



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Cidália Maria Ferreira Teixeira

**Percepções e Experiências da Escola,  
Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras**

Um estudo com alunos do Ensino Secundário



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Cidália Maria Ferreira Teixeira

**Percepções e Experiências da Escola,  
Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras**

Um estudo com alunos do Ensino Secundário

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria Assunção Flores**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** CIDÁLIA MARIA FERREIRA TEIXEIRA

**Endereço Electrónico:** teixeira.cidalia@gmail.com

**Telefone:** 965 082 551

**Título da Tese de Doutoramento:**

Percepções e Experiências da Escola, Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras  
Um estudo com alunos do Ensino Secundário

**Orientadora:**

Professora Doutora Maria Assunção Flores

**Ano de conclusão:** 2010

**Ramo do Doutoramento:**

Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,  
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Assunção Flores, por ter acreditado nas minhas capacidades e me ter desafiado a avançar neste percurso investigativo, acompanhando-o de forma extraordinária, com rigor científico, amizade e disponibilidade.

Aos alunos que aceitaram participar nesta investigação, pela colaboração, pelos comentários críticos que teciam ao sistema educativo e pelas sábias observações que faziam acerca da escola e da educação em geral.

À Directora da escola onde decorreu o estudo devido ao excelente acolhimento da nossa investigação e à adesão imediata ao nosso projecto de doutoramento.

Aos funcionários e professores da escola onde fizemos o estudo, pela ajuda e colaboração aquando da recolha de dados.

Aos Alunos que tive até hoje, por me estimularem nesta busca constante do saber e por me fazerem acreditar num amanhã mais livre, mais comprometido e melhor.

À Cristina Flores, pelo apoio, pela amizade, pela ajuda e pela partilha de saberes.

À Família Martins da Costa, devido à sua incansável vontade de me proporcionar todo o conforto, bem-estar e alegria durante esta jornada investigativa.

À Ana Xavier Forte, pelos comentários críticos, pelas palavras de incentivo, de encorajamento e de amizade e pela sua disponibilidade.

À Alzira Fernandes, à Isaura Figueiredo e à Maria Celeste Vaz, pelo estímulo, pela presença amiga durante esta trajectória e pela ajuda prestada.

Aos colegas e professores do Mestrado em Desenvolvimento Curricular, por me proporcionarem um espaço de aprendizagem, de reflexão e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus familiares e amigos, pela paciência e pelo carinho com que me acompanharam, apesar das minhas ausências.

Aos meus pais, *Rosa* e *João*, e à minha irmã *Patrícia*, que me apoiaram sempre e me incentivaram a prosseguir nesta longa viagem, apesar das muitas dificuldades com que me deparei.

## Viagem

Aparelhei o barco da ilusão  
E reforcei a fé do marinheiro.  
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro  
O mar...  
(Só nos é concedida  
Esta vida que temos;  
E é nela que é preciso  
Procurar  
O velho paraíso  
Que perdemos.)

Prestes, larguei a cela  
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.  
Desmedida,  
A revolta imensidão  
Transforma dia a dia a embarcação  
Numa errante e alada sepultura...  
Mas corto as ondas sem desanimar.  
Em qualquer aventura,  
O que importa é partir, não é chegar.

Miguel Torga, *Câmara Ardente*

## RESUMO

A presente investigação incide sobre as percepções e as experiências dos alunos do ensino secundário sobre a escola, bem como as suas trajectórias escolares e expectativas futuras. Trata-se de um estudo interpretativo e descritivo, que retrata os momentos e as pessoas mais significativas no percurso escolar dos estudantes do 12.º ano, assim como a sua visão da escola e as experiências escolares.

Encarando o currículo como uma realidade poliédrica, esta investigação problematiza desafios que se colocam hodiernamente à escola através da voz dos alunos. O movimento da voz dos alunos constitui-se como suporte teórico deste estudo, que enfatiza o papel do estudante no seio da comunidade escolar.

A investigação perseguiu os seguintes objectivos: (a) analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino; (b) conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso; (c) compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar; (d) entender a visão de si próprios enquanto alunos; (e) compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar e (f) analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana no norte de Portugal, junto de alunos do 12.º ano. Recolhemos, inicialmente, 304 testemunhos escritos (1.ª fase) e, seguidamente (2.ª fase), realizámos entrevistas semi-estruturadas a 53 alunos. Numa 3.ª fase, foi solicitada aos alunos, por *email*, uma breve descrição do seu percurso pós 12.º ano, no sentido não só de dar conta das experiências e vivências ocorridas após a recolha das narrativas e da realização das entrevistas, mas também para captar um olhar retrospectivo sobre o seu percurso escolar e a sua visão da escola. Na análise dos dados, adoptámos uma abordagem indutiva, recorrendo à categorização emergente, tendo-se, num primeiro momento, procedido a uma análise vertical. Posteriormente, enveredou-se por uma análise comparativa ou horizontal, de modo a identificar temas similares e distintos nos discursos dos alunos. Esta técnica levou à sistematização e explicitação da informação contida nos relatos escritos, que concorreu para a construção e interpretação de um quadro conceptual mais rico sobre as perspectivas e experiências dos alunos do ensino secundário sobre a escola.

Os resultados apontam para um descontentamento dos alunos em relação à actuação do ministério da tutela, a quem os estudantes tecem uma crítica feroz, quer devido às alterações constantes no ensino, quer à pressão que indirectamente exerce junto dos alunos e famílias, através dos exames nacionais. Na globalidade, os estudantes têm uma visão negativa da educação e do ensino, criticando as políticas curriculares vigentes. Assinalam a grande componente teórica dos cursos, a

desarticulação entre o ensino básico e o ensino secundário, o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho, a obesidade curricular, a rigidez dos planos curriculares e a pobreza curricular. Para os alunos que participaram neste estudo, a escola é um palco de vivências experienciais marcantes. Trata-se de um espaço de formação intelectual e humana e, simultaneamente, um local de responsabilização colectiva, enquanto palco da relação pedagógica professor/aluno. Enquanto local de convívio entre os diferentes actores - estudantes, professores e funcionários (mormente entre os alunos) - a escola assume-se como um agente de socialização, que permite aos alunos estreitar laços de amizade entre si. Concomitantemente, a escola afigura-se como uma “rampa de lançamento” para o futuro, uma vez que abre portas para o ingresso no ensino superior ou no mundo laboral. Os professores são também muito referidos pelos alunos, pois estes não concebem a escola sem pensar imediatamente nos profissionais que ali trabalham, o que reitera a importância dos laços afectivos que se estreitam na instituição escolar. No geral, os alunos falaram dos docentes que os marcaram pela positiva, destacando qualidades como o rigor científico, a dedicação aos alunos, a justiça, a paciência, o empenho, o sentido de humor, a disponibilidade, a versatilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola e a paixão pelo ensino. No entanto, há testemunhos dos discentes que referem a incompetência pedagógica e científica de alguns professores que, ao invés de cativar e motivar os alunos, os afastam e colocam numa margem periférica em relação ao que acontece na sala de aula, dificultando a sua aprendizagem das matérias. Quanto à escolha do curso, destaca-se a influência dos familiares, dos professores e dos amigos, bem como a vocação e o gosto pessoal por uma determinada área. O aspecto mais referido pelos alunos, como marco nas suas trajectórias escolares, foi a mudança de nível de ensino, de escola e/ou de cidade e conseqüente (in)adaptação. No que concerne às expectativas e projectos para o futuro, um grupo significativo de alunos pretende prosseguir estudos e ingressar no ensino superior, ao passo que outros apenas aspiram à conclusão do 12.º ano de escolaridade e querem entrar no mercado de trabalho. Embora muitos alunos demonstrem confiança e esperança no futuro, uma grande parte dos estudantes que participou nesta investigação revelou medo do futuro, devido às escassas saídas profissionais e à precariedade laboral que caracterizam a sociedade hodierna.

A ausência de espaços de participação e de intervenção na escola, por parte dos alunos, foi um aspecto referido pelos participantes deste estudo, pelo que se torna imperioso apostar na audaciosa da sua voz e potenciar a sua experiência discente. Ouvir a voz dos alunos concorre para a melhoria da escola, para o desenvolvimento profissional docente e para a construção da escola como espaço de cidadania comprometida.

## ABSTRACT

This dissertation focuses upon the perceptions and experiences of secondary school students about the school, as well as their trajectories and expectations for the future. It is an interpretive and descriptive study which deals with the most significant moments and people in their school lives as well as their vision of the school and their schooling experiences.

As the curriculum is a complex phenomenon, this piece of research discusses the challenges that the school has to handle through the voices of students. Pupil voice is, then, the theoretical framework behind this study which emphasizes the role of students within the school community.

The goals of the research were: (a) to analyze the perceptions of students about the school in general, education and teaching; (b) to get to know their curricular and extracurricular experiences throughout their school lives; (c) to understand the influence of significant people in their schooling trajectories; (d) to understand the vision of themselves as students; (e) to understand the influence of the school in the choice of their course and on their schooling trajectories; and (f) to analyze their expectations within their projects for the future.

Data were collected in an urban secondary school in northern Portugal with students in their year 12. In phase 1 of the research project, 304 narratives were collected; in phase 2, 53 semi-structured interviews were conducted with students. In phase 3 students were asked, via email, to do a brief description of their schooling experience after year 12 in order to understand the most significant moments and situations some time after the narratives and the semi-structured interviews. The idea was to capture a retrospective view of their schooling experience and their vision of the school.

Data were analyzed according to an inductive approach, through and emergent categorization. First, a vertical analysis was conducted, after which a comparative or horizontal analysis was undertaken in order to look for similarities and differences in students' accounts. This has led to the systematization and clarification of the data which made it possible to construct a conceptual framework to better understand secondary students' perspectives and experiences at school.

Findings suggest that students are discontent in regard to the Ministry of Education way of operating and they are critical of the ongoing changes in teaching, the pressure on them and on their families through national exams. By and large, the participants have a negative view about education and teaching and they are also negative about current curricular policies. They identified the excessive emphasis on theory, the lack of articulation between teaching at elementary school

level and teaching at secondary school level, the gap between the school and the labor market, the existence of a too large curriculum and of rigid curriculum plans and also what the mentioned as a poor curriculum. The school is seen as a place of significant experiences. Their depictions include school as a space for intellectual and humane education as well as locus for collective responsibility and stage for the pedagogical relationship between students and teachers. The school is also described as an important socialization agency – amongst students, teachers and support staff – which leads to important friendships ties. Also, it is seen as a lever for the future in so far as it makes entry to higher education possible. Teachers are also mentioned many times as they are seen as crucial elements of the school, highlighting the importance of affective ties and the caring dimension of teaching.

In general, students referred to the teachers who made a difference in their lives in a positive way, stressing the scientific rigor, their dedication to the students, fairness, patience, commitment, sense of humor, flexibility, kindness, pedagogical competence and passion for teaching. However, students' accounts also reveal negative experiences with some teachers due to their lack of pedagogical and scientific competence and lack of ability to motivate their students. This moves them away from school and classroom events making their learning more difficult. As for the course choice, the participants highlighted the influence of their relatives and friends, a sense of calling and the joy of learning in a given field of knowledge. Students' more significant situations in the lives at school relate to the change of level of teaching, moving from one town or one school to another and the resulting difficulties in adapt to the new situation.

As far as the expectations and projects for the future, most students want to enter university and continue their training. Some, however, just want to complete their secondary school education and want to enter the labor market. Although many students felt sure and demonstrated hope in the future, others revealed feelings of fear due to the scarcity of professional opportunities and employment conditions. The lack of participation at school from the part of the students was also a key issue in the participants' accounts. This needs to be addressed in the future in order to make their voice heard and to enhance their involvement and engagement at school. Listening to students' voice will lead to school improvement, to teachers' professional development and to the construction of school as space of committed citizenship.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Erfahrungen und Vorstellungen, die Oberstufenschüler von der Schule haben. Gleichzeitig widmet sie sich dem schulischen Werdegang dieser Schüler sowie ihren Zukunftsperspektiven. Es handelt sich hierbei um eine interpretative und deskriptive Studie, die als Ziel hat, die wichtigsten Momente und Personen der schulischen Laufbahn der Schüler der 12. Klasse zu beschreiben. Dabei wird von einer polyedrischen Auffassung des Curriculums ausgegangen, die es ermöglicht, die Herausforderungen zu analysieren, die der Schule heutzutage durch die wachsende Bedeutung der Meinung der Schüler gestellt werden. Als theoretische Grundlage dient das Konzept der *Student Voice*, das die Rolle des Schülers innerhalb der Schulgemeinschaft ins Zentrum der Überlegungen stellt.

Die Studie hat folgende Ziele: (a) die Ansichten der Schüler über die Schule, die Bildung und das Lehrsystem im Allgemeinen untersuchen; (b) für die schulische Laufbahn relevante Erfahrungen kennenlernen, die im Lehrplan eingebunden sind oder nicht; (c) den Einfluss von Personen beschreiben, die im Laufe ihrer Schullaufbahn markant waren; (d) die Meinung der Schüler über sich selbst verstehen; (e) den Einfluss der Schule auf die Wahl der zukünftigen Ausbildung beschreiben; (f) ihre Erwartungen und Zukunftsprojekte analysieren.

Die Daten wurden in einer urbanen Sekundarschule im Norden Portugals erhoben. Die Testgruppe bestand ausschließlich aus Oberstufenschüler der 12.Klasse. In einer ersten Phase wurden 304 schriftliche Texte gesammelt. In einer zweiten Phase wurden 53 semistrukturierte Interviews durchgeführt. Später wurden (in einer dritten Phase) die Schüler per Email gebeten, eine kurze Beschreibung ihres Werdegangs nach Abschluss der 12.Klasse zu machen, um zunächst die Erfahrungen und Erlebnisse der interviewten Schüler nach der Phase der eigentlichen Datenerhebung wiederzugeben und zusätzlich einen rückschauenden Blick der Schüler über ihren schulischen Werdegang einzufangen. Die Datenanalyse baut auf eine induktive Verfahrensweise auf. Zunächst wurden Kategorien aufgestellt, die vertikal untersucht wurden. Danach sind wir auf eine vergleichende (horizontale) Analyse übergegangen, mit dem Ziel, identische oder unterschiedliche Themen im Diskurs der Schüler zu identifizieren. Dieses Verfahren hat eine genaue Systematisierung der in den schriftlichen Texten erhaltenen Informationen ermöglicht.

Die Ergebnisse zeigen vor allem eine große Unzufriedenheit der Schüler gegenüber dem Schulministerium, das wegen der ständigen Änderungen im Bildungswesen scharf kritisiert wird. Eine weitere Kritik gilt den nationalen Abschlussprüfungen, die großen Druck auf die Schüler und ihren Familien ausüben. Im Allgemeinen haben die Schüler eine negative Vorstellung vom

Bildungssystem. Die Kritik gilt der schweren theoretischen Komponente der Kurse, der fehlenden Artikulation zwischen der Grundschule und der Sekundarstufe und zwischen der Schule und der Arbeitswelt, dem überfüllten, starren und inhaltlich verarmtem Lehrplan. Für die Schüler, die im Rahmen dieser Untersuchung interviewt wurden, ist die Schule an sich ein Schauplatz markanter Erlebnisse. Sie ist ein Ort der intellektuellen und persönlichen Bildung, aber gleichzeitig auch der kollektiven Verantwortungsnahme, wo die pädagogische Beziehung Lehrer-Schüler zentral ist. Als Ort des Zusammenlebens von Schülern, Lehrern und Angestellten (hauptsächlich aber zwischen Schülern) erfüllt die Schule die Funktion der Sozialisierung, die es den Schülern ermöglicht Freundschaften auszubauen. Gleichzeitig wird die Schule als "Startbahn" für die Zukunft verstanden, da sie die Türen für den Eintritt in die Universität oder die Arbeitswelt öffnet. Auch die Lehrer werden oft erwähnt, denn die Schule wird automatisch mit den Menschen verbunden, die hier arbeiten, was die Bedeutung der affektiven Komponente der Beziehungen innerhalb der Schule widerspiegelt. Im Allgemeinen haben die Schüler die Lehrer hervorgehoben, die sie positiv geprägt haben. Diese sind ihres Erachtens wissenschaftlich und pädagogisch kompetent, gerecht, geduldig und fleißig. Sie widmen sich den Schülern, haben Humor und zeigen Enthusiasmus gegenüber der Schule. Es fehlten jedoch auch nicht die kritischen Aussagen. Auch die pädagogisch und wissenschaftlich nicht kompetenten Lehrer wurden erwähnt, die die Schüler nicht zu motivieren vermögen, sie vom Unterrichtsgeschehen verdrängen und somit ihr Lernprozess erschweren. Was die Wahl des zukünftigen Studiums angeht, ist der Einfluss der Familie, der Lehrer und der Freunde zentral, aber auch die persönliche Berufung. Als bedeutendste Erlebnisse ihrer schulischen Laufbahn wurden die Veränderungen genannt: der Eintritt in eine neue Schule oder der Umzug in eine neue Stadt und die daraus folgende gelungene oder erfolglose Anpassung. In Bezug auf ihre Zukunftsperspektiven und -projekte hat eine bedeutende Anzahl von Schülern behauptet, ihre Ausbildung fortsetzen zu wollen (in der Hochschule), während andere nur den Abiturabschluss ersehnen, um in den Arbeitsmarkt einzutreten. Obwohl viele Schüler Hoffnung und Vertrauen in die Zukunft zeigen, hat ein Großteil der untersuchten Schüler vor allem Angst offengelegt: Angst vor fehlenden Chancen im Arbeitsmarkt und den schlechten Arbeitsbedingungen.

Das Fehlen von Mitwirkungsmöglichkeiten innerhalb der Schulstruktur seitens der Schüler ist ein weiterer oft genannter Aspekt, der die Notwendigkeit zeigt, den Schülern mehr Gehör zu verschaffen und ihre Erlebnisse in den Vordergrund des Schulgeschehens zu stellen. Die Aufwertung der Schülermeinung bedeutet einen wichtigen Schritt im Versuch, den Ort Schule zu verbessern, zur beruflichen Entwicklung der Lehrer beizutragen und die Schule als Zentrum des gesellschaftlichen Zusammenkommens aufzubauen.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	i
RESUMO .....	iii
ABSTRACT.....	v
ZUSAMMENFASSUNG .....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiv
ÍNDICE DE QUADROS.....	xv
SIGLAS UTILIZADAS.....	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
<b>Ensino Secundário: Currículo, Identidade e Papel do Aluno.....</b>	<b>11</b>
1. 1. Breve sinopse histórica.....	13
1. 2. Situação Actual do Ensino Secundário .....	17
1. 2. 1. Objectivos gerais do Ensino Secundário.....	17
1. 2. 2. Reforma do Ensino Secundário .....	20
1. 2. 3. Currículo do ensino secundário .....	23
1.2.3.1. Avaliação das aprendizagens.....	26
1.2.3.2. Outros dados.....	27
1.2.3.3. Diversificação da oferta educativa .....	28
1.2.3.4. Abandono Escolar.....	32
1. 3. A problemática da identidade do ensino secundário .....	35
1.3.1. Finalidades do ensino secundário.....	37
1. 4. Da (in)visibilidade do aluno no currículo.....	39
1.4.1. O papel do aluno .....	42
1.4.2. Parceria curricular aluno/professor .....	43
1.4.3. Novas escolas, novos alunos, novos desafios.....	46
CAPÍTULO II	
<b>Da voz dos alunos: percorrendo os trilhos dos estudantes .....</b>	<b>49</b>
2.1. A condição de aluno .....	51
2.2. Breve sinopse da voz dos alunos .....	53
2.2.1. Razões para ouvir a voz dos alunos .....	55
2.3. A voz dos alunos: passado - presente - futuro.....	58

2.3.1. O papel da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.....	60
2.3.2. Experiências e iniciativas no âmbito do movimento da voz dos alunos.....	62
2.3.3. Principais vantagens da auscultação da voz dos alunos .....	68
2.3.3.1. Para as escolas e os professores .....	68
2.3.3.2. Para os estudantes.....	69
2.3.3.3. A voz dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes .....	71
2.3.4. Dificuldades e constrangimentos em ouvir a voz dos discentes .....	75
2.3.5. Condições para ouvir a voz dos alunos .....	77
2.4. Da afonia dos alunos no <i>design</i> curricular.....	79
2.4.1. A escada da participação .....	82
2.4.2. Participação e democracia .....	85
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Metodologia da Investigação.....</b>	<b>89</b>
3.1. Opções metodológicas: breves considerações gerais.....	91
3.2. Da possibilidade, ensejo e desafio para realizar um estudo qualitativo.....	93
3.2.1 Objectivos.....	95
3.3. Natureza do estudo e problemática da investigação .....	95
3.4. <i>Design</i> da Investigação.....	97
3.4.1. Fases de recolha de dados.....	99
3.5. Participantes: selecção e caracterização .....	104
3.5.1. Caracterização da escola .....	104
3.5.2. Caracterização dos alunos que produziram a narrativa .....	106
3.5.3. Caracterização dos alunos entrevistados .....	108
3.5.4. Caracterização dos alunos que responderam ao <i>email</i> .....	109
3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	110
3.6.1. Análise documental.....	110
3.6.2. A narrativa.....	111
3.6.3. A Entrevista .....	113
3.6.4. O <i>email</i> .....	115
3.7. Procedimentos utilizados na recolha de dados.....	116
3.8. Limitações do Estudo .....	118
3.9. Técnicas de Análise de Dados .....	119
3.9.1. Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise .....	121
3.10. Princípios éticos adoptados .....	125

## CAPÍTULO IV

<b>Percepções e Experiências da Escola</b> .....	127
4.1. Visão da educação e do ensino em geral .....	129
4.1.1. Reformas educativas.....	129
4.1.2. Currículo do Ensino Secundário.....	144
4.1.3. A voz dos alunos.....	160
4.1.4. Recursos físicos e humanos .....	165
4.2. A escola enquanto organização.....	170
4.2.1. Espaço de formação intelectual e humana.....	171
4.2.2. Agente de socialização .....	174
4.2.3. “Rampa de lançamento” para o futuro .....	178
4.2.4. O elemento humano: os professores .....	180
4.2.5. Local de responsabilização colectiva.....	181
4.3. Vivência da escola onde decorreu o estudo .....	186
4.3.1. Corpo docente e não docente.....	187
4.3.2. Corpo discente.....	198
4.3.3. Lideranças .....	202
4.3.4. <i>Ethos</i> da escola .....	207
4.3.5. Condições físicas e materiais da escola .....	210
4.3.6. Organização e funcionamento .....	216

## CAPÍTULO V

<b>Trajectórias escolares: momentos, pessoas e episódios marcantes</b> .....	227
5.1. Escolha do curso.....	229
5.1.1. Gosto pessoal pela área .....	230
5.1.2. Influência de terceiros.....	232
5.1.3. Saídas profissionais .....	236
5.1.4. Características do curso (currículo) .....	239
5.1.5. “Fuga” a algumas disciplinas.....	241
5.1.6. Indecisões/dilemas interiores.....	242
5.1.7. Valorização social da área em questão .....	243
5.1.8. Inexistência do curso pretendido .....	243
5.1.9. Retenção noutra curso .....	243
5.2. Visão de si próprio enquanto aluno .....	244
5.2.1. Auto-imagem .....	244

5.2.2. Disciplinas preferidas.....	253
5.2.3. Tipo de aulas preferidas.....	269
5.3. Episódios e pessoas marcantes.....	280
5.3.1. Episódios marcantes.....	280
5.3.2. Pessoas importantes no percurso escolar.....	301
CAPÍTULO VI	
<b>Expectativas e projectos para o futuro .....</b>	<b>331</b>
6. Expectativas e projectos para o futuro.....	333
6.1. Prosseguimento de estudos para o ensino superior .....	333
6.2. Conclusão do 12.º ano de escolaridade e entrada no mercado de trabalho.....	345
6.3. Expectativas indefinidas .....	348
6.4. Percursos alternativos.....	354
CAPÍTULO VII	
<b>Percursos e Vivências: a perspectiva de um grupo de alunos .....</b>	<b>359</b>
7. Trajectória escolar de quatro alunos .....	361
7.1. João.....	361
7.2. Gabriela.....	374
7.3. António.....	389
7.4. Maria.....	401
CONCLUSÃO .....	417
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	425
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	445
ANEXOS .....	449
ANEXO I	
Pistas para o registo escrito.....	451
ANEXO II	
Guião da entrevista.....	452
ANEXO III	
<i>Email</i> enviado aos alunos .....	455
ANEXO IV	
Carta enviada à Presidente do Conselho Executivo da escola .....	456
ANEXO V	
Carta enviada aos encarregados de educação dos alunos participantes na investigação .....	457

ANEXO VI	
Carta enviada aos professores da escola.....	458
ANEXO VII	
Narrativa de um participante .....	459
ANEXO VIII	
Transcrição de uma entrevista.....	460
ANEXO IX	
<i>Email</i> de um aluno .....	473

