o espaço na escola); o que importa é que a escola melhor a sua posição nos *rankings* (ainda que à custa da igualdade de oportunidades de todos os alunos, à custa de ambientes de aprendizagem humanizados, tranquilos, com sentido para os alunos). Os alunos deixam de ser, assim, encarados como pessoas (Azevedo, 1994; Canário, 2005; Alves, 2008), mas antes um produto de um sistema *fabril*, automatizado. Como afirma um dos alunos a propósito dos professores, “estão muito centrados em testes-matéria-testes-matéria e depois não pensam na pessoa, eles estão a formar uma pessoa, não estão só a formar um aluno” (10B).

Esta forma violenta e com défice de sentido de se *fazer* escola (Perrenoud, 1995; Canário, 2005; Alves, várias datas 2008; Guerra, 2002, 2004) perpetua-se num esforço de sobrevivência das escolas até porque, como refere Guerra (2002),

a segurança da sua perpetuação como instituição social necessária fazem com que as questões sobre a essência da sua tarefa se diluam ou se simplifiquem nas preocupações sobre os sucessos académicos. A função deve continuar, tal como no teatro, mais em benefício dos actores do que do público. (Guerra, 2002, p. 18)

Alves (2008), a partir de metáforas, realça que o mundo-da-vida “acaba por ser sobredeterminado pelo mundo-dos-sistemas. E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os ratios, a legitimação política (pp. 280, 281).

2. Uma organização escolar anacrónica

A *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994) atual da organização escolar é anacrónica, persistindo, no entanto, como uma sobrevivência do passado, determinando profundamente o processo de escolarização e os seus sentidos (Barroso 2001, Canário, 2005; Alves, 2008; Cabral, 2013). Efetivamente, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução (divisão do tempo e espaço escolares; nivelamento de alunos e sua distribuição por turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas) mantiveram-se inalteradas aquando da massificação do ensino da segunda metade do século XX, com a ilusão de que, assim, se poderia ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000). A uniformidade de processos pedagógicos e institucionais foi, e continua a ser, a resposta dada a uma realidade social escolar caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação impede o cumprimento do serviço público de uma escola igualitária, libertadora e democrática, por não estar a conseguir responder à diversidade, à vida dos alunos. A preocupação central deverá estar “ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida.” (Alves, 2008, pp. 285-286).

A contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, *estanques*, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno *médio abstrato* associado à noção *turma* poderá ser compreendida através de duas *lentes*: (a) a perpetuação de uma lógica de ação burocrática nas escolas (hierarquia de autoridade, superioridade técnica, cumprimento de inúmeras regras e regulamentos, entre outros), não proporcionando espaços de reflexão, colaboração, de autonomia e responsabilidade; (b) a ambiguidade que caracteriza a escola, apresentando-se como um espaço, ao mesmo tempo, de não obediência, o cariz normativo nem sempre é sinónimo de ações em conformidade (Lima, 1992). Sendo a escola um sistema *debilmente articulado*, “loosely coupled system”, as grandes mudanças serão muito difíceis de implementar, gerir e/ ou manter (Weick, 1982; Elmore, 2000).

As alterações relacionadas com a organização da escola “só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho cooperativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o compromisso de cada um pela aprendizagem de todos” (Cabral, 2013, p. 391), seguindo o “princípio da transformação estruturante” (Roldão, 2015, p. 17).

3. A passividade a que são remetidos os alunos nas aulas

Permanecem como privilegiados, nas escolas, modelos pedagógicos tradicionais de instrução, centrando-se as práticas escolares em “metodologias apresentativas/enunciativas” (Roldão, 2015, p.13), cabendo ao aluno o lugar do morto (Houssaye, 2000). Os dados recolhidos na nossa investigação apontam, efetivamente, para a prevalência de práticas escolares em que aos alunos cabe um papel passivo, de recetores, não sendo regularmente interpelados em situações de aprendizagem desafiantes.

Esta situação contribui profundamente para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Os modos de ensinar mais participativos, mais ativos, que valorizem a possibilidade de os alunos se afirmarem como construtores de conhecimentos e autores do seu processo de crescimento (académico, social, humano), numa relação de liberdade e de responsabilidade cooperativa, serão fundamentais para o sentido e a legitimidade da escola (Canário, 2005; Perrenoud, 1995; Alves et al., 2014). Os alunos parecem reivindicar esta outra escola, referindo que aprendem mais, melhor e se sentem mais felizes em ambientes de aprendizagem ativos. Para esta alteração ocorrer, os professores

ter-se-ão de ver ao espelho da sua profissionalidade e decidir a hierarquização de papéis que quererão assumir: do ser um guia e um tutor; o de fazer aprender no máximo do potencial de cada um; o de exigir do outro o máximo de autonomia, liberdade e responsabilidade num quadro exigente de relação pedagógica; o de alterar o modo de docência e de discência aproximando-o o mais possível da vida; ou o de se limitar a debitar um discurso e a ensinar (mesmo que o outro nada aprenda) e avaliar e classificar o que (não) aprendeu. (Alves, 2008, p. 285)

4. A pessoa oculta no aluno

Apesar do *desencanto* dos alunos pelo processo de escolarização, é notória nos discentes uma energia positiva, construtiva, bem como uma vontade em participar na melhoria e na construção de uma nova forma de aprender, uma nova forma de se fazer escola, uma nova forma de se viver a escola. Há pois que *(re)descobrir a pessoa que mora no aluno*, reinventando a escola (Aves, 2010).

