



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Atas do II Seminário Internacional

Porto . 2017

© 2017 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional . **Organizadores:** Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilidia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adriana de Lima Penteado, Afonso José Ganho Pereira de Athayde, Aldenor Batista da Silva Junior, Amâncio Carvalho, Amélia de Jesus Marchão, Ana Vigário, Angelina Sanches, António Andrade, Armando Loureiro, Carla Alexandra do Espírito Santo Guerreiro, Carla Baptista, Carla Sofia Oliveira, Carolina Mendes, Célia Beatriz Piatti, Cláudia Aleixo Alves, Cleonice Halfeld Solano, Conceição Martins, Cristiane Mesquita Gomes, Cristina Palmeirão, Cynthia Matínez-Garrido, Daniela Gonçalves, Danilma de Medeiros Silva, Dante Henrique Moura, Darliane Silva do Amaral, Elisabete Corcetti, Elsa Morgado, Elza Mesquita, Erlando Silva Rêses, Eulália Tadeu, Felipe André Angst, Fernando Rebola, Filomena Lume, Francisco Guimarães, Geisa Portelinha Coelho, Germano Borges, Hélder Henriques, Henrique Luís Gomes de Araújo, Ilda Freire Ribeiro, Ilídia Cabral, Íris Daniela Bidarra, Isabel Lage, Jane do Carmo Machado, Joana Leite, Joaquim Azevedo, Joaquim Escola, Joaquim Machado, Joaquim Sousa, Joelci Mora Silva, José Matias Alves, Laura Rocha, Laurinda Leite, Lenilda damasceno Perpétuo, Leonor Lima Torres, Levi Silva, Leyani Ailin Chávez Noya de Oliveira, Luísa Orvalho, Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto, Manuel Luís Castanheira, Manuel Monteiro, Manuel Peniche Bertão, Marco António Oliva Monje, Marco Cruzeiro, Margarida Maria da Gama oliveira, Maria das Dores Saraiva de Loreto, Maria do Céu Roldão, Maria Filomena Gonçalves Ferreira, Maria Gerlandia de Oliveira Aquino, Maria Isolete Sousa, Maria Ivone Gaspar, Maria Lúcia Massano, Maria Teresa Mateus Pires, Marina Pinto, Mário Cardoso, Mary Rangel, Micheli Bordoli Amestoy, Milena Pimenta de Souza, Paula Marisa Fortunato vaz, Paula Pinto, Paulo de Carvalho, Renata Leite, Rubia Fonseca, Rui Lourenço-Gil, Rui Neves, Samuel Helena Tumbula, Sandra Mónica Dias Almeida, Sefisa Bezerra, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sirley Marques da Silva, Sofia Bergano, Sônia da Cunha Urt, Sônia Mirela de Sousa, Soraya Vital, Sueli Mamede Lobo Ferreira, Susana Gastal, Susana Henriques, Teresa Melo Gomes; Rosa Serradas Duarte, Victor Muirequetule, Vincenzo Schirripa, Vitor Barrigão Gonçalves, Wilson ProfirioNicaquela, Zulmira Moreira Ramos **Design e Paginação:** LabGraf . **Colaboração:** Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2017 . **ISBN:** 978-989-99486-8-6

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

Carla Baptista

Universidade Católica Portuguesa, baptistacarla@gmail.com

José Matias Alves

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (Porto, Portugal), matiasalvesucp.porto@gmail.com

Resumo

O objetivo desta comunicação é compreender as perceções dos alunos, referenciados como tendo um nível elevado de sucesso académico, sobre o(s) sentido (s) do seu processo de escolarização. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Esta investigação problematiza os desafios que se colocam atualmente às escolas através da voz dos alunos. Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana do centro do Porto, junto de vinte e um alunos (três grupos de sete alunos - 9º, 10º e 12º anos), ao longo do 3º período do ano letivo 2014/2015, através da técnica *focus group*. Os dados recolhidos e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, não podendo embora ser generalizáveis, permitem-nos concluir que, no caso estudado, o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer e é perspetivada uma falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos alunos. Os discentes apresentam uma visão de uma *gramática escolar* que não deveria já

existir, marcando negativamente a sua vivência escolar nas dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor. Quanto à escola como *locus de socialização*, a visão é mais positiva.

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

Abstract

This communication is based on the purpose of trying to understand the perceptions and experiences of students with a high level of academic success, about the meaning of their education process. It is, therefore, an exploratory, descriptive and interpretive study within the qualitative paradigm intending to portray students' vision and school experiences. This research discusses the challenges that schools are currently facing through the voice of the students. The data was collected in an urban high school in the center of Oporto, from twenty and one students (three groups of seven students - 9th, 10th and 12th grade), during the third term of 2014/2015 school year, using the focus group research technique. The collected and analyzed data in this study, although it may not be generalizable, allow us to conclude that, in the studied case, 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 reveal a vision of a school grammar that should no longer exist, which marks negatively their school experience in the dimensions related to the lesson, to the assessment and to the teacher. Regarding the school as socializing locus, the view is more positive.