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do Sistema Educativo Português .....	13
Figura 2 - Novos contextos e novos objectivos estratégicos para o ensino secundário.....	21
Figura 3 - Os alunos como parceiros na mudança da escola .....	55
Figura 4 – Quatro estados genéricos dos alunos.....	57
Figura 5 - A voz dos alunos: vantagens para professores e escolas.....	69
Figura 6 - Ouvir os alunos: questões prévias.....	78
Figura 7 - Ciclo do envolvimento significativo dos alunos.....	81
Figura 8 - Escada da participação. ....	83
Figura 9 - A Escola: uma realidade poliédrica .....	187
Figura 10 - Disciplina preferida: Educação Física .....	254
Figura 11 - Razões justificativas das disciplinas favoritas.....	268
Figura 12 - Tipo de aulas preferidas .....	269
Figura 13 - Qualidades do bom professor.....	306
Figura 14 - Qualidades do mau professor.....	319
Figura 15 - Curso desejado pelos alunos do curso de Ciências e Tecnologias .....	334
Figura 16 - Curso desejado pelos alunos de Ciências Sociais e Humanas .....	340

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo esquemático da evolução do Ensino Secundário em Portugal .....	17
Quadro 2 - Finalidades dos cursos do ensino secundário.....	23
Quadro 3 - Evolução da taxa de escolarização do ensino secundário. ....	30
Quadro 4 - Evolução das Taxas de Escolarização (1986-2006).....	32
Quadro 5 - Objectivos do ensino secundário na perspectiva dos alunos (%).....	38
Quadro 6 - Envolvimento significativo dos estudantes: resultados de uma investigação.....	84
Quadro 7 - Paradigma positivista e paradigma hermenêutico: marcas identificadoras.....	93
Quadro 8 - Características do paradigma construtivista .....	99
Quadro 9 - Fases e objectivos da recolha de dados.....	103
Quadro 10 - Número de turmas de cada curso .....	107
Quadro 11 - Caracterização da amostra de alunos que produziram a narrativa.....	108
Quadro 12 - Número de alunos que participaram na entrevista (2.ª fase do estudo).....	109
Quadro 13 - Alunos que responderam ao <i>email</i> .....	109
Quadro 14 - Nº de alunos que validaram as pistas para a produção da narrativa.....	113
Quadro 15 - Dimensões apresentadas no Capítulo IV: Percepções e experiências da escola.....	123
Quadro 16 – Dimensões apresentadas no Capítulo V: Trajectórias escolares: momentos, pessoas e episódios marcantes.....	124
Quadro 17 – Dimensão apresentada no Capítulo VI: Expectativas e projectos para o futuro. ....	125
Quadro 18 - Percepções dos alunos sobre a escola .....	171
Quadro 19 - Razões apresentadas pelos alunos para a escolha do curso.....	229
Quadro 20 - Influência de terceiros na escolha do curso.....	232
Quadro 21 - Disciplinas preferidas pelos alunos do curso de Ciências e Tecnologias.....	253
Quadro 22- Disciplinas preferidas pelos alunos do curso de Ciências Socioeconómicas.....	258
Quadro 23 - Disciplinas preferidas pelos alunos do curso de Ciências Sociais e Humanas .....	260
Quadro 24 - Disciplinas preferidas mencionadas pelos alunos de Artes Visuais .....	263
Quadro 25 - Episódios marcantes.....	281

**SIGLAS UTILIZADAS**

<b>GAIRES</b>	Grupo de Acompanhamento e Avaliação da Reforma do Ensino Secundário
<b>RES</b>	Reforma do Ensino Secundário
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>PAT</b>	Prova de Aptidão Tecnológica
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>OTES</b>	Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário
<b>DNE</b>	Debate Nacional de Educação
<b>GEPE</b>	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>TPC</b>	Trabalho para casa
<b>PMMREI</b>	Planeamento, Montagem e Manutenção de Redes e Equipamentos Informáticos
<b>TI</b>	Tecnologias de Informação
<b>MACS</b>	Matemática Aplicada às Ciências Sociais
<b>BP</b>	Bases de Programação

## INTRODUÇÃO

---



## INTRODUÇÃO

Considerando o aluno o cerne do sistema educativo, este trabalho consiste na análise das suas percepções sobre a escola, a educação e o ensino. Pretendemos conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no percurso dos alunos, compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar e conhecer as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

O interesse em realizar uma investigação acerca das percepções e das experiências dos alunos do Ensino Secundário sobre a escola inscreve-se em factores de ordem pessoal e profissional. A motivação pessoal para esta temática prende-se com a vontade de conhecer melhor o universo dos alunos, uma vez que desenvolvemos, há vários anos, um trabalho de voluntariado com jovens em risco. Este factor impeliu-nos a uma investigação mais profunda sobre as mundividências dos jovens, que responderá a perguntas que ocorrem no nosso quotidiano pessoal e profissional. Por outro lado, e na medida em que sempre, na nossa vida pessoal, dedicamos muito tempo ao trabalho com jovens em actividades de índole pedagógica, cultural e espiritual, considerámos ser um tema desafiador e impulsionador de uma investigação científica orientada e consistente.

A estes dois factores alia-se outro de ordem profissional: enquanto professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sentimos necessidade e vontade de investir no nosso desenvolvimento profissional. Centrando-se a nossa prática pedagógica no aluno, ao encetar um estudo sobre esta temática, pretendemos acurar a nossa actuação pedagógica e científica, a qual se reflecte nos alunos e lhes está sempre associada.

Subjacente a este trabalho está também a vertente científica, já que constatámos, a partir de leituras efectuadas, uma sistole de literatura sobre a matéria. A este propósito, Mitra (2004: 651) assevera: "Ainda poucos estudos examinaram este construto quer em termos empíricos quer teóricos". De facto, temos verificado que há, no nosso país e no estrangeiro, poucos estudos efectuados e publicados acerca da voz dos alunos. Esta constatação é reiterada por Duffield, Allan, Turner & Morris (2000: 263), ao reconhecerem o difícil terreno das percepções dos alunos sobre a escola: "as percepções dos alunos sobre a vida escolar encontram pouco espaço nos discursos dos *standards*". Deste modo, sentimos necessidade de trabalhar com maior amplitude um tema ainda relegado para segundo plano na arena curricular. Como reconhece Mac an Ghail (1992: 222), "os alunos continuam ausentes dos processos de decisão institucionais nas escolas secundárias". Contudo, considerar o aluno um actor interveniente no seu processo de aprendizagem deveria passar

por tê-lo em conta nas decisões que são tomadas na escola. Este princípio é postulado por McCallum, Hargreaves & Gipps (2000: 276), ao sustentarem que “a perspectiva dos alunos é encarada como um elemento muito importante na compreensão mais abrangente do ensino e da aprendizagem”. Encarada por muitos discentes como um *ghetto*, a escola pode continuar a fomentar a alienação (Mitra, 2004), em vez de concorrer para a integração plena dos alunos, se continuar a votá-los à passividade e ao silêncio. O que esta autora pretende evidenciar é que “Durante este tempo em que a voz dos alunos parecia silenciada nas escolas, muitos adolescentes experienciaram uma crescente alienação” (Mitra, 2004: 652). Apesar da escassez, há na literatura (sobretudo anglo-saxónica) diversos estudos nesta área. Há, aliás, países como Inglaterra, em que existe um grande número de estudos e trabalhos neste campo. Veja-se, a título exemplificativo, as investigações de Flutter, 2007; Rudduck & McIntyre, 2007; Mitsoni, 2006; Flechter, 2005; Chin & Kavalvizhi, 2005; McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005; Arnot, McIntyre, Pedder & Reay, 2004; Mitra, 2004; Fielding, 2004; Rudduck & Flutter 2004; Fielding & Bragg, 2003; Alerby, 2003; Baumfield & Mroz, 2002; Cook-Sather, 2002; Schultz & Cook-Sather, 2001, Vansledright, 1997, entre outros.

Por esse motivo e face à escassa referência da temática na literatura, considerámos pertinente abordar a voz dos discentes num estudo consistente, no sentido de contribuir para conhecer melhor as percepções que os alunos do Ensino Secundário têm sobre a instituição escolar, pois “Acreditamos que a aprendizagem dos alunos é reforçada quando a sua paixão por aprender é partilhada pelos próprios (alunos)” (Beresford, 2000: 11). Concomitantemente, secundando Duffield *et al.* (2000: 272), “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”.

Assiste-se hodiernamente a uma antítese entre o papel do aluno proclamado na legislação e o enfoque que lhe é dado na prática, aquando das decisões curriculares a tomar na escola e, muitas vezes, na sala de aula. Veja-se, a título exemplificativo, a alínea *n* do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior). Por outro lado, a investigação científica não tem explorado muito este agente curricular, se a compararmos à diástole de estudos sobre os professores, por exemplo. Enquanto na legislação o aluno é encarado como um actor activo e comprometido no processo de aprendizagem, (*vide* Lei n.º 3/2008, primeira alteração do Decreto-Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro - Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior), na prática, a sua participação fica circunscrita a alguns clubes, à associação de estudantes, quando existe, e ao desporto escolar. Na sala de aula, a situação não difere muito, uma vez que a teoria

curricular que ainda impera maioritariamente é a técnica, onde o professor mantém a sua postura *magister dixit* e os alunos se refugiam no seu papel passivo de ouvintes e espectadores do que o docente monitoriza. Esta ideia é reiterada por Perrenoud (1995: 19), que assevera: “na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são activos, não se trabalha por projectos, não se negocea grande coisa com os alunos”. Neste sentido, urge redimensionar perspectivas e, como sugerem Rudduck & Flutter (2000: 75), “temos de olhar para as escolas a partir da perspectiva dos alunos e isso significa considerar as suas experiências e pontos de vista e criar um novo tipo de experiência encarando os alunos como participantes activos”. Por conseguinte, esta investigação tem como objectivo dar voz aos alunos, cónscios de que “muitos dos problemas pedagógicos seriam bem mais equacionados, ou até mesmo resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de alunos, que não têm mais nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos” (Perrenoud, 1995: 37).

A problematização de aspectos teóricos sobre a voz dos alunos conduziu ao problema central deste trabalho, o qual se orienta em torno das seguintes questões:

- Quais as percepções dos alunos do Ensino Secundário sobre a escola?
- Que influência tiveram os seus professores na sua trajectória escolar?
- Que variáveis condicionaram as suas escolhas ao longo do seu percurso escolar?
- Como percebem a instituição escolar, atendendo às experiências curriculares e extracurriculares mais relevantes no seu percurso formativo?
- Como se vêem a si próprios enquanto alunos?
- Quais as suas expectativas e projectos para o futuro?

Dada a abrangência do tema em estudo, tivemos de focalizar o nosso olhar nos principais objectivos que norteiam a realização desta investigação. Assim, definimos os seguintes objectivos: (a) analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino; (b) conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso; (c) compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar; (d) entender a visão de si próprios enquanto alunos; (e) compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar e (f) analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

Assim, tendo em conta os objectivos que fundamentam esta investigação e a natureza dinâmica e complexa dos fenómenos que pretendemos explorar (Flores, 2003), decidimos enveredar por um estudo qualitativo, cujo objectivo é entrar no mundo pessoal dos participantes, a fim de descrever uma determinada realidade. Na senda de Bryman (1988: 46), é escopo deste trabalho “descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados”. Por outro lado, a abordagem qualitativa

pressupõe uma maior flexibilidade do *design* de investigação, uma vez que este emerge “à medida que a investigação prossegue” (Alves, 2000: 192). Paralelamente, a investigação qualitativa possibilita uma perspectiva holística e coloca a ênfase no processo (Flores, 2003 *apud* Bryman, 1988; Murphy, 1998; Bryman, 2001 e Holliday, 2002). Ainda que não se siga um plano linear característico de uma investigação de índole quantitativo, pretende-se, com este tipo de investigação “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998: 11).

Este trabalho passou, genericamente, por nove fases que passamos a descrever: começámos por proceder a uma revisão da literatura nacional e estrangeira e de estudos desenvolvidos no âmbito do movimento da voz dos alunos e, de seguida, fizemos o enquadramento teórico e metodológico das temáticas em estudo. Numa terceira fase, elaborámos e validámos as pistas para o relato do percurso escolar, em duas turmas do ensino secundário, num concelho diferente, para aferir a compreensão do enunciado por parte dos discentes e definir o tempo necessário para a escrita da narrativa. Terminada essa tarefa, iniciámos o trabalho de campo, tendo solicitado a produção da narrativa aos alunos dos diferentes cursos do 12.º ano. Seguidamente, procedemos à análise vertical dos relatos escritos (Miles & Huberman, 1994) e, numa fase posterior, encetámos a análise comparativa ou horizontal das narrativas (Miles & Huberman, 1994). É importante referir que a análise comparativa constante (Glaser & Strauss, 1967), nos permitiu “identificar padrões e/ou temas similares, bem como diferenças nos relatos dos participantes” (Flores, 2003: 398). A partir deste trabalho pudemos codificar, categorizar e analisar os dados das narrativas. Mais tarde, elaborámos e validámos o guião da entrevista, junto de uma aluna do 12.º ano de escolaridade, que frequentava uma escola secundária de um concelho diferente. Esta iniciativa garantiu-nos que as questões eram bem perceptíveis e pudemos controlar o tempo que cada uma demoraria. A realização da entrevista a 53 alunos foi a etapa seguinte, a que se seguiu a análise de conteúdo dos dados das entrevistas e a descrição e interpretação dos mesmos. Por fim, enviámos um *email* aos alunos que participaram na segunda fase do estudo, pedindo-lhes que nos falassem sobre a sua situação actual (no ensino superior ou no mercado de trabalho), acerca do modo como viam o ensino e a educação e sobre as suas expectativas futuras. A partir dos dados recolhidos a respeito do seu percurso escolar, nas três fases da investigação (narrativa, entrevista e *email*) apresentámos a trajectória escolar de quatro alunos de diferentes cursos, com percepções muito particulares do tema em estudo.

Esta tese sobre a voz dos alunos do ensino secundário está estruturada em sete capítulos. No capítulo I, centramos o nosso olhar no Ensino Secundário, abordando questões como o currículo, a identidade e o papel do aluno. Este capítulo inclui uma breve resenha histórica do Ensino Secundário em Portugal, em que damos conta das alterações que se operaram neste nível de

Ensino, desde o século XVIII até à actualidade. Seguidamente, fazemos uma apresentação da situação actual do ensino secundário em Portugal, apresentando os objectivos deste nível de ensino e a mais recente reorganização curricular operada no ensino secundário. Abordamos também a(s) crise(s) por que passou o ensino secundário ao longo dos tempos e analisamos as razões que levam alguns autores a falar em “selva sem identidade” (Azevedo, 2000). Esta “crise de identidade” (Barroso, 1999) do ensino secundário deve-se às alterações constantes que se registaram ao longo dos tempos, as quais “não só retiraram sentido à própria designação deste tipo de ensino (porquê falar de “secundário” se já não há “primário”), como puseram em causa o carácter hierarquizado, discriminante e sectorizado que presidira à sua organização inicial” (Barroso, 1999: 146). Por fim, aborda-se a (in)visibilidade do aluno no currículo e faz-se referência à parceria curricular aluno/professor bem como à necessidade de desenhar “novas escolas”, “novos alunos” e “novos desafios”.

No capítulo II, fazemos uma revisão da literatura no domínio da voz dos alunos e damos conta de experiências desenvolvidas neste âmbito. Primeiro estudamos a condição de aluno à luz da raiz etimológica da palavra aluno. Posteriormente, situamos o movimento da voz dos alunos, fazendo uma breve sinopse da sua voz, a qual ganhou relevo a partir do movimento de melhoria da escola e da educação para a cidadania (Rudduck & Flutter, 2007), a par da Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças (1989). De facto, a Convenção das Nações Unidas teve um papel determinante na projecção da voz dos estudantes, uma vez que conferiu cabalmente à criança o direito à participação e à livre expressão. São igualmente afloradas as vantagens da auscultação da voz dos alunos, quer para os professores e escolas, quer para os próprios estudantes, as quais estão bem patentes nos estudos levados a cabo sobre a matéria, sobretudo nos países anglo-saxónicos, onde existem mais estudos sobre o movimento da voz dos alunos. Este capítulo aborda o contributo da consulta aos alunos para o desenvolvimento profissional dos professores e ainda mencionamos as dificuldades e os constrangimentos em ouvir a voz dos alunos, bem como as condições que as escolas têm de reunir para o fazer. Terminamos este capítulo fazendo referência à crescente alienação dos jovens (Mitra, 2004) e à afonia dos alunos no *design* curricular, numa sociedade que, paradoxalmente, apela à participação e à democracia. Sublinha-se a necessidade de desenvolver práticas democráticas na escola (Amado, 2007), a fim de incluir os alunos nas tomadas de decisão curricular.

No capítulo III, expomos as linhas metodológicas seguidas nesta investigação. Assim, começamos por tecer algumas considerações gerais sobre o estudo, seguindo-se a apresentação da sua natureza, da problemática da investigação e dos objectivos que a nortearam. Posteriormente, expomos o plano da investigação e as diferentes fases por que passou. No que concerne aos parti-

cipantes, explicitamos como procedemos à sua selecção e procedemos à sua caracterização bem como da escola onde decorreu o estudo. São também mencionadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. No que tange às técnicas de análise de dados, procedemos à definição e enunciação das dimensões e categorias de análise. Fazemos ainda referência a questões de natureza ética e às limitações do estudo.

No capítulo IV, apresentamos os resultados obtidos nas narrativas e nas entrevistas relativos à “Visão dos alunos sobre a Educação e o Ensino em geral”. Dentro desta dimensão são abordadas questões ligadas: (1) às reformas educativas, nomeadamente as constantes mudanças na educação, as aulas de substituição, o ensino superior e os exames nacionais; (2) ao currículo do ensino secundário, em que os estudantes salientam a componente teórica dos cursos, a desarticulação entre o ensino básico e o ensino secundário, o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho, a obesidade curricular/disciplinar, a rigidez dos planos curriculares, a pobreza curricular e a escassez de informação sobre a estrutura dos cursos. Posteriormente, damos conta da forma como os discentes percebem a “Escola enquanto organização”, salientando a sua vertente de formação intelectual e humana e de socialização e a concepção de escola como “rampa de lançamento” para o futuro. De referir o elemento humano, pois os estudantes colocam uma grande ênfase nos professores. A dimensão “Vivência da escola onde decorreu o estudo” engloba as experiências que têm da escola que frequentaram, abarcando os pontos mais referidos pelos alunos: o corpo docente e não docente, o corpo discente, as lideranças e o *ethos* da escola. Os discentes afluíram também questões como as condições físicas e materiais daquele estabelecimento de ensino e pronunciaram-se sobre a organização e o funcionamento do mesmo.

No capítulo V, visitamos as trajetórias escolares dos alunos, apresentando momentos, pessoas e episódios marcantes. Inicialmente, abordamos as diferentes razões que os estudantes mencionaram nas narrativas e nas entrevistas para frequentar o curso que escolheram no ensino secundário. Dos dados recolhidos sobressai a visão que têm de si próprios, pelo que, seguidamente, se focam questões ligadas à auto-imagem, às disciplinas favoritas e ao tipo de aulas preferidas pelos estudantes. Os episódios e as pessoas marcantes no seu percurso escolar assumem particular relevo nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails*, pelo que damos conta, no final deste capítulo, dos episódios que mais os tocaram e das pessoas mais significativas para si durante a sua trajetória escolar.

O capítulo VI aflora as expectativas que os estudantes têm para o futuro, as quais se podem dividir em quatro grandes grupos: 1) os que pretendem prosseguir estudos, visando a entrada no ensino superior; 2) os que apenas aspiram à conclusão do 12.º ano de escolaridade e querem entrar no mercado de trabalho; 3) os indecisos e cépticos, que se encontram numa grande indefi-

nição e incerteza e 4) aqueles que enveredarão por caminhos diferentes dos enunciados, apostando em percursos alternativos, que passam pelo ingresso na força aérea ou pela emigração para fazer mestrados, doutoramentos ou trabalhos ligados ao voluntariado e às missões.

Por fim, no capítulo VII, focalizamos percursos e vivências de um grupo de alunos que contactámos nos três momentos distintos desta investigação. Privilegiámos uma perspectiva longitudinal, tendo começado por recolher a narrativa acerca do seu percurso escolar; depois conduzimos uma entrevista semi-estruturada, cerca de dois meses depois da recolha da narrativa, para aprofundar e explorar alguns temas mencionados no testemunho escrito e, passados dois anos, solicitámos a um grupo de alunos que nos respondesse a um *email*, dando conta da sua situação actual, quer fosse na esfera laboral quer fosse no palco académico, e da percepção que (man)tinha da escola. Assim surge o sétimo capítulo, em que damos conta da percepção que quatro alunos tinham e têm hodiernamente da escola, do ensino em geral, do seu percurso escolar, das expectativas futuras, entre outros. Serão apresentadas as trajectórias de alunos de cursos diferentes com visões muito particulares do tema em estudo. Deste modo, fazemos uma leitura abrangente do seu percurso escolar e da forma como se posicionam face à escola e ao ensino superior e/ou ao mundo profissional.

Por último, apresentamos as conclusões que emergiram dos dados que analisámos e da investigação que conduzimos. Aí apresentamos uma síntese dos aspectos mais significativos do nosso estudo, mormente no que tange aos objectivos que tínhamos traçado no início desta investigação, fazendo sempre a ligação com os aspectos teóricos que sustentam este estudo. Reflectimos também sobre as implicações do nosso estudo não só na vida dos alunos, mas também no desenvolvimento profissional dos docentes, lançando pistas que visam problematizar e acurar práticas discentes/docentes que reclamam originalidade e participação activa.

Este trabalho inclui ainda um conjunto de anexos, onde apresentamos, entre outros documentos, as pistas fornecidas aos alunos para a produção do registo escrito, o guião da entrevista, o *email* enviado aos alunos e a transcrição de uma entrevista, de uma narrativa e de um *email* de um aluno.

**NOTA:** Optámos por traduzir para Português todas as citações de autores estrangeiros, sendo da nossa inteira responsabilidade a tradução desses fragmentos textuais.

Nas transcrições das narrativas, das entrevistas e dos *emails* dos alunos, que surgem no corpo do texto, respeitámos integralmente a sua mensagem, tendo apenas procedido à correcção de erros ortográficos ou a alguns ajustes de pontuação.



## CAPÍTULO I

---

### **Ensino Secundário: Currículo, Identidade e Papel do aluno**



Uma vez que o nosso estudo se centrou nos alunos, focámos o ensino secundário, pois os estudantes já têm uma perspectiva mais abrangente da educação e da escola. Por isso, sentimos necessidade de elaborar uma síntese da evolução deste nível de ensino. Assim, fizemos uma breve resenha histórica do Ensino Secundário em Portugal, em que damos conta das alterações que se operaram neste nível de ensino desde o século XVIII até à actualidade. Seguidamente, fazemos uma apresentação da situação actual do ensino secundário em Portugal, referindo os objectivos deste nível de ensino, bem como da mais recente reorganização curricular do ensino secundário.

Posteriormente, abordamos a(s) crise(s) por que passou o ensino secundário ao longo dos tempos e analisamos as razões que levam alguns autores a falar em “selva sem identidade” (Azevedo, 2000). Esta “crise de identidade” (Barroso, 1999) do ensino secundário aparece associada às alterações constantes que se registaram ao longo dos tempos. Focam-se ainda questões relacionadas com este nível de ensino, nomeadamente a(s) sua(s) finalidade(s) para investigadores e alunos.

Por fim, analisa-se a (in)visibilidade do aluno no currículo e faz-se referência à parceria curricular aluno/professor bem como à necessidade de desenhar “novas escolas”, “novos alunos” e “novos desafios”.

## 1. 1. Breve sinopse histórica

O Ensino Secundário é um nível de ensino não obrigatório constituído por um ciclo de três anos lectivos (10º, 11º e 12º anos). Após três ciclos de ensino (do 1º ao 9º ano de escolaridade) com carácter obrigatório (*vide* Figura 1), os alunos podem enveredar pelo ensino secundário perseguindo dois objectivos: a) prosseguir os estudos para o ensino superior (escolhendo um Curso Científico-Humanístico) ou b) adquirir uma formação especializada que permita a inserção no mundo do trabalho (optando por um curso Tecnológico, Artístico Especializado ou Profissional).



Figura 1 - Organização do Sistema Educativo Português<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Acedido em: [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=9&fileName=diagrama\\_se\\_pt\\_p.gif](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=9&fileName=diagrama_se_pt_p.gif) (a 18 de Outubro de 2008).

No passado, porém, a situação era bastante diferente, tendo o ensino secundário sofrido metamorfoses profundas ao longo dos tempos. Recuando na história, até ao século XIII, o ensino secundário em Portugal era assegurado pelo clero, sendo ministrado em escolas conventuais ou episcopais e seminários até ao século XVIII.

É importante referir que “até ao século XV, quando foram criadas as escolas menores não existia uma distinção nítida entre o que era considerado como ensino secundário e ensino superior” (Eurydice, 2006/07: 126). Durante estes séculos, o ensino secundário circunscrevia-se à esfera religiosa. Porém, aquando da reforma pombalina, as ordens religiosas foram erradicadas e o ensino secundário passou a ser ministrado em escolas então criadas e na Universidade de Coimbra.