O nosso estudo ajudou-nos a perceber que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2004). Perrenoud (1995) refere que “explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas, mais interessadas e mais participativas” (p. 36), de forma a podermos garantir a felicidade e a realização pessoal dos alunos. Canário (2005, p.88) defende que, historicamente, a escola, como requisito prévio da aprendizagem, transformou as crianças e os jovens em alunos, todavia “(...) construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade.”

Neste seguimento, é fundamental destacar a importância e as vantagens do envolvimento dos alunos no processo de melhoria dos sistemas escolares, nas práticas dos professores, desenvolvendo-se mecanismos de auscultação da voz do aluno. Os testemunhos dos discentes que participaram no nosso estudo parecem indicar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram, também, Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010).

5. Professor *prisioneiro* na *alienação* do trabalho escolar*

O desempenho dos professores apresenta-se, tendencialmente, nas escolas como burocrático, funcionalista, vassálico, proletário.

* A partir de Canário (2005, p. 88), “Os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares.”

Mas, como afirma Canário (2005, p. 76), “a alienação do trabalho escolar só pode ser superada de forma simultânea para professores e alunos, o que implica que ambos se assumam como autores”, sendo que a questão central das escolas deverá responder ao problema “como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos (...) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo”.

Dever-se-á desenvolver, assim, uma profissionalidade docente assente numa maior autonomia e responsabilidade pelo resultados (Campos, 2000), construída no interior de uma “pessoalidade do professor” (Nóvoa, 2009. p. 30), em prol da qualidade da relação humana. Assim, é fundamental que os docentes se preparem para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001).

A partir dos dados do nosso estudo, foi possível perceber que as práticas dos docentes são fulcrais e apresentam uma profunda influência no ambiente de aprendizagem. A forma como os alunos aprendem e a sua disposição para a aprendizagem nas aulas estão relacionadas com o professor, daí designar-se como crucial o “efeito professor” (Alves et al., 2014; Azevedo, 2014; Marzano, 2005). Por outro lado, a dimensão afetiva e pessoal na relação professor-aluno apresenta-se como distintiva e fulcral na transformação da *escola de fábrica* para a *escola das pessoas* (Guerra, 2004).

É reconhecida a importância dos professores na concretização da mudança, bem como “a necessidade imperiosa de um maior envolvimento dos docentes nas reformas educativas (exteriores ou interiores à sua sala de aula), no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento das suas escolas” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 37), até porque “os docentes podem sempre fechar a porta e fazer aquilo que bem entendem, digam os outros o que disserem” (id. Ibid., p. 35).

6. Lacunas de regulação no sistema escolar

É possível perceber, a partir do nosso estudo, que a organização do sistema escolar não dispõe de mecanismos de prevenção, de supervisão e de regulação das suas ações educativas. O que se passa nas salas de aula, a qualidade (ou de falta dela) das práticas escolares, a forma como cada aluno está a desenvolver o seu processo de

escolarização não é regulado eficazmente pela organização escolar. Pelos testemunhos dos alunos, parece ser possível afirmar-se que o funcionamento (regra geral, cego e invisível) da referida organização surge como algo fruto do acaso, da *lotaria*.

Através da visão dos alunos, podemos evidenciar, por outro lado, que o sistema de acesso à carreira docente, bem como o sistema de colocação de professores apresenta-se como insustentável e ineficaz, não assegurando a presença de bons professores nas escolas, pelo que o sistema escolar não pode garantir a qualidade mínima do ensino. Urge uma vinculação à carreira docente mais exigente e subordinada aos direitos inalienáveis dos alunos.