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

1. Enquadramento concetual e teórico

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*, à falta de sentido nos sistemas escolares atuais (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997). Canário (2005) considera mais pertinente o conceito de *mutação* do que o de *crise*, por aquele remeter para mudanças e problemas de caráter estrutural. Na esteira do mesmo autor, estas mutações sofridas pela escola provocaram as contradições estruturais e os paradoxos em que a escola hoje vive.

Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência dos modelos escolares institucionalizados. 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, demonstrando-se que o sistema escolar está obsoleto, desatualizado, sendo latente a sua reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005). Nas últimas décadas, os estudos baseados no interesse em ouvir, consultar os alunos, têm aumentado significativamente, demonstrando-se a importância e a pertinência em ouvir o que os discentes têm a dizer acerca da aprendizagem e do ensino escolares (Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010). 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).

2. Metodologia da investigação

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?* 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, interpretativo e exploratório dentro do paradigma qualitativo, uma vez que se pretende, então, retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Ora, para melhor entendermos a percepção dos alunos sobre a escola, sobre o processo de escolarização, formulamos algumas subquestões: Como é que os alunos com elevado sucesso académico percebem... a escola em geral?; as práticas curriculares em sala de aula?; o processo de avaliação?; a figura do professor?; as práticas escolares extra-aula?; as relações sociais e clima da escola?.

Para analisarmos as percepções 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 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). Muito se debate sobre o insucesso escolar, no entanto, a finalidade deste estudo baseou-se em perceber que sentido(s) os alunos com elevado sucesso académico veem no seu processo escolar.

3. Resultados

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. 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 colocadas subquestões, algumas das quais retomamos, aqui, 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 percecionam 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.

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 testemunhos dos 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 desenvolver uma organização do trabalho escolar que respeite as diferenças dos alunos. No seguimento destas reflexões dos discentes, pudemos concluir que os grupos de alunos compostos a partir do critério da heterogeneidade 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, conclui-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 (Perrenoud, 1995a; 2000; Formosinho, 1997; Roldão, 2015). Reconhecem, ainda, os discentes 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).

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, aparentemente recetor. 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 proíficas, sendo todavia muito pouco frequentes. Estes dados parecem indiciar a importância e a necessidade de metodologias ativas e interventivas.

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 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. 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, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; 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 indiciar 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). 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.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam 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. Através dos testemunhos, será plausível afirmar-se que os professores que aplicam, em sala de aula, técnicas pedagógicas

ativas, com atitudes tranquilas e naturais, marcam mais positivamente os alunos.

A visão negativa do professor está relacionada com disposições de cansaço, desmotivação, falta de gosto na prática docente e desinteresse para com os alunos e para com as ações pedagógicas. 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 *pessoas*. 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).

Um outro aspeto referido pelos alunos 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. 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).

4. Conclusões

As palavras dos alunos, a reflexão sobre a sua interpretação e a discussão 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.

4.1. 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 melhore 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).

Esta forma violenta e com défice de sentido de se fazer escola (Perrenoud, 1995; Canário, 2005; Alves, 2008b, 2010, 2015; 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 (2008b), a partir de metáforas que vai buscar a Habermas, 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).

4.2. 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, 2008b, 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).

4.3. 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, 1995a; 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.

4.4. 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, 2006). Perrenoud (1995a) 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.”

Os testemunhos dos discentes que participaram no nosso estudo 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).

4.5. Professor prisioneiro na alienação do trabalho escolar

O desempenho dos professores apresenta-se, tendencialmente, nas escolas como burocrático, funcionalista, vassálico, proletário.

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 pelos 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, 2006).

4.6. Lacunas de regulação no sistema escolar

Sendo um estudo de caso e não podendo generalizar, parece 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 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, do efeito 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 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 (2008b, 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 perspetivas 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. 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.

5. Referências

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. (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. (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. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Ciências Da Educação, 8*, 117-142.
- 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.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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.

- 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.
- 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. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- 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. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.
- 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.
- Ghaziani, R. (2008). Children's voices: Raised issues for school design. *Codesign*, 4(4), 225-236.
- Guerra, M. S. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. 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.
- Levin, B. (2000). Putting students at the center in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing 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.
- Morin, E. (Ed.). (2015). *Ensinar a viver – manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- 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. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.
- 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.
- 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.
- 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.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.