De realçar que não havia, nesta altura, uma organização oficial do ensino secundário e só no início do século XIX, com Passos Manuel, se criaram os liceus em todas as capitais de distrito. Hodiernamente, os cursos do ensino secundário são ministrados quer em escolas públicas, quer em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

No que tange os cursos profissionais, desde 2004 que se prevê a sua leccionação em escolas públicas de ensino regular (*vide* Despacho n.º 14 758/04, 2.ª série, de 23 de Julho), desde que esses estabelecimentos de ensino reúnam os requisitos constantes neste documento normativo, embora o seu desenvolvimento e consolidação se tenham dado em escolas profissionais.

O ensino secundário estava, no século XIX, organizado em seis anos, sendo os primeiros quatro anos de carácter geral e os dois últimos de índole complementar. A divisão dos cursos era muito linear, pois havia apenas dois ramos: cursos de Letras e de Ciências.

Nos finais do século XIX, a Reforma de João Franco apresenta um curso secundário de sete anos contínuos.

Já no início da século XX, “organizou-se o ensino técnico e estabeleceu-se a bifurcação do curso complementar em Letras e Ciências, o que foi mantido até à Reforma de 1936, que estabeleceu um curso geral de seis anos e um curso complementar de apenas um ano” (Eurydice, 2006/07: 127).

Porém, só em 1947 o Decreto nº 36 507/47, de 17 de Setembro, determina dois anos para o curso complementar, o então chamado 3º Ciclo, que se destinava a preparar os discentes para o ensino superior. Um ano depois assiste-se à reorganização dos cursos técnicos e até à década de 70 não há alterações substanciais a registar quanto à organização curricular.

No início dos anos 70, Veiga Simão aflora o problema da (des)articulação entre o ensino e a esfera laboral, salientando as especializações precoces e a necessidade de promover uma formação de professores que estivesse sintonizada com as necessidades de mercado, potenciando o alarga-

mento dos cursos profissionais. Por isso, “coloca à discussão pública, em 1971, os projectos de uma ambiciosa reforma de todo o sistema educativo visando o ensino básico e o secundário (...) quer o ensino superior (...) Na verdade, trata-se paradoxalmente de consagrar o princípio da «democratização do ensino», num contexto político não democrático” (Almeida & Vieira, 2006: 63).

A Revolução de Abril de 1974 acabou por pôr em causa este plano ambicioso, que “contudo, não deixará de ser inspirador de muitas das medidas educativas tomadas e postas em prática após o 25 de Abril” (Almeida & Vieira, 2006: 63). De referir duas alterações significativas: foi criado o curso geral do ensino secundário (unificado de formação geral), actualmente o 3º Ciclo, que vai do 7º ao 9º ano, para que houvesse uma efectiva igualdade de oportunidades e se reforçasse a “função social da escola com a sua abertura à comunidade” (Eurydice, 2006/07: 127). Concomitantemente, foram criados cursos complementares de via única nas duas modalidades de ensino que até então existiam: o ensino liceal e o ensino técnico e comercial.

O relatório da Eurydice (2006/07: 127) sublinha um problema estrutural que se sentiu na sociedade portuguesa, pois criou-se um hiato entre a formação académica e as reais necessidades do país, constatando-se uma falta de profissionais técnicos: “Por razões de conjuntura política, nos anos que se seguiram foram sendo introduzidas alterações sem uma perspectiva de sequência e objectivos, ficando em aberto o problema da aquisição de qualificações profissionais intermédias”.

Essa situação foi minimizada em 1978, quando entrou em “vigor a nova estrutura curricular do curso complementar, procurando-se eliminar as duas vias até aí existentes: ensino liceal e ensino técnico” (Eurydice, 2006: 127). O quadro legislativo de 1978 pretendia que os 10º e 11º anos se constituíssem como uma sequência equilibrada do 9º ano e tinha como objectivos facilitar o ingresso no ensino superior e, paralelamente, fomentar a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Em 1980, foi criado o 12º ano, uma vez que até então se terminava o ensino secundário com a conclusão do 11º ano. Porém, este 12º ano era apenas frequentado por alunos que pretendiam prosseguir os estudos no ensino superior. Só em 1989, com a aprovação e implementação do disposto no Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, o ensino secundário contempla um ciclo de três anos de estudos, quer para alunos que pretendam integrar o mundo do trabalho, quer para aqueles que desejem enveredar pelo ensino superior.

Para colmatar os parcos quadros técnicos que havia no país, institucionaliza-se, em 1983, dentro do sistema formal de ensino, o ensino técnico-profissional (*vide* Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro), o qual será reforçado, ainda na década de 80, com a criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro). Este documento normativo foi alte-

rado em 1998 (cf. Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro). No quadro que a seguir apresentamos, podemos visualizar as principais alterações que o ensino secundário sofreu em Portugal.

<b>Data</b>	<b>Dados</b>
Séculos XIII-XVIII	- Assegurado pelo clero, sendo ministrado em escolas conventuais ou episcopais e seminários.
Século XV	- Criação de escolas menores.
Século XVIII	- Reforma pombalina: ordens religiosas erradicadas. - O ensino secundário passou a ser ministrado em escolas recém-criadas e na Universidade de Coimbra.
Século XIX (início)	- Criação de liceus em todas as capitais de distrito (Passos Manuel);
Século XIX (finais)	- Reforma de João Franco (curso secundário de sete anos contínuos).
Século XX (início)	- Organização do Ensino Técnico; - Bifurcação do curso complementar em Letras e Ciências.
1936	- Reforma de 1936 (curso geral de seis anos e um curso complementar de apenas um ano).
1947	- Regulação de dois anos para o curso complementar (3.º Ciclo) - Decreto nº 36 507/47, de 17 de Setembro).
1948	- Reorganização dos cursos técnicos (Decreto nº 37 029/48, de 25 de Agosto).
1974	- Criação do curso geral do ensino secundário, unificado, actualmente o 3º Ciclo, (do 7º ao 9º ano). - Criação de cursos complementares de via única nas duas modalidades de ensino que até então existiam: o ensino liceal e o ensino técnico e comercial.
1980	- Criação do 12º ano (apenas frequentado por alunos que pretendiam prosseguir os estudos no ensino superior).
1983	- Institucionalização, dentro do sistema formal de ensino, do ensino técnico-profissional (Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro).
1986	- Criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).
1989	- Ensino secundário contempla um ciclo obrigatório de três anos de estudos para todos os alunos (Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto). - Criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro. Este documento normativo foi alterado em 1998 (Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro).

2004	- Reforma do Ensino Secundário: estabelecimento dos princípios orientadores da organização, da gestão do currículo e da avaliação e certificação das aprendizagens do ensino secundário (Decreto-Lei 74/04, de 26 de Março). - Criação de cursos de educação e formação (Despacho Conjunto n.º 453/04 de 27 de Junho) - Cursos profissionais podem também ser ministrados em escolas públicas de ensino secundário (Despacho n.º 14 758/04, 2.ª série, de 23 de Julho)
2006	- Reajustamentos no regime de avaliação e certificação dos cursos do nível secundário de educação e consagrando a possibilidade de livre escolha de uma língua estrangeira nos cursos do nível secundário de educação (Decreto -Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro).
2007	- Reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos (Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho).

Quadro 1 - Resumo esquemático da evolução do Ensino Secundário em Portugal  
Fonte: Eurydice (2006/07: 126)

## 1. 2. Situação Actual do Ensino Secundário

### 1. 2. 1. Objectivos gerais do Ensino Secundário

A Constituição da República (Eurydice, 2006/07: 132), numa perspectiva holística da formação dos jovens, apresenta três amplos objectivos para o ensino secundário, a saber:

- 1) Aprofundar valores, atitudes e práticas que preparem intelectual e afectivamente os jovens para o desempenho consciente dos seus papéis
- 2) Proporcionar a consolidação, aprofundamento e domínio de saberes, bem como os instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica, e favoreçam, numa perspectiva de educação permanente, a definição de interesses e motivações próprios face a opções escolares e profissionais
- 3) Criar as condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante.

A maior e mais importante referência legislativa do ensino português surgiu em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que concebe o ensino secundário como um bloco de três anos de estudos organizado de forma sequencial e articulada com o 3º ciclo do ensino básico. Nesse documento legislativo é reiterada a necessidade de haver

cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos e cursos que visam a inserção no mundo do trabalho, devendo ambos “incluir componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (*vide* Lei de Bases do Sistema Educativo, subsecção II, artigo n.º 10, número 3). Uma vez que a escolha por parte dos alunos tem de ser feita logo no 9º ano, numa altura em que persistem dúvidas quanto ao futuro, é igualmente assegurada a permeabilidade entre ambos os tipos de cursos do ensino secundário (*vide* Lei de Bases do Sistema Educativo, subsecção II, artigo n.º 10, número 4) para que os discentes possam alterar o seu percurso escolar caso não se revejam no curso escolhido.

Em termos de objectivos, a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 9.º) traça sete que caracterizam e ajudam a compreender a(s) finalidade(s) do nível secundário:

- a)** Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;
- b)** Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c)** Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d)** Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e)** Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f)** Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g)** Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

A partir destes objectivos, compreendemos que o ensino secundário é um ciclo de estudos mais sólidos, que, para além do aprofundamento dos conhecimentos científicos, pretende preparar o aluno a nível pessoal e social, para que este possa assumir posições na sociedade, na esfera científica, crítica e ética.

Consoante a natureza dos cursos, os alunos poderão entrar em contacto com a esfera laboral e/ou cultural, estabelecendo um contacto directo com as entidades locais ou regionais, como museus, galerias de arte, câmaras municipais, governos civis, empresas, entre outras.

Quanto à operacionalização destes objectivos, a Lei de Bases do Sistema Educativo concretizou-se quando entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, embora no que ao

ensino secundário diz respeito só fosse expressamente posto em acção no ano lectivo de 1993/1994, no 10.º ano, em 1994/95 no 11.º ano e em 1995/96 no 12.º ano. Este documento estabelecia “os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo n.º 59 da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto).

Contudo, no decurso da implementação dos planos curriculares aprovados pelo documento legislativo supramencionado, “foram-se evidenciando alguns desajustamentos e insuficiências relacionados com a implementação dos novos programas, designadamente no que se refere à extensão e a um pendor excessivamente academicista e enciclopedista dos mesmos” (Duarte, 2007a:3).

Por isso, e para tentar responder às dúvidas manifestadas por docentes e pelas próprias escolas, o Departamento do Ensino Secundário (DES) publicou as *Orientações da Gestão dos Programas* (OGP), que foram facultadas às escolas para aplicação no ano lectivo de 1995-96. Apresentavam, para cada programa, uma selecção dos objectivos e conteúdos considerados essenciais, indicações quanto ao grau de aprofundamento dos mesmos, sugestões metodológicas e propostas de gestão dos tempos lectivos realmente disponíveis.

Terminado o primeiro ciclo de estudos, realizaram-se os exames nacionais relativos aos novos planos de estudo no ano lectivo de 1995-96 e os resultados dessas provas vieram reiterar a ancilosada qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos e a inadequação entre estas e a avaliação externa aplicada. Assim, o Departamento do Ensino Secundário dá início à Revisão Participada do Currículo, para que os diferentes actores pudessem contribuir para um reajustamento efectivo e necessário nos planos curriculares do ensino secundário. Em Novembro de 1999, é apresentada e divulgada aos parceiros educativos e sociais uma proposta de revisão curricular, para discussão e recolha de pareceres entre Dezembro de 1999 e Janeiro de 2000.

O Decreto-Lei que consagra a Revisão Curricular do Ensino Secundário foi publicado em 18 de Janeiro de 2001, estabelecendo a entrada em vigor dos novos planos curriculares no ano lectivo de 2002-03, no 10.º ano e a sua extensão ao 11.º e 12.º nos anos lectivos subsequentes. Contudo, as eleições de Março de 2002 e a mudança de governo ditaram a suspensão dos trabalhos preparativos da implementação do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, prevista para o ano lectivo de 2002-2003, suspensão oficializada com a publicação do Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho. Iniciou-se, posteriormente, o processo de produção de uma proposta de Reforma do Ensino

Secundário, embora, como o relatório do GAAIRES<sup>2</sup> (Duarte, 2007a: 26/7) sublinha, estes avanços e recuos só fragilizam a identidade do ensino secundário:

“Ainda mais importante, esta excepcionalidade irá implicar, de certa forma, um “regresso à casa de partida” face a momentos futuros de revisão. Ou seja, quando for necessário proceder-se à inevitável revisão dos programas será, em muitos casos, necessária a construção de raiz de mecanismos de recolha de informação e de relacionamento com os parceiros externos, o que terá implicações na qualidade da informação e no tempo necessário para o estabelecimento de relações de confiança e de consolidação e agilização de metodologias de trabalho. Perderam-se assim, desnecessariamente, dinâmicas de trabalho e de relacionamento criadas entre os serviços do Ministério da Educação e os vários actores envolvidos no processo de elaboração e avaliação de programas do Ensino Secundário”.

## 1. 2. 2. Reforma do Ensino Secundário

As transformações sociais e as crescentes necessidades de desenvolvimento do país (ditadas quer pela pertença à União Europeia, quer pelo desenvolvimento acelerado de novas tecnologias de informação e comunicação) impulsionaram a Reforma do Ensino Secundário, antecedida da auscultação e do debate sobre as diferentes propostas (pareceres) de professores, investigadores, associações profissionais, sociedades científicas, organizações sindicais e empresariais e outras entidades, tal como o Conselho Nacional de Educação.

O Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, apresentado em 21 de Novembro de 2002, surgiu após a suspensão do Decreto-Lei nº. 7/2001 de 18 de Janeiro, já que, como referimos anteriormente, as condições práticas para a sua aplicação não estavam reunidas. Este documento, cuja versão final foi apresentada em 10 de Abril de 2003, anuncia novos contextos e novos objectivos estratégicos para o ensino secundário (*vide* Figura 3), apresenta novas formas de organização do ensino secundário, explica como se processou a discussão pública do documento orientador da Revisão Curricular e apresenta os Princípios Orientadores da Revisão Curricular bem como a natureza dos Cursos Científico–Humanísticos e dos Cursos Tecnológicos. Faz ainda referência à avaliação e ao sistema de permeabilidade<sup>3</sup> entre os cursos e estipula a entrada em vigor da Reforma (no ano lectivo 2004/2005 - 10.º ano de escolaridade).

---

2 O Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (GAAIRES) é uma equipa especializada constituída na sequência de um protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e o Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, com o objectivo de avaliar, acompanhar e monitorizar a implementação da Reforma do Ensino Secundário.

<sup>3</sup> A propósito desta questão da permeabilidade entre cursos, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI assevera: “Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, dalgum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de facto, por falta dela, em que estão não descuidados mas ansiosos quanto ao seu futuro, é importante proporcionar-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para reflectirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado” (Delors, 2003).

A partir do Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2003: 5-8), definem-se novos contextos e novos objectivos estratégicos para este nível de ensino, a saber:

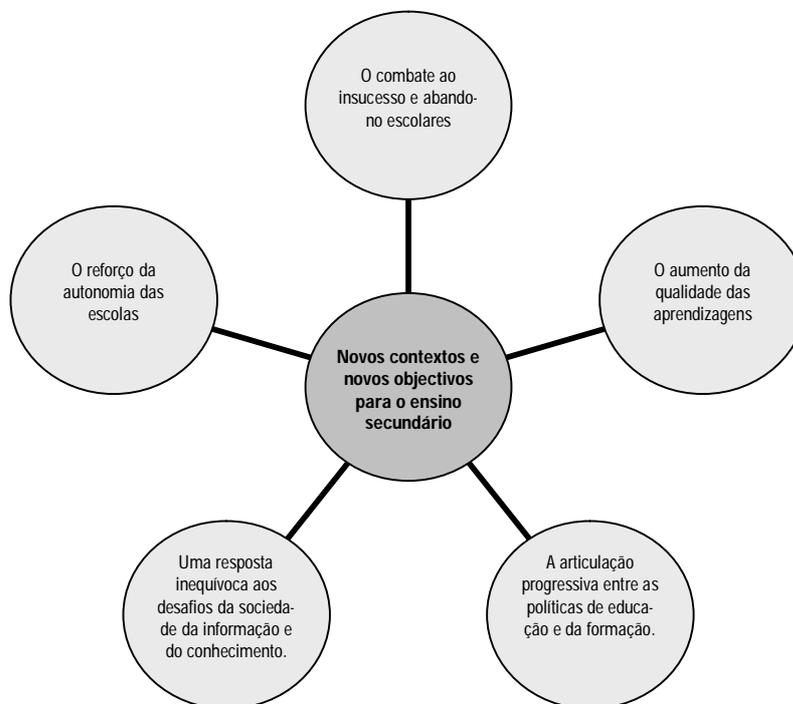


Figura 2 - Novos contextos e novos objectivos estratégicos para o ensino secundário.

É no seguimento desta linha de acção que o governo, “no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efectivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/04 de 26 de Março) estabelece três grandes metas para o ensino secundário: a) combater o insucesso e abandono escolares; b) colmatar deficiências e fragilidades no ensino das ciências e da matemática e c) promover o aumento da qualidade das aprendizagens<sup>4</sup>.

De realçar a ênfase que o Programa do XVII Governo Constitucional (2005, Cap. II, 1) coloca na concretização de mudanças estruturais no que respeita ao ensino básico e secundário, visan-

<sup>4</sup> Em 2007, o Ministério da Educação (2007: 5) publicou um relatório - *Educação e Formação em Portugal*, onde são reiteradas as prioridades do Governo, destacando-se a “expansão e diversificação da oferta formativa profissionalmente qualificante, nomeadamente através do aumento de vagas em cursos profissionais nas escolas das redes pública e privada, pretendendo-se que as vias profissionais de nível secundário atinjam metade do total de vagas neste ciclo de ensino”. Nesse documento são novamente apresentadas as prioridades do Governo no que tange ao ensino secundário, a saber: “i) incentivar a frequência da escola até aos 18 anos; ii) valorizar a identidade do ensino secundário; iii) tornar o 12º ano o referencial mínimo de formação para todos; iv) reforçar as ofertas formativas de carácter profissional; aproximar as escolas secundárias, as escolas profissionais e os centros de formação profissional, no intuito de rentabilizar recursos” (Ministério da Educação, 2007: 17).

do uma educação de qualidade para todos. Entre outras prioridades, pretende “estender a educação fundamental até ao fim do ensino ou formação de nível secundário, integrando todos os menores de 18 anos em percursos escolares ou de formação profissional” (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005, Cap. II, 1). Concomitantemente, há que potenciar “uma malha fina de vias diversificadas de educação e formação pós-básica, criando uma rede de oferta articulada e complementar entre as escolas secundárias, as escolas profissionais e os centros de formação profissional” (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005, objectivo 2.1.). Esta parceria entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional é igualmente reiterada, quando se aponta para a necessidade premente de “alargar a oferta dos ensinamentos tecnológicos, artísticos e profissionais” (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005, Objectivo 3.1.).

O objectivo do Governo quanto ao combate do abandono escolar e à saída precoce da escola é explícito, já que, de acordo com o relatório “Progress towards the Lisbon objectives in education and training” (2005), “Portugal continua a ser (pelo menos em 2004) um dos únicos Estados-membros cuja percentagem de pessoas entre 20-24 anos que não concluíram o ensino secundário se mantém abaixo de 50% (portanto, ainda longe da meta europeia dos 85%)” (Ministério da Educação, 2005: 10).

Actualmente, a escolaridade obrigatória estende-se até ao 12.º ano. Na senda de Joaquim Azevedo (2002: 30), havia razões que poderiam justificar as resistências à universalização da escolarização no nível secundário:

“a) a difícil conclusão do ensino básico, uma formação uniforme para todos os portugueses, aliada ao receio de uma penosa frequência do ensino secundário, fazem com que muitos adolescentes abandonem a sua formação inicial e procurem um novo rumo social, que não passa por prosseguir qualquer percurso de escolarização;

b) a fraca atractividade de um ensino secundário geral, muito académico, sem finalidade própria, apenas ordenado pelas exigências formais do acesso aos cursos do ensino superior;

c) a igualmente débil atractividade de um nível secundário de ensino e formação profissionalmente qualificante e verdadeiramente prático, o que conduz muitos jovens e suas famílias a optarem por sair do sistema de ensino e demandar um emprego;

d) a imposição do “crescimento zero” ao ensino profissional, uma via que se tem revelado adequada para assegurar o prolongamento de estudos e a qualificação profissional inicial, apesar da procura ser muita e substancial à oferta”.

Atendendo a estes aspectos, o XVII Governo Constitucional avançou com uma série de propostas que visam trazer todos os menores de 18 anos, incluindo aqueles que já ingressaram na esfera laboral, para percursos escolares ou de formação profissional (*vide* Programa do, 2005).

Neste contexto, surge o Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, a que anteriormente fizemos referência e que define as alterações curriculares, estabelecendo os princípios orientadores não só da organização e da gestão do currículo, mas também da avaliação e da certificação das aprendizagens do ensino secundário, nas suas diferentes variantes. É importante referir as Portarias n.ºs 550A, 550B, 550C, 550D e 550E, de 21 de Maio e a Portaria n.º 554/04 de 22 de Maio, que definem as regras de organização, de funcionamento e de avaliação dos diferentes cursos então legislados, designadamente:

- cursos científico-humanísticos;
- cursos tecnológicos;
- cursos artísticos especializados;
- cursos profissionais;
- cursos do ensino recorrente;
- cursos de educação e formação;

A criação destes cursos perseguiu escopos diferenciados. (cf. quadro 2)

<b>Cursos</b>	<b>Finalidade</b>
- Científico-humanísticos	➤ Prosseguimento de estudos de nível superior.
- Tecnológicos	➤ Inserção no mercado de trabalho, como técnico intermédio (qualificação profissional de nível 3) e prosseguimento de estudos (cursos pós-secundários de especialização tecnológica e ensino superior).
- Artísticos especializados	➤ Prosseguimento de estudos de nível superior e inserção no mercado de trabalho.
- Profissionais	➤ Qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

Quadro 2 - Finalidades dos cursos do ensino secundário  
(vide Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março)

### 1. 2. 3. Currículo do ensino secundário

De acordo com o disposto no n.º 2 do artigo 6.º do Decreto-Lei 74/04 de 26 de Março, a estrutura curricular de todos os cursos das várias ofertas educativas e formativas do ensino secun-

dário integra um conjunto de disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares que se organizam em torno de componentes de formação.

A componente de formação geral, comum aos cursos científico-humanísticos, aos cursos tecnológicos e aos cursos artísticos especializados, visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos e integra as seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira, Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação. A disciplina de Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa.

A componente de formação sociocultural, nos cursos profissionais, visa igualmente contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos e integra as seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física.

A componente de formação específica, nos cursos científico-humanísticos, visa proporcionar formação científica consistente, variável de curso para curso, dependendo da área do saber. Com função correspondente, a componente de formação científica, nos cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais, integra um conjunto de disciplinas, variável com a área do saber, visando também a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências de base de cada curso.

As componentes de formação tecnológica, técnico-artística e técnica, nos cursos tecnológicos, artísticos especializados e profissionais, respectivamente, visam, em complementaridade com a componente de formação científica, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso, integrando formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho, nomeadamente um período de Estágio, no que se refere aos cursos tecnológicos.

A formação em contexto de trabalho nos cursos artísticos especializados consiste num conjunto de actividades profissionais desenvolvidas sob a coordenação e acompanhamento da escola, que visam a aquisição ou o desenvolvimento de competências técnico-artísticas, relacionais e organizacionais, relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso frequentado pelo aluno.

A matriz curricular dos cursos científico-humanísticos inclui, no 12.º ano, a Área de Projecto, que visa mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas. De realçar que a Área de Projecto veio concretizar aquilo que vários investigadores já anteriormente tinham defendido, nomeadamente Azevedo (1999); Carneiro (1999), entre outros, os quais salientam a importância de se conceberem projectos multidisciplinares, em que há uma partilha de saberes que transpõem os muros disciplinares e que concorrem efectivamente, para a formação integral dos educandos. Por sua vez, a matriz dos cursos tecnológicos inclui, na área tecnológica integrada,

o Projecto Tecnológico, proporcionando o desenvolvimento de um projecto relacionado com a área de formação do curso.

A aprendizagem de línguas estrangeiras está garantida no currículo português, sendo, desde 2002/2003, obrigatória a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante os nove anos de escolaridade obrigatória. Os alunos que tenham estudado apenas uma língua estrangeira até ao 9.º ano de escolaridade deverão iniciar o estudo de uma segunda língua estrangeira no ensino secundário.