A cultura escolar tem vivido em Portugal (Azevedo, 2012, p.8) “na sombra de uma excessiva dependência de um Estado centralista e burocrático”. Como há um tempo para tudo, chegou o tempo de “dizer basta a tanta sobredeterminação da administração educacional centralista”, chegou o tempo “da ação cooperativa dos profissionais e das escolas em prol da cultura escolar que valoriza realmente o sucesso escolar de todas e de cada uma das crianças e dos jovens de Portugal. Sem exceções, pelo menos dos 5 aos 18 anos. Numa escola aberta, reflexiva, trabalhadora e promotora de todos.” (id. *Ibid.*, p. 8). Neste caminho, a escola terá que ser capacitada como uma “organização aprendente” (Guerra, 2000), com capacidade para uma mudança sustentável através de capacidade interna, numa aprendizagem em rede e de colaboração entre escolas (Bolívar, 2012). Como defende Alves (2008, p. 135), a “construção da escola justa” passará, entre outros caminhos, dispositivos e práticas, pela “autonomia e a responsabilidade profissional, organizacional e social, únicas saídas para práticas educativas contextualizadas e adequadas às pessoas concretas”. O exercício máximo da autonomia, da liberdade e da responsabilidade e responsabilização dos diferentes agentes educativos, num paradigma de mais territorialização das escolas, de suporte e controlo locais, dará à escola uma visão credível, confiável, com sentido, justa.

Almejamos que as perspectivas apresentadas neste trabalho ajudem a trilhar um caminho de renovação da organização escolar atual, no pressuposto de que a reflexão do presente servirá para projetar um futuro melhor, até porque “Nada mais mata mais seguramente uma pessoa do que isto de contentar-se com sobreviver.” (Vaneigem, 1996, p.44)

As palavras dos alunos, entendemos, trazem únicos e profundos dados para uma profícua reflexão acerca da profissão docente, bem como das organizações educativas. Acreditamos que a análise e a urgente renovação duma realidade tão complexa e específica como a organização escolar beneficiarão profundamente com uma visão plural - a dos alunos será incontornável.

Findo, agora, este caminho, outros se elevam na nossa visão. E percebemos que o caminho não termina, mas antes permite outros avanços, outras direções.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação - um guia prático e crítico*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Porto: Universidade Aberta.

Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': A study concerning pupils' experience of school. *Educational Research*, 45, 17-28.

Alves, J. M. (1999a). *A escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (1999b). *Crises e dilemas do ensino secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições 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. (2008a). *Doze de escolaridade obrigatória?* [Em linha]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2008/09/doze-de-escolaridade-obrigatria.html>
[Consultado em 17/12/2015]

Alves, J. M. (2008b). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista*

Interdisciplinar Sobre o Desenvolvimento Humano, 1, 67-74.

Alves, J. M. (2011a). *A coragem para dizer: Basta!*. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/166386.html> [Consultado em 29/10/2015]

Alves, J. M. (2011b). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html> [Consultado em 17/12/2015]

Alves, J. M. (2015). Projetos educativos municipais e administração local da educação “Malhas que o império tece”. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 142-169). Porto: Universidade Católica Editora.

Alves, J. M., & et al. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, 14*, 173-208.

Amado, J. (2000). A técnica da análise de conteúdo. *Revista Referência, 5*, 53-63.

Amado, J. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Ciências Da Educação, 8*, 117-142.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? . In J. Azevedo, & J. M. Alves (Eds.), *Projeto fénix – mais sucesso para todos – memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2012). Chegou o tempo da ação cooperativa. In J. M. Alves, & L. T. Moreira (Eds.), *Projeto fénix – as artes do voo e as ciências da navegação* (pp. 7-8) Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: O papel crucial dos professores. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escolar: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 39-54). Porto: Universidade Católica do Porto.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O século da escola. entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.

Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

Berger, G. (2009). A investigação em educação - modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 68-72.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Botto, A. (1999). *As canções de antónio botto*. Lisboa: Editorial Presença.

Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. *Cadernos De Ciências Sociais*, 5, 101-120.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture . *Revue Française De Sociologie*, 3, 325-347.

Cabral, I. (2013). Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Campos, B. (2000). Professores num contexto de mudança: Profissionais do ensino em escolas autónomas. In R. Carneiro, & et al. (Eds.), *O futuro da educação em portugal. tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva* (pp. 287-311). Lisboa: DAPP, Ministério da Educação.

Campos, B. (2007). Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional. *Avaliação De Professores. Visões e Realidades*, Lisboa. pp. 49-54.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Cavaco, M. H. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student's perspectives: Towards 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.

Day, C. (2006). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

Delors, J., Ed. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. S.Paulo: Cortez Editora.

Elmore, R. (2012). *The futures of school reform*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform> [Consultado em 17/11/2015]

Elmore, R. F. (2000a). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.

Elmore, R. F. (2000b). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, , 1-9.

Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação. repensar a educação e a escolar pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Esteve, J. M. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteves, J. M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils – what's in it for schools?*. London: RoutledgeFalmer.

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.

Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343-354.

Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.

Formosinho, J. (1989). De serviço do estado a comunidade educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa De Educação*, 2(1), 53-86.

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.

Formosinho, J., & Machado, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *Revista O Ensino*, 7(10), 101-107.