Os planos de estudo do ensino secundário de todas as vias educativas e formativas integram obrigatoriamente pelo menos uma língua estrangeira na componente de formação geral, do nível de iniciação ou de continuação. Alguns cursos integram ainda uma segunda língua na componente de formação específica, que pode ser ou a continuação de uma das já estudadas no ensino básico ou a iniciação de uma terceira língua estrangeira.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação é fortemente recomendada nos novos programas das várias disciplinas como um recurso a privilegiar. Para além da abordagem transversal, os novos planos de estudo a partir de 2004/2005 incluem a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação, para todos os alunos, com 3 horas semanais, no 9.º e no 10.º anos. Pretende-se, assim, garantir que todos os alunos, independentemente do contexto socioeconómico de que provêm, desenvolvam autonomia na utilização de tais recursos, enquanto meio facilitador do acesso à informação e ao conhecimento.

Em relação aos programas ministrados nas escolas profissionais, os conteúdos em cada disciplina desenvolvem-se de acordo com uma estrutura modular, sendo o Módulo uma unidade de aprendizagem autónoma no âmbito do programa de cada disciplina. Este tipo de organização permite ao aluno a adaptação da formação ao seu ritmo de aprendizagem e maior flexibilidade na construção do seu itinerário de formação.

Os planos de estudo, componentes de formação, respectivos programas e organização curricular, referentes a todos os tipos de cursos e actividade de formação passíveis de oferta por parte das Escolas Profissionais, são estabelecidos por normativos legais, no desenvolvimento do regime em vigor desde 1998, a adaptar de acordo com as normas gerais que regem o ensino de nível secundário, estabelecidas no Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março.

Às escolas cabe organizar actividades de enriquecimento do currículo, no âmbito de clubes ou projectos, de carácter facultativo e natureza eminentemente lúdica e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos e o desenvolvimento de uma cultura de participação activa na vida cívica. Essas iniciativas deverão sempre contribuir para a formação integral dos alunos, bem como para a sua realização pessoal.

### 1.2.3.1. Avaliação das aprendizagens

Conforme está estipulado no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, “a avaliação tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados”.

Apesar de, na prática, ainda prevalecer muitas vezes a avaliação sumativa, os documentos legislativos abarcam dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Enquanto a primeira “é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias, a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante e tem como objectivos a classificação e a certificação. Concomitantemente, a avaliação formativa determina a adopção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver (Artigo 12, Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março).

A avaliação sumativa abarca duas esferas: a) a avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola; e b) a avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada através da realização de exames finais nacionais.

A avaliação sumativa externa realiza-se no ano terminal da respectiva disciplina e aplica-se aos alunos de todos os cursos do nível secundário de educação previstos no presente diploma. No entanto, é importante frisar que esta modalidade de avaliação não se aplica aos alunos dos cursos de ensino recorrente e profissional que não pretendam prosseguir estudos no ensino superior.

Todas as disciplinas e áreas não disciplinares curriculares constantes dos planos de estudo são alvo de uma classificação que vai dos 0 aos 20 valores. A conclusão e certificação do ensino secundário ocorrem após a realização de exames, excepto os alunos dos cursos profissionais/tecnológicos, que não realizam exames para conclusão do ensino secundário.

Para assegurar que a todos os alunos do ensino secundário são oferecidas oportunidades de sucesso escolar, estão previstas: “a) acções de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas; b) acções de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos, pelos serviços de psicologia e orientação e c) acções de apoio ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos,

visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco” (Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, artigo 8.º, n.º 1).

### 1.2.3.2. Outros dados

A acção social escolar está prevista na legislação e destina-se “a compensar os alunos economicamente mais carenciados, mediante critérios objectivos e de discriminação positiva, previstos na lei” (Decreto-Lei n.º 74/04, de 26 de Março, artigo 8.º, n.º 1). Por isso, estes discentes com mais dificuldades financeiras estão isentos do pagamento de propinas e beneficiam de ajudas materiais para suportar os custos de refeições no refeitório escolar, de passes dos transportes públicos e de materiais escolares. De realçar que as despesas de educação são elegíveis para efeitos de benefício fiscal, independentemente dos rendimentos da família *per capita* (Eurydice, 2006/7: 139).

Por outro lado, várias escolas estipulam prémios de mérito e atribuem bolsas de estudo a alunos mais carenciados, consoante regulamentos por si criados (como acontece na escola onde desenvolvemos o nosso estudo). Os alunos dos cursos profissionais recebem uma bolsa de formação.

No que concerne ao horário escolar dos discentes, este é distribuído numa malha de cinco dias por semana, de segunda a sexta-feira. A fim de proporcionar ao docente o recurso a uma maior diversidade de estratégias metodológicas, os horários são organizados em tempos de 90 minutos. É tarefa dos conselhos executivos organizarem os horários de forma equilibrada e de acordo com o regulamento interno das escolas.

Os cursos do ensino secundário recorrente têm finalidades específicas e constituem-se como uma segunda oportunidade para adultos que pretendem conciliar os estudos com uma actividade laboral.

Os cursos de educação e formação “destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho” (n.º 2 do Despacho Conjunto n.º 453/04, de 27 de Julho). Estes cursos distribuem-se por Tipos, do Tipo 1 ao Tipo 7. Os Cursos de Educação e Formação de tipo 4, 5, 6 e 7, referentes

ao ensino secundário, conferem qualificações profissionais de níveis 2 e 3 (vide Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho).

### 1.2.3.3. Diversificação da oferta educativa

A partir dos diferentes cursos criados constata-se uma grande ênfase na diversificação da oferta educativa<sup>5</sup>, “procurando adaptá-la quer às motivações, expectativas e aspirações dos alunos quer às exigências requeridas pelo País” (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, Preâmbulo). Deste modo, conclui-se que a mudança operada em 2004 se constitui como uma resposta às necessidades dos diferentes tipos de alunos e aos desafios que o país tinha de enfrentar. É importante realçar que já em 1999 António Teodoro (1999: 202) postulava que a escola deveria lutar *“contra os fenómenos de marginalização social, sobretudo num sector tão sensível como é o da juventude. O acesso a uma formação qualificante para a inserção no mundo do trabalho faz parte, inequivocamente, dessa função socializadora da escola, prioridade primeira das políticas educativas deste final de século”* (itálico do autor). Também Skilbeck (1999: 241) alerta para a necessidade de promover uma educação atractiva para todos as franjas da sociedade:

“Os que elaboram as políticas educacionais e aqueles que as praticam têm de enfrentar o desafio de fornecer uma educação estimulante e enriquecedora a todos os jovens entre os 16 e os 19 anos e não apenas a uma minoria privilegiada que foi favorecida no passado, quando era dada escassa atenção às necessidades da maioria. Nenhuma democracia moderna poderá continuar a agir desta forma selectiva e discriminatória. Na verdade, novos caminhos e novas oportunidades têm de ser criados”.

Ora, esta mudança dos planos curriculares concretizou-se, tendo como bússola os seguintes princípios orientadores (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março, Artigo 4.º):

- a)** Articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário, com o ensino superior e entre as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do País;
- b)** Flexibilidade na construção de percursos formativos;
- c)** Permeabilidade, facilitando a reorientação do percurso escolar ao aluno;

---

<sup>5</sup> Já em 1999, Barroso (1999: 148) alertava para a necessidade da escola apostar numa “diferenciação interna, integrando ‘prosseguimento de estudos’ e ‘inserção na vida activa’, ensino geral e profissional, quer através de uma articulação externa”.

- d) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- e) Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares;
- f) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação;
- g) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas e da criação de espaços curriculares de confluência e integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso;
- h) Enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projecto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola;
- i) Equilíbrio na distribuição das cargas horárias de cada um dos três anos lectivos;
- j) Racionalidade da carga horária lectiva semanal;
- l) Alargamento da duração dos tempos lectivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens.”

De facto, a separação estanque entre ciclos de escolaridade era um factor de retenção de muitos alunos, na medida em que não havia uma sequencialidade entre conteúdos programáticos e o grau de exigência entre ciclos era muito díspare, o que fazia com que muitos discentes “esbarrassem” nos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade (5.º, 7.º e 10.º anos). Por outro lado, a rigidez dos planos curriculares dos diferentes cursos e a ênfase colocada na avaliação sumativa eram factores que impediam muitos jovens de alcançar o sucesso. Aquando da Conferência de Cidadãos, organizada no âmbito do Debate Nacional sobre Educação, os jovens referiram alguns destes aspectos supramencionados como responsáveis pelo abandono escolar dos alunos (*vide Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação, in Azevedo, 2007: 31/32*). Por isso, estabelecer estes princípios orientadores (Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março) ajudou a alterar a filosofia subjacente ao ensino secundário e potenciou uma evolução muito favorável da taxa de escolarização do ensino secundário, como podemos ver no quadro que a seguir apresentamos.

**Evolução da taxa de escolarização do ensino secundário**

Ano lectivo	Taxa real de escolarização (%)
1977/78	8,9
1978/79	11,4
1979/80	11,7
1980/81	12,4
1981/82	12,2
1982/83	14,0
1983/84	14,1

1984/85	15,8
1985/86	17,8
1986/87	19,5
1987/88	23,7
1988/89	24,0
1989/90	28,2
1990/91	31,0
1991/92	40,1
1992/93	43,7
1993/94	49,1
1994/95	51,5
1995/96	58,8
1996/97	59,4
1997/98	59,1
1998/99	58,6
1999/00	58,8
2000/01	62,5
2001/02	59,7
2002/03	58,9
2003/04	58,0
2004/05	59,8

Quadro 3 - Evolução da taxa de escolarização do ensino secundário.<sup>6</sup>

Em 1999, Cachapuz (1999: 193) asseverava que “a escolarização das jovens e dos jovens Portugueses dos 16 aos 19 anos (nível de estudos secundários) será a norma nos primeiros anos do próximo milénio. Essa será a «nova escola primária»”. Hodiernamente, esse escopo foi em parte alcançado, porém há um longo caminho a trilhar para que esta taxa de escolarização do ensino secundário continue a evoluir favoravelmente, pois “o carácter pouco atractivo da escola para os jovens, por um lado e, por outro, o fraco prestígio, em termos de estatuto social, que, para as famílias, ainda representam os cursos de formação e determinadas profissões” (Ministério da Educação, 2005: 33) faz com que muitos alunos ainda abandonem o sistema sem terminar o ensino secundário. Concomitantemente, a tendência dos que continuam é escolherem cursos que se destinam ao prosseguimento de estudos (científico-humanísticos) ao passo que as necessidades do país apontam para uma lógica totalmente inversa. O *Relatório nacional sobre a implementação do Programa de Trabalho, Educação e Formação 2010* coloca a ênfase no ensino profissional:

<sup>6</sup> Fonte: <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.giase.min-edu.pt/> acedido em 05/08/08.

“No que respeita ao ensino secundário, a revisão curricular adoptada em 2004 tem como um dos aspectos mais inovadores o aumento da diversidade, flexibilidade e permeabilidade dos percursos escolares, no sentido de adequar as respostas educativas às opções e perfis dos alunos. Em particular, tem sido um dos objectivos centrais da política de educação e formação a construção de um modelo coerente de formações profissionalizantes de nível secundário, com vista à consolidação de um novo equilíbrio entre, por um lado, a oferta do ensino secundário geral e, por outro, a oferta do ensino tecnológico e profissional, permitindo atingir a meta proposta no Programa do Governo de duplicar a frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário” (Ministério da Educação, 2005: 20).

Apesar de o ensino profissional não ser a principal escolha dos alunos portugueses (Almeida & Vieira, 2006), ele transformou-se, gradualmente, num eixo crucial da formação em Portugal, uma vez que as escolas profissionais e as do ensino regular, ao prepararem os alunos para a integração no mundo laboral, têm de o conhecer e de saber as idiossincrasias do tecido económico local, o que as impulsiona a manter um contacto directo e estreito com as empresas e outras instituições com quem, normalmente, estabelecem parcerias.

Importa igualmente referir que, hodiernamente, muitas escolas secundárias também já contemplam, na sua oferta educativa, vários cursos profissionais, a fim de poderem responder às expectativas e interesses dos diferentes tipos de aluno e às necessidades do meio local. Esta ‘profissionalização’ do ensino secundário é, aliás, amplamente defendida no Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação (Azevedo, 2007: 74/5):

“Em face das dificuldades com que a escola hoje se confronta, defendem-se formações diferenciadas, como forma de evitar o abandono, reforçando as componentes práticas e apostando numa aproximação às empresas já a partir do 3.º ciclo do ensino básico. (...) os participantes no fórum propõem diferentes graus de reforço da componente profissional, culminando em claras apostas numa vertente profissionalizante do ensino secundário”.

No final da década de 90, Cachapuz (1999: 195) alertava para a premência de “educar para a diferença privilegiando o pluralismo e a diversidade dos percursos de formação, combatendo o insucesso e a exclusão”. É nessa linha de pensamento que encontramos hoje um mosaico colorido na maior parte das escolas secundárias, que não se confinam apenas ao ensino regular, mas apostam numa “maior diversidade de percursos” (Nóvoa, 2006: 10). Desta forma, combatem aquilo que o CNE considera uma “preocupante estagnação, em níveis ainda muito baixos, da procura social de ensino e formação de nível secundário e superior, verificada nos últimos anos, como o demonstra a evolução das taxas de escolarização apresentadas no Quadro 4” (Azevedo, 2007: 18).

Ano lectivo	Nível de Ensino	Total	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	CEI <sup>(1)</sup>	Ensino Médio	Ensino Superior	
				Total	1º Ciclo	2º Ciclo					3º Ciclo
1985/86		2 103 398	128 089	1 639 405	874 262	388 994	376 149	221 951	x	7 737	106 216
1986/87		2 111 013	137 869	1 606 932	839 229	395 064	372 639	243 028	x	6 056	117 128
1987/88		2 136 474	148 348	1 583 661	791 418	394 536	397 707	276 405	x	3 553	123 507
1988/89		2 123 589	155 857	1 555 573	753 649	372 450	429 474	276 222	x	x	135 937
1989/90		2 162 693	161 629	1 531 114	715 881	370 607	444 626	309 568	x	x	160 382
1990/91		2 190 912	171 552	1 494 256	669 525	356 420	458 311	347 911	x	x	187 193
1991/92		2 306 691	176 822	1 509 182	658 305	354 631	496 246	401 263	x	x	219 424
1992/93		2 284 408	179 135	1 441 889	613 897	339 244	488 948	415 861	x	x	247 523
1993/94		2 327 956	183 298	1 429 824	596 034	343 437	500 353	438 300	x	x	276 534
1994/95		2 351 304	185 088	1 408 449	580 463	321 492	506 474	457 194	x	x	300 573
1995/96		2 327 518	191 023	1 339 749	552 724	315 209	471 816	477 221	x	x	319 525
1996/97		2 315 295	200 490	1 305 723	538 122	304 387	463 214	458 232	x	x	350 850
1997/98		2 294 387	215 279	1 276 376	535 112	285 088	456 176	442 783	x	x	359 949
1998/99		2 258 043	220 775	1 259 473	538 273	281 101	440 099	421 005	x	x	356 790
1999/2000		2 260 745	228 459	1 240 836	539 943	276 529	424 364	417 705	x	x	373 745
2000/01		2 260 212	235 610	1 223 151	535 580	271 793	415 778	413 748	x	x	387 703
2001/02		2 228 352	241 288	1 192 931	520 211	270 825	401 895	397 532	x	x	396 601
2002/03		2 208 991	247 521	1 174 412	508 472	274 169	391 771	385 589	638	x	400 831
2003/04		2 198 954	253 635	1 166 277	506 121	274 123	386 033	382 212	1 767	x	395 063
2004/05 <sup>(2)</sup>		2 167 276	260 512	1 154 592	507 614	267 592	379 386	369 580	2 040	x	380 552
2005/06 <sup>(2)</sup>		x	262 527	1 162 203	511 296	260 379	380 528	344 458	860	x	x

Quadro 4 - Evolução das Taxas de Escolarização (1986-2006).

Fonte: AZEVEDO, 2007: 19.

Concomitantemente, ao diversificar a oferta educativa, as escolas secundárias alargam o leque de escolhas aos alunos, permitindo “assegurar uma escolaridade longa a todos os alunos, condição, como já se viu, de uma participação na ‘sociedade do conhecimento’” (Nóvoa, 2006: 7).

Porém, para que as escolas possam oferecer uma vasta gama de cursos, com potencial na esfera laboral local, é necessário fomentar uma relação dialógica entre a escola e a sociedade, travando o “fosso ente as instituições de ensino e a sociedade, quer fruto das dificuldades das escolas em cumprirem uma parte das suas promessas, quer pelo excesso de mandatos que sobre elas recaem (...) quer como resultado de um fechamento das instituições de ensino sobre si mesmas, quer ainda porque os actores sociais se afastam das escolas, conformados com as dificuldades e com os resultados até hoje obtidos” (Azevedo, 2007: 22).

#### 1.2.3.4. Abandono Escolar

Com efeito, o abandono escolar precoce constitui-se como um problema gravíssimo que Portugal enfrenta, na medida em que muitos jovens saem da escola sem concluir o ensino secundário. Segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação, “no que respeita ao ensino médio

relativo à conclusão do último ciclo do ensino secundário, Portugal apresenta uma percentagem inferior a 50% na população (20-24 anos) que termina aquele ciclo de estudos, enquanto que a média europeia ronda os 80%” (Azevedo, 2007: 20).

A situação torna-se grave, na medida em que essa massa de alunos abandona o sistema educativo profissionalmente desqualificada, o que leva o Conselho Nacional de Educação a considerar que “a dupla certificação, escolar e profissional, de nível secundário, constitui exactamente a prioridade política para os próximos anos” (Azevedo, 2007: 27).

Se olharmos para a esta realidade na perspectiva das famílias, compreendemos, de certa forma, a sua decisão ao não encorajar os jovens a prosseguir os estudos, uma vez que a função utilitarista do ensino se perdeu (ou pelo menos em certa medida). Terminar o ensino secundário ou superior já não é sinónimo de um emprego certo, pelo que muitas famílias incentivaram e/ou apoiaram os seus filhos aquando da decisão de abandonar a escola sem terminar o ensino secundário, (in)conscientes da insuficiente formação de que os filhos eram portadores: Atente-se às questões levantadas, a este propósito, no Relatório do Conselho Nacional de Educação:

“face ao elevado volume de desemprego dos jovens licenciados, para quê prosseguir os estudos? Diante de um ensino tão livresco, de programas tão extensos e de um quadro de desmotivação social, para quê continuar um esforço desnecessário? Perante a facilidade com que jovens menos qualificados obtêm emprego, para quê obter mais qualificações escolares?” (Azevedo, 2007: 27)

Contudo, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2003: 86) é bem explícito quanto a esta questão, postulando que:

“mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo que as rodeia e comportar-se nele como actores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.”

Deste modo, para além de transmitir conteúdos, a escola deve fornecer um diversificado leque de competências que permitam ao aluno ter uma postura pró-activa na sociedade do século XXI, uma vez que “o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-

---

<sup>7</sup> A propósito do desemprego dos jovens, já em 1999, Alves (1999: 63) alertava para a preocupante situação: “Se atentarmos no nível de desemprego juvenil segundo o grau de instrução, verificamos que os indivíduos portadores do ensino secundário são os que mais são afectados pelo desemprego (...) Da imagem impressiva do desemprego, sobressaem evidências paradoxais que nos obrigam a questionar o valor do uso do conhecimento transmitido no ensino secundário, as dificuldades de inserção profissional dos diplomados (designadamente os do ensino secundário), as razões do abandono precoce da escolaridade, a ênfase da procura de mão-de-obra escassamente instruída, a relação dos sistemas de qualificação com as necessidades das “empresas”.

-industriais deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas, verbais e não verbais, pensamento crítico, imaginação, compreensão intercultural e aceitação da diversidade cultural” (Azevedo, 2007: 38).

Segundo Develay (1996:80), a instituição escolar e a sociedade divergem, pois a primeira “aposta no longo prazo, na espera e na paciência, ao passo que a outra promove o curto prazo, o instante e o imediato”. Este fosso agudiza-se, na perspectiva de Lyotard (1979), quando a escola, imbuída no paradigma educacional moderno, prepara apenas a formação académica. A ruptura com este paradigma ocorre quando a escola se “mercadoriza” e “instrumentaliza”, subjugando-se ao “império da performatividade” (Alves & Machado, 2003: 80). Impõe-se que obedeça “cegamente” à lógica de mercado, perdendo a sua “finalidade ‘humanista’”. Tratando-se, na nossa opinião, de uma instituição “reclusa”, a sociedade e a escola continuam a pedir aos seus professores que apostem quase exclusivamente no rendimento dos alunos, face a pressões externas que valorizam as classificações – o produto, mais que o processo, o que, para muitos professores, constitui um dos constrangimentos à implementação de estratégias de ensino mais motivadoras para os alunos.

Em Conferência de Cidadãos, organizada no âmbito do Debate Nacional sobre Educação (Azevedo, 2007: 31/32), os jovens apontaram quatro aspectos responsáveis pelo abandono escolar:

- 1) “a falta de articulação horizontal e vertical dos programas e níveis de ensino”;
- 2) “a instabilidade nas decisões políticas”;
- 3) “a grande diversidade de oferta na educação, a que não corresponde uma informação clara e acessível”;
- 4) “uma relação professor-aluno distante e impessoal”.

De facto, estes aspectos referidos pelos alunos na Conferência de Cidadãos já antes haviam sido mencionados por vários autores como Fonseca (1999), que identificou algumas tendências mais significativas da inserção sócio-profissional dos alunos que concluíram o 12º ano. Nessa altura, Fonseca (1999: 89) asseverava que “a conclusão do Ensino Secundário não é garantia de obtenção fácil de emprego e, de uma forma geral, muito menos de um emprego condizente com as habilitações por si conferidas”. Concomitantemente, “o sentimento de inutilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do Ensino Secundário (...) varia consoante a via frequentada (...) e a forma de acesso à profissão (maior para aqueles que obtiveram o emprego através de conhecimentos pessoais, menor quando o emprego foi alcançado através de concurso ou na sequência de um estágio)” (Fonseca, 1999: 110). Estas situações facilmente demonstram as lacunas que tiveram de ser colmatadas no ensino secundário e que evidenciam por que razão tantos

jovens abandonaram precocemente o ensino sem antes adquirirem um diploma do ensino secundário (Azevedo, 1992; 2002).

### 1. 3. A problemática da identidade do ensino secundário

*“Uma selva sem identidade?” (Azevedo, 2000: 26)*

A evolução histórica do ensino secundário em Portugal permite-nos compreender e reiterar a opinião de vários autores que aludem a uma “crise” de identidade do ensino secundário (vide Barroso, 1999; Cachapuz, 1999; Teodoro, 1999; Coq, 1999, Carneiro, 1999, Azevedo, 2000, 2007). Carneiro (1999: 251/252) sublinha que “o ensino secundário português tem especiais razões para se sentir deserdado ou, no mínimo, lançado numa “terra de ninguém” (...) Parcialmente herdeiro do antigo ensino médio (...), ele nunca conseguiu recuperar uma personalidade vocacional ou profissionalizante nítida. Antes, viu-se cada vez mais pressionado para a condição de ensino pré-universitário, sob a influência da procura social ascendente e de um mercado de trabalho persistentemente opaco para níveis profissionais intermédios”. Este nível de ensino “transformou-se acentuadamente, nas últimas três dezenas de anos, em particular quanto à dimensão, lugar e função que ocupava no sistema de ensino. Estas transformações não só retiraram sentido à própria designação deste tipo de ensino (porquê falar de “secundário” se já não há “primário”), como puseram em causa o carácter hierarquizado, discriminante e sectorizado que presidira à sua organização inicial” (Barroso, 1999: 146). Concomitantemente, permanece uma certa opacidade quanto aos objectivos deste nível de ensino, o que leva Teodoro (1999: 201) a considerar que “a escola secundária vive uma dupla crise: de regulação, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social; e de emancipação, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais para quem a frequência escolar constituía a melhor ferramenta que podiam legar aos seus filhos” (itálicos do autor). Pedró (1999: 213) define o ensino secundário pós-obrigatório como “uma entidade poliédrica e multi-funcional”, o que ajuda a explicar a dificuldade em defini-lo. De realçar que também a nível ministerial se sentia uma certa debilidade no que tange à identidade deste nível de ensino, já que um dos propósitos do programa do XVII Governo Constitucional (2005) era valorizar a identidade do ensino secundário.

Para muitos jovens, constitui-se como uma ponte para a universidade, pois “o pouco reconhecimento social e profissional que, de um modo geral, atinge o Ensino Secundário, faz com que a maioria dos alunos que o frequentam (...) veja nele apenas uma etapa transitória, o que se reflete numa busca elevada do ensino superior (só assim se hão-de conquistar melhores empregos,

melhores salários, uma vida melhor...)” (Fonseca, 1999: 110). Por outro lado, como lembra o mesmo autor (Fonseca, 1999: 110), “a inserção sócio-profissional dos diplomados com o 12º ano ocorre globalmente num contexto de imprevisibilidade, de surpresa, de grande rotatividade de postos de trabalho”. Esta ideia é reiterada por Azevedo (1999:54), que recorre a uma expressiva metáfora - voo de borboleta – para se referir aos trilhos inesperados que os jovens diplomados têm de percorrer hodiernamente: “ser jovem, ter um diploma e ser obrigado a voar como uma borboleta (de canudo na mão), num cenário social de itinerários profissionais imprevisíveis pode implicar a necessidade imperiosa de encetar outro modo de voar”. Concomitantemente, é importante referir que a própria função social do ensino secundário se transformou radicalmente, pois “até à década de 70 o lugar que o ensino secundário ocupava no sistema educativo era claro e bem definido, pela sua duração (cursos longos) e pela sua função social (selecção e certificação)” (Barroso, 1999: 121) ao passo que a partir da década de 80 se “licealizou; reduziu; unificou; banalizou e comprimiu” (*idem, ibidem*: 124). Para este investigador, o facto de o ensino secundário se ter tornado “preparatório” do ensino superior e, ao mesmo tempo, se ver reduzido de 7 para 3 anos, integrando as duas vias de ensino (liceal e técnico) e abrangendo um elevado número de alunos explica a “crise de identidade no que respeita às suas finalidades e ao lugar que ocupa no sistema de ensino” (*idem, ibidem*: 124). A este propósito, Carneiro (1999: 251) salienta que “o ensino secundário representa hoje um centro de crise e um claro motivo de preocupação no âmbito dos sistemas educativos”, já que “a escola secundária é assolada por intensas interrogações: de identidade, de vocação e de destino”.

Formulando uma série de questões, Azevedo (2000: 23) postula que

“são evidentes sinais desta crise: o que é de facto e hoje o ensino e a formação de nível secundário? Um longo compasso de espera até à entrada no ensino superior de massas? Uma etapa de especialização profissional e de preparação para o mercado de trabalho, quando este não tem capacidade para acolher os jovens que saem deste nível de formação e qualificação? Um ciclo de aprofundamento de uma “sólida” formação de base ‘humanística’ e científica? Um ciclo de orientação, de experimentação, de tentativa e de erro?”.

Paralelamente, Barroso (1999: 120) assevera que “a evolução recente da rede escolar e da tipologia de equipamentos permite conhecer um dos aspectos mais visíveis da «crise de identidade», uma vez que perdeu um “referente físico e espacial próprios. Mas esta “crise” não se resume a este aspecto físico. Ela tem a ver com a indefinição do próprio ‘secundário’ enquanto ‘subsistema de ensino’” (*idem, ibidem*: 120). Para Barroso (1999: 129), recuperar a “identidade perdida” implicaria:

- Passar de uma *cultura da homogeneidade* para uma *cultura da diversidade*, o que permite transformar a heterogeneidade (dos alunos) de problema em recurso;
- Passar de uma *lógica de uniformização* (dar o mesmo ensino, a todos ao mesmo tempo) para uma *lógica de individualização*;

- Passar de uma *lógica disciplinar* para uma *lógica transdisciplinar*;
- Passar da rotina da *lição* à inquietude do *projecto*", uma vez que só assim se devolveria "ao ensino secundário a coerência e a especificidade que de há muito lhe faltam".

Concomitantemente, é imperioso que a escola secundária seja uma entidade aberta ao meio, "no quadro de uma perspectiva de multifuncionalidade, polivalência e integração de equipamentos" (*idem, ibidem*: 148).

Para Fonseca (1999: 89), é importante definir a identidade de "aluno do secundário" atendendo a uma série de factores, tais como:

- "- uma identificação clara e partilhada dos objectivos de formação a atingir nesta etapa de ensino;
- uma especificação destes mesmos objectivos de acordo com as modalidades possíveis de formação que o aluno pode frequentar;
- uma consideração muito espacial às características psicológicas desta etapa da vida dos indivíduos (coincidente com o período da adolescência);
- um entendimento da condição de jovem estudante tendo em conta o seu carácter multifacetado (idade, sexo, origem social/regional, antecedentes escolares, interesses, motivações, etc.)".

Num texto produzido para o Conselho Nacional de Educação, Carneiro (1999: 255) assevera que "o ensino secundário tem de atender a requisitos de «inteligência fungível» que contribua para a liberdade de circulação de pessoas e ideias". Deste modo, enumera algumas competências fulcrais para que os jovens cidadãos lidem com o mundo globalizado, a saber: competências comunicacionais e linguísticas, interculturais, de descoberta, científicas e tecnológicas e comunitárias (Carneiro, 1999).

### 1.3.1. Finalidades do ensino secundário

Para Alves (1999), um novo paradigma de escolarização secundária teria, assim, de enfrentar alguns desafios, nomeadamente: a democraticidade; a qualidade; a diversidade; a sequencialidade progressiva e a terminalidade; uma nova concepção do currículo ao serviço da empregabilidade; uma nova avaliação e a promoção de mecanismos de confiabilidade; outra organização escolar; a introdução e a adopção de novos recursos educacionais; a aprendizagem ao longo da vida e a valorização do desenvolvimento local, pois só partindo destas premissas o ensino secundário responderá aos desafios colocados pela sociedade pós-moderna "num mundo marcado pela globaliza-

---

<sup>8</sup> Para Barroso (1999: 148), as escolas secundárias devem ser receptivas "a todas as modalidades de ensino secundário, quer através de uma diferenciação interna, integrando "prosseguimento de estudos" e "inserção na vida activa", ensino geral e profissional, quer através de uma articulação externa, associando diferentes tipos de equipamentos (...) o objectivo é desenvolver a dimensão comunitária deste tipo de escola, transformando-a num centro de recursos local, quer disponibilizando espaços, equipamentos e pessoas para actividades culturais e socio-educativas quer integrando no seu espaço físico equipamentos e serviços com fins educativos e sociais de iniciativa de outras instituições. A escola secundária pode abrir-se assim a outras valências através de acordos, protocolos ou parcerias que passam quer pela prestação ou venda de serviços quer por formas de co-financiamento".

ção de mercados (...), pela deslocalização de capitais e dos processos e tecnologias da produção, pela célere mudança, pela complexidade e pela incerteza” (Alves, 1999: 82).

Os discentes, por seu turno, quando questionados sobre os objectivos do ensino secundário, asseveram (como se pode ver no Quadro 5) que este nível de ensino “deve ter uma função eminentemente utilitária” (Duarte, 2007c: 69), tese igualmente defendida por Azevedo (2000: 54), que advoga que o ensino secundário tem essencialmente quatro funções:

- “(a) a de contribuir para formar a mão-de-obra requerida pelo desenvolvimento da economia, ou seja, a sua função profissionalizante, também designada função produtiva ou terminal;
- (b) a de preparar os jovens para prosseguirem estudos de nível pós-secundário ou superior, isto é, a função propedêutica;
- (c) a de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, pelo fomento das suas capacidades, apetências, aspirações e expectativas, que são muito diversas, ou seja, a função formativa;
- (d) a de, ao mesmo tempo, formar cidadãos responsáveis e assegurar a igualdade de oportunidades e a mobilidade social à vasta maioria dos jovens, ou seja, a função eminentemente social e política”.

Concomitantemente, na senda de Abrantes (2003, citado por Duarte, 2007c: 69), os jovens conferem-lhe um sentido projectivo, “na medida em que consideram objectivos preponderantes a preparação para a vida profissional (74,6%) e para o ensino superior (47,7%)”. Por outro lado, os discentes também salientam a importância do ensino secundário para a sua socialização e o seu crescimento pessoal e social, já que, como se pode ver no Quadro 5, os alunos referem a necessidade do ensino secundário “preparar os alunos para serem capazes de decidirem o que querem fazer com a sua vida” (20,8%), “desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos alunos” (17%) e “preparar os alunos para participarem e conviverem em sociedade” (11,9%) (Duarte, 2007c: 69). Num questionário elaborado pelo Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário, os alunos mencionaram os seguintes objectivos do ensino secundário:

Preparar melhor os alunos para a vida profissional	74,6
Preparar os alunos para o ensino superior	47,7
Preparar os alunos para serem capazes de decidirem o que querem fazer com a sua vida	20,8
Desenvolver o espírito crítico e a criatividade dos alunos	17
Preparar os alunos para participarem e conviverem em sociedade	11,9
Contribuir para diminuir as desigualdades económicas existentes na sociedade	4,6
Proporcionar relações de amizade e convívio entre os alunos	4,2
Não sei	2,4
Outro objectivo	0,5
Escolher só os melhores alunos	0,3

Quadro 5 - Objectivos do ensino secundário na perspectiva dos alunos (%)

Nota: Este quadro refere-se a uma pergunta de resposta múltipla.

Fonte: Questionário OTES (Duarte, 2007c: 70).

Para Pedró (1999: 213), este nível de ensino tem quatro finalidades diversas, nomeadamente: preparação para o ensino universitário, preparação para o ensino superior não universitário ou formação profissional superior, preparação para o trabalho e a vida adulta e formação e desenvolvimento social. Este investigador sublinha a função propedêutica do ensino secundário “tanto em relação à universidade como em relação à formação profissional superior” (Pedró, 1999: 217).

Para Coq (1999: 226), é importante que no ensino secundário se veicule uma “cultura geral que lhe permita depois, na sua especialização, conservar a capacidade de reflexão, mostrar-se apto a tomar posição em relação a outras especialidades, e mesmo até em relação à cultura do seu tempo como um todo”.

Para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 2003: 104), o ensino secundário assume particular relevância, pois

“é nessa altura que os jovens devem poder decidir em função dos seus gostos e aptidões; é então, também, que podem adquirir as capacidades que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos. Este ensino deve, pois, estar adaptado aos diferentes processos de acesso à maturidade por parte dos adolescentes (...) assim como às necessidades da vida económica e social. Convém diversificar os percursos dos alunos, a fim de corresponder à diversidade dos talentos, de multiplicar as fases sucessivas de orientação, com possibilidades de recuperação e reorientação”.

A este propósito, “a Comissão defende vigorosamente o sistema de alternância. Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, ter consciência das suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um factor de maturidade” (Delors, 2003: 104).

#### **1. 4. Da (in)visibilidade do aluno no currículo**

“O aluno: um condenado às estratégias do pobre. É a este grau zero de participação individual ou colectiva no sistema a que, em geral, os alunos estão reduzidos” (Perrenoud, 1995: 119)

Antes de avançarmos na análise do aluno enquanto pressuposto na construção do currículo, atendamos à concepção de currículo que subjaz à filosofia deste trabalho. Enquanto “produto da história humana e social e um meio através do qual os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens” (Kemmis, 1988: 42), o currículo é um “projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência, entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco,

1996: 32). Por outro lado, o currículo “é reconhecida e manifestamente uma construção social” (Goodson, 1997: 95).

Deste modo, e mesmo tendo em conta que uma teoria curricular não representa uma perspectiva acabada e sólida para explicar os fenómenos curriculares (Pacheco, 1996), reconhecemos no modelo de desenvolvimento curricular centrado no processo que se aproxima e deriva da teoria curricular prática proposta por Kemmis (1988), uma vez que é aquela que entende o currículo como um projecto formativo (Lundgren, 1983), o que pressupõe uma interacção dialógica entre escolas e meio, entre escolas (conselhos executivos) e Ministério da Educação (Administração Central) e entre professores e alunos; ou seja, está em constante deliberação. A este propósito, Zabalza (2003: 33) assevera que “nem todas as escolas estão a desenvolver um projecto formativo (...) nem todas as escolas têm ou se movem na dinâmica do currículo”.

Em primeiro lugar, importa ruminar o discurso que legitima a teoria curricular prática e que papel desempenham alunos e professores segundo esta concepção proposta por Kemmis (1988), pois, se concebemos o currículo como um processo deliberativo em permanente reconstrução, estamos a postular uma alteração substancial da “gramática da escola” (Bolívar, 1996).

A teoria prática impõe necessariamente um novo *design* curricular, que atribui mais autonomia e responsabilidade a todos os actores situados ao nível meso e micro, que trabalham colegialmente em prol da comunidade escolar. De salientar que a construção do currículo tem por referência os alunos, os professores, o meio e os conteúdos, “que se conjugam através da emergência da prática” (Pacheco, 1996: 38). Ora, é a partir da sala de aula que este autor concebe a construção do currículo, enquanto palco privilegiado para detectar lacunas processuais e meio para encontrar soluções práticas. Schwab (1985 citado por Pacheco, 1996) sublinha que o campo curricular não pode ser visto como um laboratório meramente experimental, pois há variáveis que escapam sempre aos teóricos.

Na senda de Stenhouse (1984: 29), o “currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efectivamente realizado”. Assim, concebido como um instrumento flexível e aberto à discussão, o currículo é “uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes” (Pacheco, 1996: 39).

Nesta linha de argumentação curricular, Grundy (1987) enfatiza a interacção entre alunos e professores, assumindo os primeiros uma postura activa na construção curricular e, já que são o primeiro alvo do currículo, devem participar nas negociações e nas tomadas de decisão mais importantes que lhes digam respeito. Ao conceber o currículo como um texto, Lundgren (1983) postula “a consideração dos alunos como sujeitos principais de todo o processo” (Pacheco, 1996: 39).

A partir de estudos empíricos desenvolvidos no Reino Unido, Duffield *et al.* (2000: 272) asseveram:

“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”.

Face ao exposto, constatamos um desfasamento entre o papel do aluno consignado na legislação (*vide* a alínea *n* do artigo 13.º do Decreto-Lei 3/2008 de 18 de Janeiro - Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário) e o que acontece nas escolas. Contudo, é importante realçar o crescente protagonismo deste actor curricular, mormente na organização e participação em actividades extra-lectivas ou em questões de avaliação das aprendizagens (auto e hetero-avaliação), facto que constatámos na escola onde decorreu o estudo.

Sabemos que o currículo, na perspectiva de Gimeno (1995), é um projecto cultural em constante transformação, o qual espelha um conjunto de pressupostos que lhe estão subjacentes. Destacamos, neste trabalho, o aluno como pressuposto curricular crucial na definição das políticas curriculares, uma vez que é atendendo ao seu desenvolvimento, aos imperativos da sociedade, à cultura vigente e à ideologia dominante (Pacheco, 1996) que se definem políticas, reformas ou mudanças curriculares. Como sublinha Taba (1974), o conhecimento sobre o aluno e acerca da forma como ele aprende é importante para a adopção de uma quantidade de decisões acerca do currículo, uma vez que este é, essencialmente, um plano para a aprendizagem.

Deste modo, ao lançar um olhar sobre os pressupostos curriculares, não podíamos relegar este actor curricular para segundo plano, tratando-se do protagonista primeiro no palco educacional e à volta do qual gravita todo o sistema educativo. Taba (1974) realça a importância significativa do aluno, ao considerar que as decisões acerca da construção do currículo não podem ser adoptadas adequadamente se não houver um conhecimento explícito sobre os alunos e a aprendizagem. No contexto da sala de aula (nível micro), “o professor quando lecciona tem por preocupação básica a consideração do aluno” (Pacheco, 1995: 173). Com efeito, o desenvolvimento do aluno tem de ser tido em conta, bem como a valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, respeito pelas diferenças individuais e procura de um desenvolvimento global e contínuo (Pacheco, 1996). É importante realçar que estas dimensões constituem um dos princípios organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo (*vide* alínea *b*, art.º 3º), ao postular que este se organiza de forma a: “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”.

Partindo deste princípio, interessa-nos cogitar o papel do aluno no actual *design* curricular, pois na nossa prática profissional assistimos frequentemente à passividade e apatia deste agente curricular, apesar de sabermos que “os dados comprovam como a opinião dos alunos e a natureza da relação adulto/jovens influenciam fortemente os resultados do desenvolvimento daí emergente” (Mitra, 2004: 651).

#### 1.4.1. O papel do aluno

Assiste-se hodiernamente a um antítese entre o papel do aluno proclamado na legislação e o enfoque que lhe é dado na prática, aquando das decisões curriculares a tomar na escola e, muitas vezes, na sala de aula. Enquanto na legislação o aluno é encarado como um actor activo e comprometido no processo de aprendizagem, (*vide* Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário), na prática, a sua participação fica circunscrita a alguns clubes, à associação de estudantes, quando existe, e ao desporto escolar.

Na sala de aula, a situação não difere muito, uma vez que a teoria curricular que ainda impera maioritariamente é a técnica, onde o professor mantém a sua postura *magister dixit* e os alunos se refugiam no seu papel passivo de ouvintes e espectadores do que o docente monitoriza. Esta ideia é reiterada por Perrenoud (1995: 19), que assevera: “na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são activos, não se trabalha por projectos, não se negocia grande coisa com os alunos”. Esta tendência tende a agudizar-se se tivermos em conta o crescente e contínuo escrutínio público em relação aos professores, aos alunos e à escola em geral, devido à pressão que o exterior exerce relativamente à instituição escolar, mormente no que tange a exames e a resultados.

Neste sentido, porque é importante perscrutar os protagonistas, urge redimensionar perspectivas e, como sugerem Rudduck & Flutter (2000: 75), “temos de olhar para as escolas a partir da perspectiva dos alunos e isso significa considerar as suas experiências e pontos de vista e criar um novo tipo de experiência encarando os alunos como participantes activos”.

Ao encararmos o currículo como um todo processual equiparado a uma trama, cujos fios se interligam e estão em constante mutação, consideramos que a capacidade de deliberar é uma exigência inerente ao processo de tomada de decisões, para ajustar o texto curricular nacional aos contextos locais.

Contudo, encarar o currículo como um projecto deliberativo pressupõe ouvir a opinião dos alunos e não apenas as decisões dos professores, directores, encarregados de educação e outros actores. Como reconhecem Pacheco e Paraskeva (2000: 113), “os decisores da política curricular

tendem a apoiar-se em quadros normativos e complexos (...) menosprezando, entretanto, outras abordagens alternativas, por exemplo, ouvir e actuar no que diz respeito ao que os alunos têm a dizer acerca da aprendizagem". Esta ideia é reiterada por Rudduck & Flutter (2007), ao enfatizar uma viragem curricular em direcção à vida e aprendizagem dos alunos, às suas preocupações e às suas experiências.

#### 1.4.2. Parceria curricular aluno/professor

*"Pérgles perguntou aos Atenienses: «Se uma cidade pode suportar os males dos seus membros, quando cada um é incapaz de suportar os males da comunidade, como recusar que nos associemos para a sua defesa?»"*

(Martins, 1998: 15)

Face ao exposto, podemos colocar a seguinte questão: como mobilizar parcerias curriculares entre alunos e professores?

Fletcher (2005: 8) postula que "quando os alunos iniciam uma acção ou partilham decisões com os adultos, as parcerias florescem". Fielding & Bragg (2003: 20) asseveram que "os jovens são «sábios», dominam os processos de ensino e aprendizagem e que prestam atenção à sua educação. Os professores desenvolvem muita confiança, atitudes mais positivas e altas expectativas sobre aquilo que os grupos de alunos podem fazer" quando atendem à sua voz e "saber" (Amado, 2007).

Para se constituir como um projecto formativo (Lundgren, 1983), o currículo, que "abarca o lado das intenções, ou da teoria, e o lado da realidade, ou da prática" (Pacheco & Paraskeva, 2000: 111), requer uma tomada de decisões constante, para ajustar o texto curricular nacional aos contextos locais. Como argumenta Morgado (2000a: 94), qualquer tentativa de integração curricular baseia-se em "autonomia curricular, flexibilização curricular, descentralização, currículo como projecto e prática", para permitir que os actores educativos deliberem constantemente em função dos contextos de trabalho de cada realidade escolar.

Contudo, entender o currículo em constante deliberação, como um projecto, requer a assunção de autonomia curricular para que se proceda a uma problematização premente acerca do que se ensina, do modo como se ensina e quando se ensina determinados conteúdos. Note-se que o currículo, concebido como um processo dinâmico, abarca os diferentes contextos da decisão curricular, desde o currículo prescrito, apresentado, programado e planificado até ao momento da acção e da avaliação (Pacheco, 1996) e o aluno poderá ter um papel interventivo directo na sua planificação, concretização e avaliação.

Deste modo, impõe-se uma alteração substantiva do papel de muitos professores, pois se o currículo é entendido como um processo deliberativo, a sua postura tem de ser reflexiva e activa e os alunos devem ser sujeitos e não objectos da aprendizagem (Grundy, 1987). Os docentes não se podem circunscrever à implementação de normativos que resultam do nível macro, mas têm de reajustá-los, adequando-os aos contextos em que trabalham. Por outro lado, sublinhe-se que, ainda que as políticas educativas apresentem as orientações gerais, interpretadas e adequadas a cada realidade escolar, é na sala de aula, por excelência, que são tomadas as decisões curriculares mais substantivas, pois é o corolário de todas as fases de decisão curricular. Como sublinham Fullan & Hargreaves (2001), o desenvolvimento dos discentes está intimamente ligado ao dos docentes, uma vez que ambos ganham com uma parceria efectiva nas tomadas de decisão curricular.

Como referem Pacheco & Paraskeva (2000: 113), “A questão central é a de saber como é que o professor conjuga as suas decisões, interrelacionando os factores determinantes das opções curriculares: o conteúdo, o contexto, os professores e os alunos”. Cónscios de que só uma atitude reflexiva possibilita ao docente o domínio de tais factores, este deverá estabelecer parcerias dinâmicas e interactivas com os seus alunos, com o corpo docente da sua escola/das suas turmas, sempre atento ao meio escolar onde trabalha. Paralelamente, o professor tem de se libertar da “autonomia da negação” (Pacheco, 2000), que o amordaça em vez de libertar. O mesmo autor sublinha que “a autonomia da negação existe a partir do momento em que o professor dispõe de toda a liberdade para alterar as suas práticas mas que pelos constrangimentos escolares e curriculares as mantém” (Pacheco, 2000, 134). É nesta sinergia de esforços da parte dos discentes e docentes que os alunos, normalmente “ausentes dos processos de decisão institucionais nas escolas” (Mac an Ghail, 1992: 222) poderão passar a actores intervenientes no seu processo de aprendizagem, pois passa-se a tê-los em conta nas decisões que são tomadas na escola. Como afirma Santos (1999: 206), o silêncio é “uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida”, logo impõe-se encarar a perspectiva dos alunos “como um elemento muito importante na compreensão mais abrangente do ensino e da aprendizagem” (McCallum *et al.*, 2000: 276).

Note-se que o desfasamento entre o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo e a prática se deve, em nosso entender, ao fosso existente entre corpo discente e corpo docente, enraizado numa cultura escolar vertical, não habituada a ouvir o aluno nem a ter em conta as suas opiniões no que à escola diz respeito. Como asseveram McCallum *et al.* (2000), é importante considerar o aluno como actor fundamental na tomada de decisão curricular, sendo o desafio principal a cons-

trução de uma atmosfera escolar que leve os estudantes a sentirem como sua a escola e como seus os problemas de aprendizagem.

Neste sentido, surge a preocupação, em muitas escolas e por parte de muitos professores, em envolver os discentes, quer nas actividades lectivas, quer extra-lectivas, através da sua participação activa nas dinâmicas propostas pela escola. São exemplos disso a planificação partilhada e conjunta de unidades didácticas, a selecção e tratamento de informação, a escolha de materiais de apoio para as aulas, a troca de saberes pluridisciplinares que, não se confinando à área científica em questão, podem desenvolver várias competências nos alunos, entre outras (Fletcher, 2005). Note-se que subjacentes a esta filosofia de trabalho estão as noções de parceria e confiança. Como salientam Flutter & Rudduck (2004), a parceria não pode ser decretada, mas sim conquistada num vai-vém de esforços em prol de um trabalho cooperativo constante. Para isso, contribui uma relação que tem como eixo central a ajuda, o apoio, a confiança, a abertura e ainda o compromisso de valorizar as pessoas como indivíduos.

Deste modo, cabe aos docentes fomentar e potenciar as actividades dos e com alunos, cabendo àqueles criar experiências significativas para os jovens, pois ajudam a conhecer as suas necessidades fundamentais, especialmente para alunos que, de outra forma, não encontrariam significado nas suas experiências escolares (Mitra, 2004).

Aliás, para Perrenoud (1995: 37), “muitos dos problemas pedagógicos seriam bem mais equacionados, ou até mesmo resolvidos, se não se quisesse reduzir as crianças e os adolescentes ao seu papel de alunos, que não têm mais nada a fazer a não ser preparar o seu futuro de adultos”. Pacheco & Paraskeva (2000: 113) consideram que “globalmente, os professores têm perspectivas negativas acerca dos alunos, entendendo que estes não têm a capacidade de julgar os aspectos relativos à sua própria escolaridade”. Esta ideia é contestada por várias investigações empíricas, das quais destacamos Mac an Ghail (1992); Perrenoud (1995); Rudduck & Flutter (2000); Mitra (2004); Duffield *et al* (2000); Cook-Sather (2002); Rodgers (2006); Fielding (2001); Pacheco & Paraskeva (2000); Day (2004); Fletcher (2005); Amado (2007) e Rudduck & McIntyre (2007), de que falaremos com mais detalhe no capítulo seguinte.

### 1.4.3. Novas escolas, novos alunos, novos desafios

*“A principal função da escola é providenciar oportunidades tão variadas e atractivas que (...) os alunos queiram embrenhar-se nelas e aproveitar as oportunidades que lhes são apresentadas”* (Bobbitt, 2004: 52).