Formosinho, J., & Machado, J. (2007). *Modernidade, burocracia e pedagogia*. In J. M. Sousa, & C. N. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições Asa.

Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas educativas – para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Fournier, M. (2015). A motivação vai e volta . In V. Bedin, & M. Fournier (Eds.), *Aprender* (pp. 60-64). Lisboa: Edições Texto e Grafia.

Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra - dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Friedman, T. L. (2005). *O mundo É plano - uma breve história do século XXI*. Lisboa: Actual Editora.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona De Educação*, 5, 173-184.

Ghaziani, R. (2008). Children’s voices: Raised issues for school design. *Codesign*, 4(4), 225-236.

Gilbert, R. (1986). *As ideias atuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes Editores.

Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Guerra, M. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

GUERRA, S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Asa Edições.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.

Kohn, A. (1993). *Choices for children. why and how to let students decide*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.alfiekohn.org/teaching/cfc.htm> [Consultado em 25/10/2015]

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research (4th ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

Levin, B. (2000). Putting students at the center in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.

Lima, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: Uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 59-103.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Marques, R. (2003). *Motivar os professores – um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.

Meirieu, P. (2014). *Ça va bien à l'école*. [Em linha]. Disponível em: http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier_01_2013.htm [Consultado em 15/11/2015]

Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage.

Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing “Student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106, 651-688.

Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning* Ted Books.

Morgan, B. (2009). I think it’s about teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around – pupil’s perspectives on being consulted about classroom and learning. *The Curriculum Journal*, 20(4), 389-407.

Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. S.Paulo: Editora Atlas.

Morin, E. (Ed.). (2015). *Ensinar a viver – manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2003a). Cúmplices ou reféns? . *Revista Nova Escola*, 162, 14.

Nóvoa, A. (2003b). *Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência*. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4816> [Consultado em 12/11/2015]

Nóvoa, A. (2006). *Conferência introdutória do debate nacional sobre educação*. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/688> [Consultado em 25/11/2015]

Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

OCDE. (2005). *Teachers matter – attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Orton, J., & Weick, K. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.

Pennac, D. (1997). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.

Peretti, A. (s.d). Que pedagogia? que professores? In M. Lobrot, A. Peretti & M. F. Torres (Eds.), *Modifiquemos a escola* (pp. 46-47). Lisboa: Editorial Pórtico.

Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, 2(1), 133-155.

Perrenoud, P. (1995a). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1995b). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Pessoa, F. (1993). *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática.

Pessoa, F. (2008). *A Mensagem*. Coimbra: Angelus Novus.

Pires, E. L. (1989). Escolaridade básica, universal, obrigatória e gratuita. In I. Abreu, C. Mourão & E. L. Pires (Eds.), *O ensino básico em Portugal* (pp. 9-40). Porto: Edições Asa.

Quivy, R., & Campenhoud, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais – trajectos*. Lisboa: Texto Editora.

Raymond, M. (2015, 10 de outubro). Um mau professor não pode continuar na sala de aula. *Expresso*, pp. 1-1. [Em linha]. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2015-10-10-Um-mau-professor-nao-pode-continuar-na-sala-de-aula->. [Consultado em 22/12/2015]

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.

Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.

Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação Em Revista*, 8(1), 1-20.

Roldão, M. (2008). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.

Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e

organizacional – A centralidade da gestão do currículo. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – formar, conhecer e desenvolver* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school – giving pupils a voice*. London: Continuum Press.

Rudduck, J., & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils* (first ed.) Taylor & Francis e-Library.

Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Santos, B. S. (1993). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

Saraiva, A. J. (1947). *A escola – problema central da nação*. Lisboa: Edição de autor.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stolpe, K., & Bjorklund, L. (2012). Seeing the wood for the trees: Applying the dual-memory system model to investigate expert teachers' observational skills in natural ecological learning environments. *International Journal of Science Education*, 34(1), 101-125.

Szczepanski, A. (2006). *Outdoor education - authentic learning in the context of landscape literary education and sensory experience. perspective of where, what, why, how and when of learning environments. Inter-disciplinary context*. [Em linha].

Disponível em:

https://www.liu.se/ikk/ncu/ncu_filarkiv/Forskning/1.165263/AndersSzczepanski.pdf

[Consultado em 22/12/2015]

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas 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.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

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.

Urquhart, I. (2001). 'Walking on air'? pupil voice and school choice. *Forum*, 43(2), 83-86.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-129). Porto: Edições Afrontamento.

Vaneigem, R. (1996). *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Edições Antígona.

Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman, & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375-408). San Francisco: Jossey-Bass.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Young, M. (1999). Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal*, 25(4), 463-477.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira De Educação*, 16(48), 609-810.

Legislação consultada:

Despacho n.º 9488/2015, de 20 de agosto. *Diário da República n.º 162 - 2ª série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diários da República n.º 172 - 1.ª série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.