O que pode fazer a escola face aos desafios curriculares colocados por uma sociedade paradoxalmente exigente, competitiva e por vezes desresponsabilizada das funções que lhe compete assumir?

Sem elaborar receitas, acreditamos que o cerne da questão passa, como sublinhamos ao longo do trabalho, pelo estabelecimento de parcerias entre aluno e professor (Fletcher, 2005, Cook-Sather, 2002), para que as decisões sejam efectivamente partilhadas e negociadas e não impostas (seja pela Administração Central - nível macro; pelos líderes da escola – nível meso ou pelo professor – nível micro).

Concomitantemente, os responsáveis pelos órgãos executivos das escolas e os professores deverão conceber e propor actividades lectivas e extralectivas abrangentes e ricas, transformando-as num conjunto coeso, face às quais o corpo discente e docente responde em uníssono e adere, enfrentando de forma eficaz os desafios curriculares hodiernos.

Só dessa forma se poderá combater a paralisia que vitima a escola, onde a inércia caracteriza práticas educativas rotineiras e conduz a uma crescente alienação dos alunos. Encarada por muitos discentes como um *ghetto*, a escola pode continuar a fomentar a alienação (Mitra, 2004), em vez de concorrer para a integração plena dos alunos, se continuar a votá-los à passividade e ao silêncio. O que esta autora pretende evidenciar é que “durante este tempo em que a voz dos alunos parecia silenciada nas escolas, muitos adolescentes experienciaram uma crescente alienação” (Mitra, 2004: 652).

Por conseguinte, longe do tão actual modelo arquitectónico do «panóptico de Jeremias Bentham» (Torres, 1995), concluímos que uma comunidade escolar viva, que se preocupa com a formação integral dos alunos, não atende apenas à transmissão de conteúdos, muitas vezes estéreis, mas aposta em actividades que vão ao encontro das expectativas dos alunos e os prepara para enfrentar as dificuldades do mundo laboral hodierno. Nesta linha conceptual, Beane (2000: 45) propõe a integração curricular, que persegue dois propósitos: “contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático”. Para este autor, a integração curricular prevê uma planificação colaborativa (entre alunos e professores) das aprendizagens, que não se circunscrevem aos muros disciplinares, mas circundam em torno de temas de interesse para os alunos. Estes reflectem critica-

mente sobre questões reais e actuam onde acham pertinente. A escola afigura-se, por conseguinte, muito mais democrática e relevante para os alunos, que se sentem como peças de um *puzzle* e vêem que as suas idiossincrasias são identificadas e respeitadas (Beane, 2002).

Dada a natureza rígida e vertical do nosso *design* curricular, não se afigura tarefa fácil implementar as ideias de James Beane. Pacheco (2000a: 28), recorrendo a diversos autores (Glatthorn, 1997; Ribeiro, 1990; D'Hainaut, 1980; Tanner & Tanner, 1987; Gimeno, 1992; Torres, 1994), propõe outras formas de concretização da integração curricular: “organização pluridisciplinar, integração de destrezas interdisciplinares; integração de ideias/temas; integração de questões derivadas do contexto local e que são decididas pelos alunos e a integração focalizada nos projectos de trabalho”, que poderão adaptar-se à realidade de cada escola ou turma.

Deste modo, poderemos “considerar o aluno como actor fundamental na tomada de decisão curricular” (Pacheco & Paraskeva, 2000: 114), já que está criada uma atmosfera escolar onde os alunos sentem a escola como sua e como seus os problemas de aprendizagem. Apesar das dificuldades de construção de comunidades escolares integrais, numa forte estrutura disciplinarizante, como a portuguesa, e em que a “balcanização” (Fullan & Hargreaves, 2001) e a “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998) se afiguram difíceis de esbater, acreditamos nas potencialidades da parceria aluno/professor, pois, como sustentam Fullan & Hargreaves (2001: 142),

“o desenvolvimento dos alunos contribui para o dos docentes. O aperfeiçoamento dos professores e o dos alunos está relacionado, reciprocamente. As escolas que monitorizarem e fortalecerem, activamente, a relação entre o desenvolvimento e o bem-estar de ambos descobrirão que isso lhes traz benefícios mútuos e cumulativos”.

No capítulo seguinte, apresentamos as principais características do movimento da voz dos alunos, dando ainda conta da investigação existente neste domínio.



## CAPÍTULO II

---

**Da voz dos alunos: percorrendo os trilhos dos estudantes**



Neste capítulo fazemos uma revisão da literatura no domínio da voz dos alunos e damos conta de experiências desenvolvidas neste âmbito. Começamos por situar o movimento da voz dos alunos, enfatizando o papel exercido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças. De facto, a Convenção das Nações Unidas teve um papel determinante na projecção da voz dos estudantes, uma vez que conferiu cabalmente à criança o direito à participação e à livre expressão. São ainda referidas as vantagens da auscultação da voz dos alunos, quer para os professores e escolas, quer para os próprios estudantes. Afloramos também o contributo da consulta aos alunos para o desenvolvimento profissional dos professores e ainda mencionamos as dificuldades e os constrangimentos em ouvir a voz dos alunos, bem como as condições que as escolas têm de reunir para o fazer. Terminamos este capítulo fazendo referência à aфонia dos alunos no *design* curricular, numa sociedade que, paradoxalmente, apela à participação e à democracia.

## 2.1. A condição de aluno

*“No coração do envolvimento significativo do estudante estão os alunos, cujas vozes estiveram durante muito tempo silenciadas” (Fletcher, 2005: 4).*

Se nos reportarmos à etimologia da palavra aluno, compreendemos melhor a posição do estudante no seio do sistema educativo. A palavra aluno provém do latim, do vocábulo *alumnus*, que procede do verbo *alere*. Este verbo significa alimentar, nutrir. Ou seja, “o aluno será alguém que se alimenta, que é alimentado por outros e que deve continuar a sê-lo. (...) O aluno é um ser naturalmente carente (...) de algo, cuja posse se considera benéfica” (Gimeno, 2003: 164).

O conceito de aluno foi-se alterando ao longo dos tempos e numa perspectiva histórica,

“aluno era aquele que recebia ensinamentos de um professor numa vertente artística (...) implicava seguir os passos de um professor. Na Idade Média, só os estudantes das universidades e faculdades é que adquiriam a condição de alunos. A partir do século XIX, essa condição social começa a estender-se a todos os que frequentam os diferentes níveis de ensino do sistema educativo, abrangendo, no século XX, praticamente toda a população com menos de 18 anos. Actualmente, ser-se menor de idade, implica ser-se aluno.” (Gimeno, 2003: 119).

Mais tarde, esse conceito estendeu-se a todos aqueles que dependiam dos adultos para a sua instrução, daí podermos associar a dependência hodierna do menor em relação ao professor. Por outro lado, esta nota histórica ajuda-nos a compreender, de certa forma, a passividade a que eram votados os alunos e o lugar de centralidade que ocupavam os “mestres”. No fundo, na senda

de Gimeno (2003: 189), “ser aluno é possuir a condição fundamental para uma vida dedicada à aquisição do saber, ou seja, assimilar conhecimentos considerados como os mais adequados e representativos do património cultural”.

Porém, a maioria dos alunos circula pela escola entre as dicotomias presente/futuro, tais como: “na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir” (Perrenoud, 1995: 21). O mesmo autor alerta para a necessidade de se trabalhar por projectos, uma vez que isso apenas pontualmente acontece (Perrenoud, 1995). Ao estudante cabe um papel passivo e, na perspectiva de Perrenoud (1995), o aluno sente-se muitas vezes baralhado, isolado e alienado, ideia igualmente reiterada por Mitra (2004). Esta realidade, não se aplicando a todas as escolas, caracteriza muitas delas, embora, nas últimas décadas, a voz do aluno já seja ouvida e tida em consideração (Amado, 2007; Carvalho, 2007) em escolas de muitos países como o Reino Unido, o Canadá, a Suécia, a Noruega, os Estados Unidos, a Grécia, entre outros (*vide*, por exemplo, Vansledright, 1997; Belton, 2000; Cook-Sather, 2002; Alerby, 2003; Kinchin, 2004; Fielding, 2004; Chin & Kayalvizhi, 2005; Logde, 2005; Mitsoni, 2006; Flutter, 2006; Reay, 2006; Maitles & Deuchar, 2006; Rudduck & Flutter, 2007). Também Ranson (2000: 263) comunga desta opinião, alertando para o erro que se comete ao pensar-se nas “competências que os jovens irão precisar no futuro para entrar e sobreviver no mercado de trabalho” ao invés de se investir em práticas colaborativas na escola, que constituirão (e conduzirão a) uma sociedade civil mais democrática. Ora, sendo o aluno um actor activo e interventivo no seu processo de aprendizagem, o seu estatuto altera-se e torna-se simultaneamente menos definido e mais exigente, porque a sua acção não se circunscreve ao seu trabalho escolar. Pede-se-lhes que sejam activos, inventivos, que tragam ideias, que tomem iniciativas, que assumam responsabilidades e que sejam simultaneamente autónomos e capazes de trabalhar em grupo (Perrenoud, 1995). Esta ideia é reiterada por Martins (2009: 27), que considera que

“a escola é um lugar de afirmação da pessoa humana, não uma antecâmara para a vida, mas um ponto de encontro onde a vida já se manifesta. Em vez da ideia de antecâmara, devemos, assim, falar de uma inserção na vida, pelo exercício da liberdade e pelo assumir das responsabilidades cívicas.”

Note-se que, enquanto em tempos recuados o aluno era remetido a um papel passivo, a(s) teoria(s) crítica(s) revolucionar(m) toda a pedagogia, podendo os discentes considerar-se um “potencial transformador” (Rudduck & Flutter, 2007) e, conseqüentemente, altera-se

“a própria concepção de aluno. Ele passa a ser concebido como um sujeito que, enquanto criança e jovem: transporta em si a cultura de origem e o modo específico, geracional, de assumir e representar (...); tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça – o que é incompatível com a ideia do aluno como mero «recipiente» de

informação; sente e quer ser feliz (...) e, mais do que tudo isso, tem direito a emitir opinião, a ter iniciativas e a intervir no que à sua vida, dentro e fora da escola, diz respeito” (Amado, 2007: 119).

## 2.2. Breve sinopse da voz dos alunos

“Muito há que inquirir aos alunos, nos mais diversos níveis da vida e das exigências da escola, e levá-los a participar, com a sua opinião, com a sua criatividade e com os seus projectos pessoais ou de equipa” (Amado, 2007: 134).

O que é a voz dos alunos?

Antes de avançarmos no terreno da voz dos alunos, é importante explicar em que consiste essa “voz” e por que razão é importante ouvi-la. Para Rudduck (s/d: 1), “a voz dos alunos é a asa consultiva da participação dos alunos. A consulta consiste em falar com os alunos sobre o que é importante na escola e deve envolver: conversas sobre o ensino e a aprendizagem; pedidos de conselhos aos alunos sobre novas iniciativas; convites a comentarem formas de resolver os problemas que afectam o direito dos professores de ensinar e dos alunos de aprender; comentários avaliativos aos desenvolvimentos recentes na política e na prática da escola ou da sala de aula”.

Para Arnot, McIntyre, Pedder & Reay (2004), o conceito de ‘voz do aluno’, recentemente muito usado devido à diástole de literatura sobre os discentes, aplica-se às estratégias em que os alunos são convidados a discutir/apresentar os seus pontos de vista sobre os assuntos da escola. Flutter (2007) associa esta designação à participação dos alunos nas questões escolares, definição que abarca estratégias que oferecem aos alunos oportunidades de um envolvimento activo na tomada de decisão das suas escolas. Para esta investigadora, “a premissa básica da ‘voz dos alunos’ é que ouvir e responder àquilo que os alunos referem sobre as suas experiências como aprendentes pode ser uma ferramenta poderosa, ajudando os professores a investigar e a melhorar a sua própria prática” (Flutter, 2007: 344).

Fletcher (2005) considera que o envolvimento significativo dos alunos passa por uma consciencialização dos actores educativos de que os jovens podem e devem desempenhar um papel crucial no sucesso e na melhoria da escola. Porém, esta ideia não se coaduna com a de desresponsabilização ou desculpabilização dos alunos, baseada na ideia de “fazer os alunos felizes” ou “deixar as crianças correr na escola” (Fletcher, 2005: 4), porque a investigação reitera que, quando os educadores trabalham com os alunos, e não para os alunos, a melhoria da escola é positiva para todos os envolvidos (Fletcher, 2005).

Na senda deste investigador, o envolvimento substancial dos alunos implica o processo de comprometimento dos estudantes como parceiros em todas as facetas da mudança da escola, perseguindo sempre o objectivo de reforçar o seu compromisso na educação, na comunidade e na democracia (Fletcher, 2005). Tal não significa convidar os alunos pontualmente para participar em reuniões sobre diferentes assuntos, mas implica ouvir e autorizá-los a apresentar as suas próprias ideias, opiniões, conhecimentos e experiências, no sentido de melhorar as escolas (Cook-Sather, 2002). Aliás, para Rudduck & Flutter (2007), o movimento de melhoria da escola e da educação para a cidadania, a par da Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças (1989), foram os principais impulsionadores da auscultação da voz dos alunos. Para Kinchin (2004), deveria ser prioritário estabelecer um diálogo efectivo entre professor e aluno antes de implementar futuras inovações curriculares, para que as necessidades dos ‘consumidores’ sejam ouvidas, atendidas e satisfeitas. Concomitantemente, como postula SooHoo (1993), há que tirar proveito dos alunos, que estão muito próximos dos seus professores e conhecem as experiências escolares “em primeira mão”, apesar de frequentemente serem relegados para segundo plano. Enfatizando a importância de alunos e professores trabalharem lado a lado, SooHoo (1993) refere que os docentes ouvem aqueles que estão de fora (políticos, investigadores, especialistas) e esquecem o “tesouro” que está diante deles.

Porém, encarar os alunos como parceiros na mudança da escola implica concebê-los como pessoas com direitos (*vide* Lei n.º 1/2005 - Constituição da República, Parte I, Título II, Cap. III, artigo n.º 77) e simultaneamente “pode considerar-se um dos pilares da sociedade democrática e justa. Pelas mesmas razões, ‘ser escutado’ será o fundamento de uma escola que prima pela democracia e pela justiça nas relações que se verificam no seu interior, muito especialmente entre professores e alunos” (Amado, 2007: 123). Daí devermos reconhecer os alunos, na senda de Fletcher (2005: 11), como agentes em diversas esferas da vida da escola, tais como: planeadores educativos, professores na sala de aula, avaliadores da aprendizagem, decisores curriculares sistémicos, “defensores” da educação, organizadores da mudança através da justiça e investigadores da escola (cf. Figura 3):



Figura 3 - Os alunos como parceiros na mudança da escola  
(adaptado de Fletcher, 2005: 11)

### 2.2.1. Razões para ouvir a voz dos alunos

Na senda de Rudduck (s/d), há quatro argumentos convincentes para escutar a voz dos alunos. Por um lado, (i) precisamos de uma melhor adaptação entre as capacidades dos jovens e a sua condição e responsabilidade na escola. Tal pressuposto permite-nos concluir que falar com os alunos ajuda-nos a construir pontes, pelo que a autora alerta para a necessidade de dar voz aos estudantes, pois eles dizem o que querem. Entre as ambições dos estudantes no seio da comunidade escolar, destaca-se o desejo de serem tratados como adultos (Rudduck & Flutter, 2007) e terem mais responsabilidade, bem como ter possibilidade de escolha e de tomar decisões, para que possam usufruir de mais oportunidades para falar sobre o que ajuda e o que prejudica a sua aprendizagem.

Concomitantemente, (ii) há a destacar o papel da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (*vide* Rudduck & Flutter, 2007; Fletcher, 2005; Amado, 2007; entre outros), que postula, no artigo décimo segundo, que a criança deve poder pronunciar-se livremente sobre os assuntos relacionados com ela, cabendo à escola fomentar uma educação para a cidadania, onde haja espaços em que a criança se expresse e participe na vida da comunidade escolar. Secundando

Amado (2007: 134), “ter em conta a «voz do aluno» para além de ser uma forma de dar cumprimento a um direito, se se tornar num procedimento de rotina, do professor e do investigador, poderá ser um exercício de enormes potencialidade na transformação e renovação da pedagogia”.

Há ainda a destacar que (iii) o aperfeiçoamento da escola ganha com a participação dos alunos. Secundando o investigador canadiano Levin (1999, citado por Flutter, 2007: 346),

- as visões dos alunos podem ajudar a mobilizar a opinião dos colaboradores e dos pais em prol de uma reforma significativa;
- a aprendizagem construtivista, que é extremamente importante para reformas expressivas, requer um papel mais activo do aluno na escola;
- os alunos são os produtores dos resultados, daí o seu envolvimento ser fundamental para toda a melhoria.”

Esta ideia é reiterada por Unger (2003: 3), que, após ter estudado a sala de aula, constatou que os alunos têm muito a dizer sobre a escola e assevera: “Na maioria dos casos, os alunos têm sentimentos muito fortes sobre a sua experiência, particularmente quando um “outsider” cria a oportunidade de ouvir os seus sentimentos num contexto de confiança”. Kinchin (2004) reforça esta percepção, uma vez que os professores consideram os alunos generosos, contidos e com perspectivas construtivas e cheias de sentido quando falam do ensino e da aprendizagem.

Por fim, (iv) Rudduck (s/d) salienta que as qualidades que procuramos nos jovens, para que sejam cidadãos activos numa sociedade democrática, são aquelas que a participação e a consulta podem ajudar a desenvolver. Em suma, Rudduck & Flutter (2007: 98) salientam:

- a importância de ajudar os estudantes a desenvolver as suas identidades e vozes individuais;
- a necessidade dos jovens poderem «decidir o que pensam» sobre as questões que os preocupam;
- o reconhecimento de que, na tarefa da mudança, os alunos são “experts”;
- a necessidade de que os políticos e as escolas compreendam e respeitem o mundo dos jovens”.

Rudduck & Flutter (2007: 18) asseveram ainda que urge “tomar muito a sério o que podem dizer-nos os alunos sobre a sua experiência de aprendentes nas escolas, acerca do que dificulta a sua aprendizagem e o que os ajuda a aprender e arranjar formas de envolver mais os alunos nas decisões que afectam a sua vida na escola e na sala de aula e na instituição”. Simultaneamente, as autoras lembram que “é importante saber o que pensam os estudantes sobre aquilo que pode promover o seu compromisso com a aprendizagem e, por conseguinte, o seu progresso e rendimento” (Rudduck & Flutter, 2007: 18). De entre os diversos tipos de alunos que há na escola, é evidente que os professores preferem o discente que aceita facilmente as ordens que lhe são dadas e que encara a escola como uma “rampa de lançamento”, que o projectará para o futuro. Normalmente, estes alunos são passivos, não levantam questões e acatam facilmente as sugestões do

professor. Ligeiramente diferentes são as características de alunos que estão sempre prontos a ajudar os outros, a trabalhar em grupo e a colaborar na organização de evento escolares e/ou culturais. São estudantes implicados na construção de uma aprendizagem realmente significativa, que estão sempre dispostos a contribuir para a construção de uma escola melhor.

Paradoxalmente, há um grupo de estudantes que não deposita confiança na instituição escolar e, conseqüentemente, afasta-se de qualquer tipo de apoio e rejeita investir no seu progresso e no seu futuro. São estudantes que se mantêm à margem das actividades lectivas e extra-lectivas, que são instáveis e irregulares e que prejudicam o ensino dos professores e a aprendizagem dos colegas, pois “o mundo que a escola lhes oferece não preenche as suas vidas, não é promissor e não lhes interessa” (Gimeno, 2003: 243). A figura 4 (adaptada de Nixon *at. al*, 1996) exemplifica as atitudes generalizadas dos alunos, facilmente reconhecidas pelos professores, as quais oscilam entre a aceitação/rejeição e a influência/indiferença face ao sistema educativo:



Figura 4 – Quatro estados genericos dos alunos  
 (Adaptado de Nixon, J., Martin, J., McKeown, P.O. & Ranson, S., 1996: 113, citado por Rudduck & Flutter, 2007: 120)

Atentando à figura supramencionada, concluímos que “o aluno ‘positivo-passivo’ será mais fácil de ensinar, mas com a nova ênfase na escola como comunidade, os professores valorizam cada vez mais o aluno ‘positivo-activo’. Por outro lado, prestando atenção ao que está a acontecer na sociedade, constatamos que “os empregadores parecem estar a valorizar qualidades semelhantes: capacidade de iniciativa independente; trabalho colaborativo e competência na gestão do tempo e da tarefa” (Rudduck, s/d: 2).

Importa realçar que a voz dos alunos é apoiada por um conjunto de pessoas de diferentes quadrantes, “teóricos da educação, investigadores de distintas disciplinas das ciências sociais, políticos, docentes, directores de centros escolares e os próprios alunos” (Rudduck & Flutter, 2007: 97).

### **2.3. A voz dos alunos: passado - presente - futuro**

O interesse em escutar a voz dos alunos não é novo (Mitra, 2004), uma vez que já nos finais dos anos 60 e nos anos 70 e 80 alguns investigadores educacionais como Silberman (1971), Cusick (1973), Meighan (1977) e Woods (1980) se propuseram a conhecer a sala de aula e a escola através das experiências dos alunos. Contudo, é importante sublinhar que, embora essa investigação fosse um espaço legítimo para os alunos envolvidos falarem da sua aprendizagem, não era frequente dar-lhes *feedback* (Rudduck & Fielding, 2006), nem era garantida a oportunidade de continuarem a falar das suas experiências enquanto aprendentes (Rudduck & McIntyre, 2007).

Em Inglaterra, os movimentos estudantis do ensino secundário começaram a ganhar terreno nos anos 70, dando um certo impulso à investigação sobre a importância da sua voz. Em 1978, a revista *Educational Review* dedicou um número único a este tema, “porém não se reflectiu (...) num compromisso especial das escolas onde (os investigadores) trabalharam para promover a voz dos alunos” (Rudduck & Fielding, 2006: 221). Rudduck & Fielding (2006) destacam três figuras proeminentes que, no passado, deram grande importância à participação e à voz dos alunos: John Haden Badley, em 1890; Harold Dent, em 1920 e Alex Bloom, em 1940, os quais se identificavam apaixonadamente com princípios democráticos e concebiam “a escola como uma comunidade onde os alunos partilham a governação” (Rudduck & Fielding, 2006: 221). A escola era um local onde se criariam espaços para que os alunos pudessem desenvolver as suas identidades e interesses. Estes professores deram aos alunos grande relevo, pois queriam que estes fossem membros activos e não meros recipientes no processo de aprendizagem. Para Harold Dent, era necessário dar “aos jovens espaço para tomar decisões e trabalhar e desenvolver as suas próprias identidades” (Rudduck & Fielding, 2006: 221/222). Dessa forma, os alunos estariam a desenvolver a responsabilidade e a confiança. Como sublinham Rudduck & Fielding (2006: 222-223),

“Comum a estas três escolas era um compromisso com a ideia de comunidade como algo que pode apoiar o desenvolvimento de identidades individuais, autonomia pessoal e escolha e, simultaneamente, sublinhando a importância do respeito mútuo, da confiança e da reciprocidade”.

Porém, tal como Oakley (1994) sustenta, estamos mais preocupados com os alunos - futuros cidadãos - do que com a sua condição de alunos no momento actual, aspecto igualmente aflo- rado por investigadores como Perrenoud (1995), Canário (2005) ou Gimeno (2003). Este último argumenta que: “as crianças e os jovens são os que ainda não são; aqueles que não têm ainda as condições necessárias para serem adultos, que não são de todo inteligentes, maduros, responsá- veis, disciplinados ou úteis para o trabalho” (Gimeno, 2003:49). Ranson (2000) comunga da mes- ma opinião, pois, no seu ponto de vista, enquanto a política pública foca as competências de que os jovens necessitarão para entrar e sobreviver no mercado de trabalho, pouca ênfase é dada, durante os anos de escolaridade, à importância de encontrar uma voz e práticas de cooperação indispensá- veis ao florescimento de uma sociedade civil democrática. Numa escola democrática os alunos poderão desenvolver a confiança e acurar a sua actuação no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, tal como os professores podem melhorar a sua prestação profissional (Flut- ter, 2007). Segundo Flutter & Rudduck (2004: 134), “para muitos docentes, ouvir falar os seus alunos sobre o ensino e a aprendizagem pode ser um catalisador dessa reflexão”. Para Rudduck & Fielding (2006: 223), “a consulta e a participação dos alunos são princípios democráticos cruciais para redefinir os papéis dos jovens nas escolas e permitem moldar estruturas mais democráticas de aprendizagem”.

A melhoria da escola é a justificação mais premente para a consulta e a participação dos alunos, embora se viva um clima tenso devido à ênfase que é dada aos resultados dos exames (Fletcher, 2005). Porém, como asseveram autores como MacBeath (2006) ou Rudduck & McIntyre (2007), ouvir os alunos permite igualmente que estes se encontrem a si próprios e se possam expressar livremente. Ao fazê-lo, encontram e moldam marcas identitárias, que por vezes se diluem e não são partilhadas (por falta de oportunidade) no corpo mais amplo que é a turma onde estão inseridos ou a escola que frequentam (*vide* Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004; Jackson, 1968 ou Shultz & Cook-Sather, 2001). Como Rudduck & Fielding (2006: 223) postulam: “Aquilo que a voz oferece é a oportunidade dos jovens descobrirem e afirmarem a sua perspectiva pessoal e também de aprenderem a cooperar e a negociar”. Nesta linha de pensamento, Ranson (2000) advoga que é importante que os jovens aprendam a encetar um diálogo com outros, de forma a transformar as suas práticas quotidianas e a sentirem-se parte de uma comunidade onde exercem uma cidadania activa e implicada. Aliás, é importante referir que, há várias décadas, há organiza- ções não governamentais que trabalham em parceria com as escolas e que têm como objectivo desenvolver soluções criativas e práticas para fazer face aos importantes desafios educacionais.

Entre as diferentes medidas adoptadas, destaca-se a criação de fóruns de estudantes que debatem problemas que os afectam. Desde 1966, o *Northwest Regional Educational Laboratory* tem trabalhado para fazer a diferença na vida dos alunos e na daqueles que apoiam a sua aprendizagem. São disso exemplo os diferentes grupos de alunos que se reúnem com regularidade para discutir temas relacionados com a vida escolar.<sup>9</sup>

### 2.3.1. O papel da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança

Na década de 90 a voz dos alunos ganha novo fôlego devido, fundamentalmente, à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças<sup>10</sup>, aprovada em 1989, e devido à apatia política manifestada pelos jovens, a qual era evidente também nas escolas. Em relação à primeira, é de realçar “a representação da criança como sujeito portador de direitos inalienáveis”, já que “a Convenção reconhece em todo o ser humano, adulto ou criança, direitos e liberdades fundamentais” (Almeida & Vieira, 2006: 92). É importante frisar que este documento se constitui como uma ferramenta internacional “que serviu como catalisador da mudança na forma como as crianças e os jovens são vistos e tratados na sociedade” (Flutter & Rudduck, 2004: 20), apresentando como eixo central o direito à participação, ou seja, à criança é reconhecido o direito explícito de «expressar livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade» (artigo 12º, Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança)<sup>11</sup>.

Ora, nesta linha de pensamento, Gimeno (2003:205) sustenta que “a primeira manifestação da opressão individual ou colectiva é exactamente retirar-lhes o uso da palavra”<sup>12</sup>, pelo que a escola se afigura como palco ideal e como primícia básica para a construção de uma cidadania plena onde todos se podem pronunciar. Temos, por conseguinte, de construir “uma escola que crie condições para a participação activa e imprescindível dos seus alunos; e isso quer dizer uma escola onde o seu pensamento tenha expressão livre, onde a sua iniciativa seja a base da mudança e onde, por tudo isso, se exerça a verdadeira cidadania” (Amado, 2007: 124).

---

<sup>9</sup> Vide <http://www.nwrel.org/comm/email.php>, acedido em 13/08/09.

<sup>10</sup> É importante realçar a mudança operada na forma de encarar a criança, uma vez que o estabelecimento de «direitos-liberdades» lhe confere um estatuto de «sujeito» e «semelhante» ao adulto, ao contrário do que acontecia anteriormente. (vide Almeida & Vieira, 2006; Alves, 2005, Gimeno, 2003).

<sup>11</sup> Atente-se, a este propósito, ao disposto no artigo 13º da Convenção dos Direitos da Criança: “a criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”.

<sup>12</sup> “O *oprimido* de Paulo Freire (1970) é aquele que não pode ou não sabe dizer uma só palavra, aquele que carece de capacidade, liberdade e autonomia para se expressar e que assume o significado que o mundo adquire para os seus opressores. Ajudar a libertá-lo consiste em dar-lhe voz (...) Qualquer pedagogia não tradicional e emancipadora tem de procurar que a linguagem proferida e ouvida seja libertadora: que os seus conteúdos sejam importantes e despertem o interesse, que o receptor possa debruçar-se no desenvolvimento do processo comunicativo (...) que o ouvinte se possa converter em emissor, expressando o seu próprio discurso, e que se instale no horizonte a meta do diálogo” (Gimeno, 2003: 205).

No que tange à apatia dos jovens, impõe-se destacar a inércia que se instalou nas escolas, fruto de uma alienação crescente por parte dos alunos (Mitra, 2004). É importante frisar que

“o conceito de aluno retrata a condição de uma criança ou jovem que vai surgindo, à medida que a família se vai desligando de funções que passam a ser executadas por outras figuras especializadas (...). A palavra ‘aluno’ recebe precisamente esse significado por ser alguém que vive distante do ambiente familiar: «Pessoa criada ou educada desde a infância por alguém, relativo a ele» (Gimeno, 2003: 155).

Ora, é esta visão dominante que contribui (para) e fomenta, de certa forma, esta apatia juvenil, uma vez que, não obstante o esforço feito pelas teorias construtivas que colocaram o aluno no centro do sistema, o estudante continua a ser visto como um “elo passivo” da cadeia educativa. Note-se que um dos objectivos era enfatizar a educação para a cidadania, talvez na esperança de que se fomentasse na escola o hábito do envolvimento e da participação. De realçar que, na senda de Davies (2001), o Reino Unido ficava muito aquém de outros países no que tange à aceitação da voz dos alunos e à compreensão do seu envolvimento efectivo em questões educacionais, quando comparado com países como a Holanda ou a Suécia. A este respeito, Mitra (2004: 652) argumenta que:

“A voz dos alunos’ reemergiu no panorama educacional nos Estados Unidos, no Canadá e no Reino Unido na última década. O objectivo não foram os direitos ou o *empowerment*, como acontecera no passado, mas, em vez disso, focou-se na noção de que os resultados dos alunos melhorariam e a reforma educativa seria mais bem sucedida se os alunos participassem activamente na sua concepção”.

Rudduck & McIntyre (2007: 6) asseveram que, hodiernamente, as agências governamentais e não governamentais valorizam mais a voz dos alunos, tendo em conta:

- 1) “o princípio da democracia na escola como uma forma de preparar os jovens para o seu papel na sociedade;
- 2) o princípio dos direitos dos jovens, inclusive os seus direitos como membros da comunidade escolar;
- 3) a ideia de que as escolas precisam de ser mais inclusivas e de oferecer mais oportunidades de envolvimento aos estudantes na qualidade de grupo mais interessado na educação;
- 4) a preocupação com o desenvolvimento pessoal e social, que será alimentada pelo respeito e pela confiança que ser consultado pode oferecer e
- 5) a possibilidade de aumentar um maior compromisso em relação à aprendizagem, na qual os alunos possam ajudar a definir uma agenda prática, visando melhorar a escola, que eles próprios iriam criar e sentir-se co-responsáveis por ela”.

Conclui-se assim que, independentemente das razões que movem os diferentes grupos a apostar na voz dos alunos, ela é cada vez mais enfatizada e valorizada. No entanto, importa registar que, apesar dos diferentes governos, movidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, terem dado prioridade à necessidade de ouvir os alunos, poucas directrizes e apoios concretos forneceram para implementar uma consulta efectiva nas salas de aula, já que a questão do tempo, entre outras, continua por resolver. Esta opinião é reiterada por Amado (2007: 118), que refere, de modo elucidativo, que “a opinião discente continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo!” Note-se que, devido a um crescente escrutínio público, os docentes, pressionados pela necessidade de preparar os alunos para testes e exames finais, tendem a relegar para segundo plano a voz dos alunos e apostar naquilo que é mensurável/verificável, sob a égide da preparação dos alunos ao nível cognitivo (Rudduck & Fielding, 2006). Esta postura é irónica (e errónea), se atendermos ao facto de que, se os discentes estivessem motivados para a aprendizagem e se sentissem ouvidos, comprometiam-se muito mais no processo de ensino e aprendizagem. Aliás, os estudos desenvolvidos por vários investigadores, como: Cook-Sather (2002), Mitra (2004), Kinchin (2004), McIntyre, Pedder & Rudduck (2005), Flechter (2005), Rudduck & McIntyre (2007) provam isso mesmo.

### **2.3.2. Experiências e iniciativas no âmbito do movimento da voz dos alunos**

Apesar dos estudos desenvolvidos provarem que a consulta aos alunos transforma a sala de aula num espaço onde o ensino e a aprendizagem se tornam não só mais agradáveis e efectivos, mas também uma tarefa em que professores e alunos colaboram mutuamente (Day, 2001), ainda poucos países deram formalmente aos alunos o direito de serem ouvidos. A Dinamarca, por exemplo, atribui aos alunos especial destaque, pois o próprio governo salienta a importância de criar “escolas democráticas, onde a voz dos alunos é vista como um direito integral das crianças e dos jovens” (Kerr, Lines, Blenkinsop & Schagen, 2002 citado por Flutter, 2007: 345). Ao serem consultados, os discentes percebem, através da sua postura activa na escola, que podem melhorar as condições da sua aprendizagem. Por outro lado, ouvir um dos actores mais directamente implicados no processo de ensino/aprendizagem pode contribuir também para processos de compreensão, de reflexão, de desenvolvimento profissional e de mudança por parte dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Flores, 2004, 2006, Day, 2004). Assim, os benefícios directos para os alunos baseiam-se na confiança, que advém, por um lado, do facto de saberem que as suas ideias são ouvidas e tidas em conta (Rudduck & Fielding, 2006) e, por outro, por estarem aptos para expressar o seu ponto de vista. Deste modo, consultar os alunos não deveria colidir com as agendas políticas

e escolares, que apostam maioritariamente nos resultados dos discentes, focando quase exclusivamente a avaliação em detrimento de outras competências que se deveriam desenvolver na escola, tais como a participação activa e democrática nas decisões escolares e curriculares e a intervenção responsável nos órgãos de decisão quer ao nível micro (sala de aula) quer ao nível meso (escola) (Ranson, 2000).

Por isso, o relatório apresentado por Ireland, Kerr, Lopes & Nelson (citado por Rudduck & McIntyre, 2007: 11) sublinha que há medidas que as escolas podem tomar para desenvolver nos estudantes um sentimento de pertença, nomeadamente: “dar voz aos alunos; criar um clima de respeito mútuo entre professores e alunos; assegurar que há igualdade de oportunidades para todos os alunos; dividir a comunidade escolar em comunidades mais pequenas e melhorar a qualidade dos edifícios da escola e outras vantagens para os alunos”. O relatório sugere também que “as escolas têm de ajudar mais os alunos a: perceber por que razão ter voz é importante; usar efectivamente a sua voz; compreender que mecanismos e processos influenciam a política e a mudança; acreditar que a sua voz será ouvida, tida seriamente em conta e dará frutos” (Ireland *et al.*, citado por Rudduck & McIntyre, 2007: 11).

No entanto, há actores educativos que pensam que consultar os alunos pouco mais é do que aquilo que muitos professores já fazem ao ouvir os alunos informalmente nas suas salas de aula. Escutar os alunos como alguém que tem algo a dizer sobre a escola implica, para Rudduck & McIntyre (2007), que os discentes sejam explicitamente convidados para se pronunciarem sobre a sua própria aprendizagem e sobre ferramentas para aprender, incluindo estratégias de ensino; pressupõe-se, deste modo, que os discentes tenham consciência de que estão a contribuir para uma melhoria da escola e que as suas vozes podem fazer a diferença, uma vez que os seus conhecimentos, alicerçados no seu “saber pedagógico”, (Rudduck & Flutter, 2004; Fletcher, 2005) podem ajudar os outros actores curriculares a acurar a sua prestação profissional (como docentes, por exemplo) ou mesmo (inter) pessoal . É importante realçar que o estatuto dos alunos deverá ser potenciado através do reconhecimento da sua capacidade para contribuir para a melhoria da escola. Os autores supramencionados salientam ainda que consultar os alunos se torna difícil devido ao factor tempo, já que muitos docentes e decisores escolares não reconhecem importância à voz dos alunos, logo consideram uma perda de tempo ouvir os estudantes. Esta ideia é igualmente sublinhada por Amado (2007:119), que sustenta que

“alguns autores colocam reservas quanto à validade da opinião e do «senso comum» das crianças e dos alunos, apontando como razões a sua falta de maturidade e de sabedoria, o desconhecimento do que se passa noutros lugares, uma grande dependência da experiência quotidiana e familiar (...) Classificam, por isso, as suas ideias como «erróneas», «ingénuas», «informais», «fragmentárias»”.

Grace (1995) reporta-se a este aspecto denominando-o como a “ideologia da imaturidade”. Contudo, esta tese é refutada pela investigação empírica e pela implementação de programas de consulta aos alunos, já que autores como Cooper & McIntyre (1996) Rudduck & Flutter (2004), McIntyre, Pedder & Rudduck (2005) ou Fletcher (2005) salientam a concordância entre as observações dos investigadores e aquilo que os alunos dizem sobre os diferentes quadrantes da vida escolar. Apesar da ansiedade sentida pelos docentes, devido àquilo que os alunos podem dizer (Flutter, 2007), é importante referir que os jovens, na senda de Rudduck & Fielding, (2006:225), se mostram “sérios, corteses e construtivos nos seus comentários ao ensino e à aprendizagem”. O mesmo constatou Amado (2007) aquando do desenvolvimento de projectos de investigação a partir do olhar dos alunos.

A investigação da sueca Alerby (2003), *“Durind the break we have fun’: a study concerning pupils’ experience of school”*, vem ao encontro do nosso estudo, pois 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, tendo concluído que estas têm várias nuances (Alerby, 2003). 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. Foi também referida a falta de tempo para o trabalho escolar e a importância da relação entre o professor e o aluno. O facto de as regras serem decididas pela “chefia” sem a anuência e o conhecimento dos alunos foi também mencionado pelos estudantes, os quais expressaram a sua satisfação pela aprendizagem, apesar de a escola ser experienciada, por vezes, como um local aborrecido para os alunos.

*“Investigating students’ beliefs about their preferred role as learners”* foi um trabalho conduzido por Kinchin (2004) junto de alunos do ensino secundário, procurando saber se estes preferiam ambientes de aprendizagem construtivistas ou objectivistas e concluiu que os alunos preferem um ambiente de aprendizagem construtivista, já que este seria mais interessante e efectivo no seu desenvolvimento e permitir-lhes-ia dominar melhor a sua aprendizagem. Porém os alunos nem sempre estão conscientes do que isso implica. Por outro lado, “alguns participantes (...) mostraram-se surpreendidos por lhes ser pedido que comentassem o ensino e a aprendizagem, sugerindo que isso é algo atípico na sua experiência da escola. A maioria da consulta que a escola faz aos alunos enfatiza assuntos «periféricos» à educação (tal como regras de vestuário, serviço de cantinas ou uso de cacifos) em vez de tratar questões fundamentais que se prendem com o ensino e a aprendizagem” (Kinchin, 2004: 309).

As investigadoras de Newcastle, Baumfield e Mroz, analisaram as questões que os alunos colocam a um texto narrativo, tendo concluído que os discentes têm capacidade para desafiar as convenções e colocam questões muito pertinentes e inesperadas. Para além de aumentar a motivação dos alunos, já que estes podem controlar a sua própria aprendizagem, é importante que os discentes vejam que as suas perguntas são vistas como importantes e que o questionar é a melhor forma de desenvolver a compreensão. Neste estudo, as autoras comprovaram a capacidade de análise crítica de um texto por parte das crianças, quando “sabemos que o professor ocupa 70% do discurso na sala de aula” (Baumfield & Mroz, 2004: 129).

A norueguesa Belton (2000) desenvolveu uma investigação junto de crianças com idades compreendidas entre os 10-12 anos (*“Reading beneath the lines of children’s stories”*), as quais produziram uma história, para que se pudesse analisar a influência da televisão e dos vídeos na imaginação da criança. A autora deparou-se com relatos surpreendentes, pois evidenciaram uma grande complexidade e diversidade de sentidos, os quais também deram aos docentes destes alunos novas perspectivas de trabalho futuro com os estudantes.

Reay (2006) investigou a voz do alunos (*“«I’m not seen as one of the clever children»: consulting primary school pupils about the social conditions of learning”*) e constatou que a consulta aos estudantes pode ser penosa para os professores, que não sabem o que fazer face ao que os alunos dizem. Concluiu também que há frequentemente assuntos sobre os quais os alunos não gostam de falar directamente com os professores, mas que o podem fazer com um investigador. Ouvir os alunos pode ajudar os docentes a perceber como o ensino e a aprendizagem são vividos por estudantes, cujas vozes normalmente não são ouvidas e também permite aos professores reforçar a ideia sobre quem são os alunos dominantes/influentes numa turma. Há uma constante preocupação com os alunos que obtêm piores resultados, porém é necessário prestar atenção ao que está a acontecer às alunas com bons resultados. “A criação de «top sets» na turma e a rotulagem «dotada e talentosa» encoraja e exacerba essas hierarquias” (Reay, 2006:179). Por outro lado, os alunos mais calados são discriminados e, independentemente dos géneros, há uma cultura de turma que oprime os alunos da classe operária e de diferentes culturas, a qual é fomentada pelos *rankings*, que acentuam as diferenças entre classes sociais. Com este estudo, Reay pretendia saber se os discentes “se sentiam incluídos na aprendizagem da turma, o seu envolvimento no currículo e a sua confiança e visões deles próprios e dos outros como aprendentes. Este desejo de compreender a dinâmica entre as condições sociais da aprendizagem e as identidades do aprendente” (Reay, 2006: 172) ditou o fio condutor desta investigação. Os dados recolhidos permitem ver claramente uma “combinação de um baixo capital económico e cultural e um tipo muito variado de masculini-

dade em relação aos valorizados na turma” (Reay, 2006: 178), o que potencia a sua marginalização (Reay, 2006).

Vansledright (1997) estudou as perspectivas dos alunos sobre os objectivos que estão subjacentes ao estudo da História Americana (*“And Santayana lives on: students’ views on the purposes for studying American history”*). As respostas destes alunos indicaram que: todos os alunos podiam construir uma resposta para as perguntas; a fundamentação das respostas varia consoante o *background*, a idade e o interesse dos alunos; os discentes estavam, inicialmente, confusos com as perguntas, pois nunca tinham pensado nelas e os alunos têm uma opinião consensual sobre História e são contra o currículo da disciplina. O autor constata, a partir dos dados recolhidos, que o professor tem um papel determinante no tipo de aulas que dá e no percurso dos alunos e postula que é necessário fomentar o espírito crítico dos aprendentes e reformular as práticas avaliativas, que devem estar em sintonia com o tipo de aulas dadas.

Mitsoni (2006) refere que, na Grécia, não é comum ouvir a voz dos alunos como acontece noutros países. A investigação que conduziu (*“I get bored when we don’t have the opportunity to say our opinion»: learning about teaching from students”*) visava saber como manter ou criar interesse nos alunos pela disciplina de História, “que não é muito popular entre os jovens” (Mitsoni, 2006: 159). A análise dos dados das entrevistas a alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos realça três aspectos, nomeadamente a importância: dos conteúdos se relacionarem com o quotidiano dos alunos; da criação de oportunidades de envolvimento activo dos alunos nas aulas e da atribuição de mais responsabilidade pela sua aprendizagem. Passando de actores passivos a activos, aos alunos foi dada responsabilidade e eles envolviam-se mais nas tarefas escolares. O investigador concluiu que os alunos participam activamente quando se sentem motivados e envolvidos na aprendizagem (Mitsoni, 2006).

Em Portugal, na década de 90, Santiago conduziu uma investigação em que combinou a abordagem qualitativa e a quantitativa, para saber o que é que os alunos, os professores e os pais no espaço rural aceitam e rejeitam na escola. Para isso, Santiago (1997: 12) confrontou os alunos “com cenas escolares simbolizadas através da imagem gráfica, procurando-se uma indução das representações sociais através da interacção entre o que por eles é realmente experienciado na escola e as alternativas a esta realidade”. O investigador concluiu que “as diferenças nas representações sociais da escola nos alunos, pais e professores poderão ser interpretadas com base na relação que estes actores mantêm com o que para eles é mais ou menos estranho e desconhecido nas dimensões institucionais da educação. Este fenómeno interviria de forma diferenciada nos três grupos, orientando mais o discurso nos alunos e pais, nomeadamente no que respeita às situações percebidas como decisivas do ponto de vista da organização das aprendizagens.” (Santiago,

1997: 305). Concluiu também que “a escola tem dificuldade em fazer face, de maneira satisfatória, às solicitações dos actores (pais e alunos) no campo dos valores, dos saberes e dos comportamentos educativos a promover. Para tal contribui o desconhecimento mútuo das potencialidades de cada um, dos limites educativos e das suas escolhas e opções na definição dos projectos académicos, profissionais e de vida” (Santiago, 1997:306).

As teses de mestrado de Carvalho (2007) e Marques (2006) focalizam directamente o pensamento e as perspectivas do discente (dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) sobre as práticas pedagógicas dos seus professores e a sua aprendizagem e satisfação na escola. Dando voz aos discentes do 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade, Carvalho (2007) estudou a percepção que os alunos têm da relação didáctico-pedagógica e aquilo que potencia a sua aprendizagem e o seu bem-estar na escola. Concomitantemente, a autora estudou o impacto das percepções de justiça relacionadas com a actuação dos docentes. Os dados apontam para a importância das competências comunicacionais dos professores e do tipo de relação estabelecida entre corpo docente e discente em matéria de satisfação e aprendizagem na sala de aula. Estas não estão relacionadas com as disciplinas curriculares e respectivos conteúdos programáticos, mas com o modo como o professor lecciona na sala de aula.

Apesar da existência dos estudos supramencionados, em Portugal não existem trabalhos de investigação académica que actuem de forma sistemática e periódica, nas escolas, para ouvir os alunos, os quais, embora sejam ouvidos, não recebem *feedback* nem integram grupos de trabalho longitudinal que se constituem para colher as suas opiniões e a partir delas melhorar a escola. Ouvir a voz do aluno e tê-lo em conta na tomada de decisões curriculares, seguindo os exemplos anteriormente focados em contextos internacionais, carece de realce em Portugal, devido à afonia a que ainda é votado, na ágora educacional, este actor curricular (Amado, 2007). Note-se que, como referimos anteriormente, não há ainda uma linha de investigação desenvolvida, de modo sistemático, que articule a investigação académica e a implementação prática nas escolas, uma vez que o número de estudos sobre a escola (processo de ensino e aprendizagem; melhoria da relação pedagógica entre professor e aluno; condições de aprendizagem, entre outros) a partir do olhar dos alunos é ainda escasso (Amado, 2007). Por outro lado, esses estudos circunscrevem-se a uma consulta que não visa implementar programas na escola, envolvendo órgãos de gestão, professores, pais e pessoal não docente, como os estudos longitudinais desenvolvidos em Inglaterra, por exemplo. Apesar da parca quantidade, há estudos que focalizam os alunos, nomeadamente o seu pensamento e a sua voz. Veja-se, a título exemplificativo, o trabalho de Freire (1990) e de Lespagnol (2005), que estudaram a questão da (in)disciplina na escola, em diferentes níveis de ensino, ou de Lima (1988), que investigou as diferentes formas de participação dos alunos na gestão da escola. Os alunos do

«Programa Integrado de Educação e Formação» (PIEF) foram alvo de uma investigação de Pereira (2005). Marçal (2005) estudou as representações dos alunos do ensino secundário acerca da justiça que pauta a actuação dos seus professores e Gouveia-Pereira (2004) focou a adolescência e analisou as percepções de justiça nesta faixa etária, investigando a escola e a legitimação das autoridades institucionais. As críticas dos jovens à escola e ao sistema educativo foram o objecto de estudo de Duarte (2005). É importante destacar o trabalho de Amado (2001; 2007), que tem conduzido algumas investigações para estudar e aprofundar o “pensamento pedagógico do aluno” (Amado, 2007: 131).

### **2.3.3. Principais vantagens da auscultação da voz dos alunos**

#### **2.3.3.1. Para as escolas e os professores**

Para Flutter & Rudduck (2004: 21) a voz dos alunos tem várias potencialidades, pois:

- “- oferece aos professores *feedback* que ajuda a melhorar aspectos do seu trabalho;
- pode ajudar a melhorar a qualidade das relações entre professores e alunos;
- permite aos professores identificar problemas que dificultam a progressão dos alunos;
- ajuda a criar um ambiente mais colaborativo na sala de aula;
- pode ser usada para desenvolver novas ideias, para melhorar o ensino e a aprendizagem.”

Concomitantemente, estas autoras (Flutter & Rudduck, 2004) destacam as vantagens que as escolas têm em ouvir a voz dos alunos, uma vez que os estudantes podem apresentar propostas para melhorar a escola e contribuir para a monitorização e avaliação de processos de auto-análise do estabelecimento de ensino. Por outro lado, ouvir os alunos permite criar uma cultura de aprendizagem mais positiva dentro da escola e fomentar valores que incentivam os alunos e os professores a sentirem que são membros válidos e respeitados na comunidade escolar que aposta numa verdadeira educação para a cidadania.

Na senda de Rudduck (s/d: 2), ouvir a voz dos alunos apresenta várias vantagens para escolas e docentes, das quais a investigadora destaca sete: os alunos identificam uma agenda prática para a mudança; há um maior envolvimento em relação à escola e à aprendizagem; verifica-se uma maior parceria entre professores e alunos; os docentes vêem o familiar de um ângulo diferente e têm uma melhor compreensão da perspectiva dos jovens e da sua capacidade. Simultaneamente, a voz dos alunos é uma base para desenvolver princípios e práticas democráticas na escola e permite uma abordagem mais inclusiva à auto-avaliação da instituição escolar:

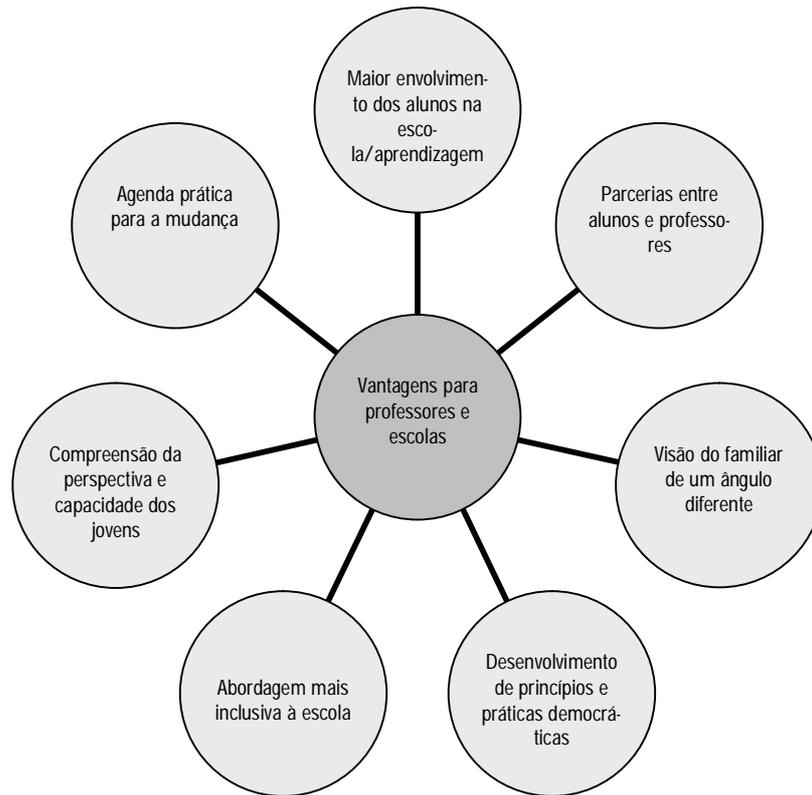


Figura 5 - A voz dos alunos: vantagens para professores e escolas (Rudduck, s/d: 2)

Para esta investigadora, é importante ouvir a voz dos alunos, já que estes se constituem como um terreno fértil e simultaneamente “fertilizante” para a mudança na escola. Fletcher (2005) reitera esta visão, pois os alunos anseiam por relações sólidas e positivas entre eles e os professores; aspiram a um ensino onde predominam métodos de ensino mais criativos e variados e ambientes de aprendizagem mais activos e participativos.

### 2.3.3.2. Para os estudantes

No que tange aos alunos, as potencialidades da auscultação da sua voz são igualmente muitas, já que, na senda de Rudduck & Flutter (2007: 126), “os estudantes de todas as idades pedem mais autonomia, querem que as escolas sejam justas e desejam que os considerem membros importantes da comunidade escolar, enquanto pessoas e enquanto grupo institucional”.

Para Flutter & Rudduck (2004: 21), ouvir a voz dos alunos é uma atitude a cultivar, tendo em conta os benefícios que daí advêm, pois o estudante:

- “desenvolve uma compreensão e a consciencialização dos processos de aprendizagem;
- ajuda os alunos a verem a aprendizagem como um assunto importante;
- promove o desenvolvimento de competências mais profundas ao nível da metacognição;

- aumenta a auto-confiança e a auto-estima dos estudantes;
- permite aos alunos adquirir uma “linguagem técnica” para falarem sobre a aprendizagem”.

Os autores que centram a sua investigação na voz dos alunos (*vide* Vansledright, 1997; Belton, 2000; Cook-Sather, 2002; Alerby, 2003; Kinchin, 2004; Fielding, 2004; Chin & Kayalvizhi, 2005; Logde, 2005; Mitsoni, 2006; Flutter, 2006; Reay, 2006; Maitles & Deuchar, 2006; Rudduck & Flutter, 2007, McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005, Amado, 2007, entre outros) asseveram que os discentes têm oportunidade para discutir coisas que têm importância para eles na escola e, concomitantemente, sentem-se respeitados, ouvidos e as suas opiniões são seriamente tidas em conta. É importante realçar que os alunos, ao serem ouvidos, se sentem pertença de uma comunidade e funcionam como uma peça que encaixa num *puzzle*, o qual depende de todas as peças para estar completo. Por conseguinte, a actuação de cada discente pode fazer a diferença na forma como a escola é conduzida, o que os leva a um maior envolvimento e controlo da sua aprendizagem.

Para Fletcher (2005), os discentes aprendem novas competências a partir do seu envolvimento na melhoria da escola e na reestruturação de esforços para comunicar efectivamente com os professores, para confrontar e resolver problemas difíceis. Para além disso, cónscios de que a sua voz é ouvida e tida em conta, os alunos co-responsabilizam-se mais e envolvem-se mais nas actividades da escola, ao mesmo tempo que estabelecem e/ou fortificam a relação dialógica com os docentes. Nesse sentido, para Rudduck (s/d: 2), a consulta aos alunos pode ajudá-los a desenvolver um sentido mais forte de:

- “grupo – de forma a que se sintam mais incluídos nas propostas da escola;
- auto-estima – de maneira a que se sintam bem em relação a si próprios;
- intervenção – de forma a que se sintam aptos para contribuir para alguma coisa na escola”.

Como assevera Amado (2007: 123), “«ser escutado» pode significar várias coisas diferentes; uma delas é ter alguém a quem confidenciar; outra é poder tomar parte nas decisões”. Note-se que a primeira abre vias de comunicação entre os diferentes actores, permitindo aliviar tensões e resolver os problemas de forma mais fácil e a segunda confere ao aluno um estatuto de destaque no *design* curricular, podendo deliberar, tomar decisões na malha curricular e implementá-las na sala de aula (*vide* Beane, 2002; Rudduck & Flutter, 2004; Fletcher, 2005; Rudduck & McIntyre, 2007). Por outro lado, desenvolver a voz é uma forma de ajudar os jovens a formar “uma consciência crítica das suas próprias necessidades e capacidades de aprender” (Erickson & Schultz, 1992: 481), já que, muitas vezes, a sua participação na escola se circunscreve à reprodução de matérias

em testes e exames, expressando raramente as suas opiniões. A este propósito, Rudduck & Flutter (2007: 99) reiteram a necessidade que os alunos sentem em pensar de forma autónoma, já que se preocupam em “compreender o carácter das suas acções e querem encontrar uma postura própria sobre os problemas e não ter a sensação de que os seus pontos de vista dependem de opiniões aceitáveis nos exames”.

### 2.3.3.3. A voz dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes

Escutar a voz dos alunos potencia, como comprovaram várias investigações (*vide* Flutter & Rudduck, 2004; Flutter, 2007; Day, 2004, Flores, 2006), o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que, através das estratégias usadas para auscultar os discentes, os professores conhecem mais profundamente o processo de ensino e de aprendizagem e podem mudar a forma de verem os alunos e a aprendizagem (Flutter, 2007). Ou seja, “vêem uma situação familiar de outros ângulos” (Rudduck, s/d: 2), o que permite compreendê-la ainda melhor. Fielding & Bragg (2003: 21) postulam que “a pesquisa em si pode contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Os alunos podem dar *feedback* valioso aos professores que os pode ajudar a mudar a sua prática”. Concomitantemente, estes autores salientam que, na consulta aos alunos, estes destacam as boas práticas que os docentes já privilegiam e os próprios docentes reconhecem o quão proveitoso é ouvir os comentários dos alunos (Fielding & Bragg, 2003). Convinças da força que têm as opiniões dos discentes, Rudduck & Flutter (2007) asseveram que atender à voz dos alunos pode ser um catalisador para a mudança, ao encorajar os professores a explorar e a pensar no que acontece na sala de aula.

Assim, Rudduck & Flutter (2003: 141) postulam:

“Os dados de vários projectos em que trabalhámos sugerem que ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o ensino, a aprendizagem e a escolarização permite aos professores olhar para as coisas através da perspectiva do aluno – e o mundo da escola pode parecer muito diferente desse ângulo. Estar preparado - e apto a ver o familiar de forma diferente e contemplar abordagens, papéis e práticas alternativas – é o primeiro passo para a mudança fundamental nas salas de aula e nas escolas”.

Em vários países, como Inglaterra, vários estudos têm sido conduzidos partindo sempre da audição da voz dos alunos. Para exemplificar um caso de consulta aos alunos que se saldou em desenvolvimento profissional dos docentes, Flutter (2007) refere a investigação que um professor, coordenador do departamento de Ciências de uma escola, conduziu para saber como esta disciplina estava a ser leccionada e como os alunos achavam que podiam aprender melhor. Os dados recolhidos por este docente junto dos alunos permitiram-lhe conhecer os métodos de ensi-

no preferidos pelos aprendentes, o tipo de aulas que mais os ajudava a aprender, os materiais de estudo que privilegiavam, entre outros aspectos focados pelos alunos. Este professor constatou que os discentes gostam de trabalhar de forma autónoma e que apreciam o trabalho por projectos. De realçar que a consulta aos alunos não coloca o trabalho dos docentes em xeque, uma vez que, “embora os alunos fossem convidados a dar as suas opiniões sobre o modo como aprendem em Ciências, não lhes foi pedido que comentassem a prestação dos professores ou que dessem *feedback* directo sobre as aulas.” (Flutter, 2007: 346). É importante sublinhar que os alunos reagiram entusiasticamente por lhes ter sido dada a oportunidade de ajudar os professores a tornar as aulas de Ciências mais eficazes e envolventes (Flutter, 2007).

Outra pesquisa relatada pela investigadora supramencionada dá conta de uma investigação conduzida numa escola que tinha já práticas democráticas, com órgãos consultivos. Porém, pretendia-se que os assuntos abordados não se circunscrevessem a assuntos escolares “periféricos”, como cacifos ou uniformes, mas que abarcassem questões directamente relacionadas com o ensino e a aprendizagem, como por exemplo: o que torna uma aula agradável e bem sucedida? Ora, estes dois exemplos evidenciam como a auscultação aos alunos pode potenciar o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que estes, na senda de Fielding (2001b: 103/104), ouvem “não apenas para perceber, mas para aprender: aprender mais sobre os seus alunos; aprender mais sobre o seu ensino; aprender mais sobre a natureza da aprendizagem” Concomitantemente, como assevera Urquhart (2001), a voz do aluno ajuda não só a revitalizar um diálogo entre professores e alunos sobre a aprendizagem, mas também oferece aos professores e outros actores educativos uma alternativa criativa e prática à burocracia que invade a escola.

Contudo, apesar da investigação empírica salientar as vantagens da participação dos alunos na sala de aula, Flutter (2007) reconhece que há questões menos consensuais que devem ser consideradas, como, por exemplo, a selecção dos alunos que se pronunciam sobre a escola. Macbeth *et al.* (2003) apontam o facto de apenas os bons alunos serem ouvidos, aspecto que torna o desenvolvimento profissional dos docentes anciloso se partir apenas da voz dos alunos, já que nem todos se pronunciam. Normalmente, apenas aqueles que têm mais facilidade em se expressar é que se fazem ouvir (McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005) e muitas vezes os que têm mais a dizer (sobre o seu distanciamento da escola, a sua evasão e desinteresse, entre outras temáticas) são os que ficam no anonimato, na massa silenciada da escola, quando a iniciativa de ouvir os alunos visava esses discentes como forma de lhes dar voz e “poder”. Assim, podemos concluir que ouvir a voz dos alunos não é algo que facilmente se faz na escola, como por vezes pode parecer. Adoptar iniciativas para escutar os alunos é muitas vezes falacioso e parcial, pois dá uma imagem ancilosada daquilo que os alunos (todos) pensam e não transmite o que verda-

deiramente os ajuda ou impede de aprender. Deste modo, esta autora conclui que a informação que carece de credibilidade não pode potenciar uma base sólida ao desenvolvimento profissional dos docentes (Flutter, 2007).

Por outro lado, Arnot *et al.* (2004: 84) salientam que os professores têm muito a ganhar com as perspectivas dos alunos com baixo rendimento escolar:

“a consulta aos alunos pode ter benefícios particulares para aqueles alunos que não são bem sucedidos em termos escolares. As discussões que tivemos com os piores alunos, frequentemente das classes operárias, permitiram aos alunos revelar como se sentem tensos e vulneráveis na sala de aula e como tentam encontrar formas de aprender, mas têm dificuldades relacionadas com muitos aspectos da vida da sala de aula”.

Por esse motivo, e tendo consciência de que essas abordagens inclusivas assegurarão que os benefícios dessas estratégias serão maximizados, Flutter (2007) assinala a importância de prestar particular atenção às estratégias que se adopta para auscultar os alunos, para garantir que o processo é o mais abrangente possível numa escola, assegurando que todas as vozes são ouvidas.

A este propósito, Sutherland (2006: 8) destaca que: “a voz dos alunos e a participação dos estudantes nas escolas tem de ser parte de um *ethos* colaborativo, que envolve todos os membros de uma comunidade escolar”, saldando-se em muitas vantagens para os piores alunos, mormente aqueles que têm dificuldade em expressar-se e em reflectir e discutir sobre a sua aprendizagem, pois serão encorajados a fazê-lo, de forma metódica. É importante salientar que a tomada de consciência sistemática dos erros permite ao aluno corrigi-los, esclarecer dúvidas surgidas no processo de resolução de um problema e também cimentar conhecimentos. Deste modo, o discente fica mais motivado para a resolução de determinadas tarefas que constituíam um bloqueio, pois sente-se capaz de usar estratégias para o superar. Gradualmente, desenvolve a autonomia na resolução de situações concretas e “liberta-se” da “domesticação do mestre” (Develay, 1996). Torna-se mais activo, reflexivo e, concomitantemente, mais competente. Como sublinha Grangeat (1999: 160), “por vezes, é conveniente interromper o curso da transmissão ou da construção dos conhecimentos ou de novas operações, a fim de ter tempo para reflectir no sentido destas aquisições e na maneira como foram efectuadas. Este é o tempo da metacognição”.

Outro aspecto focado por autores como Flutter (2007) ou Perrenoud (1995) prende-se com o receio de que a autoridade dos docentes seja posta em causa ou altere, fundamentalmente, as relações de poder que existem na escola (Amado, 2007). A questão que se levanta é que “se a ênfase for colocada na voz dos alunos, haverá algum risco de a voz dos professores ser silenciada” (Flutter, 2007: 348). Na senda de Rudduck & Flutter (2007), este clima de escrutínio público aos professores explica a ansiedade que sentem, embora os dados da investigação empírica demons-

trem um grande consenso entre o que os discentes e docentes pensam sobre o ensino e a aprendizagem. Por outro lado, a investigação empírica (Fielding & Bragg, 2003; Macbeth *et al.*, 2003; Flutter & Rudduck, 2004) comprova que, para os professores, a descoberta que os alunos podem oferecer uma crítica construtiva teve um grande impacto na sua prática e permitiu-lhes reavaliar os alunos, as suas capacidades e a sua forma de ensinar e de estar com eles. Assim, a auscultação aos alunos permitiu redimensionar a relação entre discentes e docentes e, como assevera Flutter (2007), quando se estabelece um espírito de confiança e colaboração, a implementação de estratégias para ouvir a voz dos alunos é mais fácil e ajuda a criar uma cultura de aprendizagem positiva. Para colmatar eventuais receios aos comentários dos alunos, que os docentes possam sentir numa fase inicial, é necessário cultivar um clima de respeito e de aceitação da opinião dos diferentes actores educativos. Alguns autores referem o mau acolhimento da auscultação da voz dos alunos por parte de alguns professores, mormente quando se trata de imposições *top-down*, sem ouvir os professores sobre o programa a implementar, devendo estes pôr em prática as recomendações e as directrizes da tutela (*vide* Sutherland, 2006; Flutter, 2007). A este propósito, McGregor (2006) sugere que os docentes mais cépticos e com mais resistência para iniciar a consulta aos alunos visitem outras escolas onde estes programas de auscultação da voz dos alunos já estão em curso, para que os docentes possam conhecer esses contextos, as potencialidades da voz dos alunos e de que forma se podem ouvir para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Flutter (2007), por seu lado, assevera que as opiniões dos alunos podem ser úteis a vários níveis, quer para os docentes individualmente, na sua sala de aula; quer ao nível dos departamentos disciplinares ou mesmo numa perspectiva de desenvolvimento profissional mais abrangente. Tal implica que haja uma partilha ingente de recursos sobre a voz dos alunos e sítios na Internet onde os docentes possam, a título individual ou por escolas, consultar e obter informações de outros contextos educativos idênticos onde os alunos são ouvidos.

Se a ideia de ouvir as perspectivas dos alunos pode deixar os docentes ansiosos com os comentários que os alunos poderão fazer, então Flutter (2007) propõe que logo na sua formação académica inicial sejam introduzidas nos programas as noções de *participação* e *consulta* aos alunos para que estes se acostumem à voz dos alunos e lhe reconheçam o valor que efectivamente tem na vida da escola: “uma possível solução para estas questões seria introduzir estas noções de consulta e participação dos alunos nos programas da formação inicial de professores, para que, no futuro, os professores estivessem acostumados a essas ideias quando ingressassem na carreira docente” (Flutter, 2007: 350). É importante, contudo, que os cursos para professores apresentem um modelo de voz dos alunos em que as perspectivas destes sejam vistas como um processo em contínua reformulação e não como uma experiência efémera. Tendo presente que “os relaciona-

mentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem (...) constituindo a expressão permanente do comprometimento dos professores para com os seus alunos enquanto pessoas (Day, 2004: 57) e porque ouvir aquilo que os alunos têm a dizer é importante para professores neófitos e experientes (Flores, 2004), há que rever a posição do aluno na arena curricular, pois sendo “fontes autênticas” ou um “tesouro” (SooHoo, 1993) acessível ao professor e aos responsáveis escolares, não deve ser ignorado mas tido em conta na tomada de decisões escolares (Flutter, 2007; Rudduck & McIntyre, 2007; Flechter, 2005; McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005; Mitra, 2004; Rudduck & Flutter 2004, entre outros). Num estudo conduzido com vinte e nove alunos, Schultz & Cook-Sather (2001) concluíram que os alunos reclamam relações mais humanas e humanitárias na escola, o que pressupõe mais respeito, atenção e apoio de todos os actores educativos (professores, alunos, auxiliares da acção educativa, entre outros).

#### **2.3.4. Dificuldades e constrangimentos em ouvir a voz dos discentes**

Não obstante as potencialidades e vantagens descritas anteriormente, é importante frisar as dificuldades que enfrentam aqueles que decidem pesquisar na ágora educacional partindo da visão dos alunos, já que acabam por “bulir” nas estruturas hierárquicas da escola (Flutter, 2007, Rudduck & Fielding, 2006; Amado, 2007; Perrenoud, 1995), sobretudo onde a figura do docente continua a predominar e o aluno é, normalmente, reduzido à sua condição de “ser futuro” e não de “ser actual” (Perrenoud, 1995; Canário, 2005; Rudduck & Fielding, 2006).

As principais dificuldades e constrangimentos em ouvir a voz dos discentes são o tempo, o medo e a ansiedade (Rudduck & Flutter, 2007; Fletcher, 2005). Deste modo, escutar a voz dos alunos nem sempre é fácil, uma vez que os alunos sentem, sobretudo no início, medo de retaliação (Schultz & Cook-Sather, 2001) e, por outro lado, sabem que nem todos são ouvidos. Rudduck & Fielding (2006: 227) lembram que é necessário “verificar que vozes são ouvidas na acústica da escola”, embora reconheçam que a consulta implica confiança e competência linguística que nem todos os alunos dominam. Porém, são precisamente os alunos que se remetem (ou são remetidos) ao silêncio que interessa ouvir, para tentar perceber as causas do afastamento e o que os ajudaria a voltar à escola (Rudduck & Fielding, 2006). Nesta linha de pensamento, Ranson (2000: 265) refere que a ideia de “cidadania inclusiva requer o ‘reconhecimento’ de diferentes vozes bem como a justa distribuição de fontes que potenciam a condição para uma participação igual”.

A crescente popularidade da voz dos alunos pode fazer parecer que a consulta é um processo fácil (Amado, 2007; Rudduck & Fielding, 2006), mas em muitos casos não é, porque “além

de exigir tempo, espaço e disponibilidade dos adultos/professores (uma disponibilidade difícil de existir quando eles próprios não são sistematicamente ouvidos...)” (Amado, 2007: 125), confronta e problematiza as tradicionais relações de poder na escola (Rudduck, s/d; Rudduck & Fielding, 2006; Amado, 2007) e “quer professores, quer alunos têm dificuldade em delimitar as fronteiras” (Rudduck, s/d: 2). Cook-Sather (2002) realça esse problema, argumentando que os adultos temem perder poder ou vê-lo parcialmente reduzido e, concomitantemente, tendo o aluno direito a expressar-se, os professores têm de o encarar já não como um recipiente vazio que espera ser preenchido com os seus conhecimentos (Kinchin, 2004), mas como um elemento activo no processo de aprendizagem. Aliás, é no contexto da sala de aula que “se experimenta e se percebe que os alunos não são uma massa uniforme à espera de ser moldada segundo projectos que não respeitem a sua individualidade, os seus interesses, a sua autonomia, a sua iniciativa, a sua cultura” (Amado, 2007: 126).

Contudo, na perspectiva de Rudduck (s/d: 2), “o maior problema da parte dos professores é o tempo: a consulta aos alunos requer tempo e isso dificulta o cumprimento de programas e de preparação para os testes”. Por isso, a consulta tende a ser feita no final do período ou a ser rotinizada (Rudduck, s/d; Rudduck & Flutter, 2007), o que desvirtua a sua intenção. Macbeath *et al.* (2003: 43) reconhecem que “consultar os alunos requer tempo e é particularmente difícil para professores de disciplinas que só têm uma ou duas aulas por semana. Tal como a «perda» do tempo na aula, algumas ferramentas, tais como questionários, requerem preparação e seguimento”. Conclui-se, portanto, que falta “tempo e um compromisso paciente para construir estruturas abertas e seguras nas escolas, que permitam a alunos, professores e colaboradores falar do que dificulta a progressão nas turmas concretas” (Rudduck & Flutter: 2007: 101).

Para Rudduck (s/d: 2), devemos ter em conta a questão da inclusão:

“No desenrolar da consulta devemos perguntar: quem tem voz nas escolas? Os alunos dizem-nos frequentemente: «Eu penso que eles ouvem alguns discentes, nomeadamente os bons». «Se ages correctamente, eles ouvem-te». A consulta abarca uma dimensão social e a competência linguística e constatámos que os alunos da classe média que empregam a linguagem da escola tendem a dominar as conversas. Mas uma das forças da consulta é a oportunidade que dá de ouvir no silêncio ou os alunos silenciados e perceber a falta de envolvimento dos alunos e o que os ajudaria a voltar à acção.”

A questão da inclusão ou discriminação no seio da turma é afluída por Reay (2006: 180), que postula que “uma das principais dificuldades na consulta aos alunos é que, em vez de uma voz do aluno comum, há uma cacafonia de vozes em competição”. Por outro lado, argumenta Reay que “a consulta aos alunos terá de ouvir uma franja de diferentes vozes de estudantes... que são muito frequentemente silenciadas ou postas de parte pelas culturas dos pares”.

Macbeth, Demetriou, Rudduck & Myers (2003: 42) sublinham que “a questão central é saber que voz é ouvida na acústica da escola e por quem. Para além disso, como se ouve aquilo que é dito depende não só de quem o diz, mas também do estilo e da linguagem que emprega”. De salientar ainda que os docentes tendem a ouvir os bons alunos, “deixando os outros, ironicamente, de lado, numa iniciativa especificamente concebida para lhes dar poder” (Macbeth *et al.*, 2003: 42).

Schultz & Cook-Sather (2001) asseveram que os alunos não podem debater directamente certas questões embaraçosas com os docentes, sobretudo porque têm medo de sofrer represálias. No entanto, como postula Gimeno (2003: 226), “se as representações da realidade são simples parcelas desta, há que reconhecer que, a partir do momento em que não dispomos da realidade dos alunos, estamos a perder de vista uma parte importantíssima da tão propalada realidade. A sua opinião deveria constar de qualquer definição de problemas.”

### 2.3.5. Condições para ouvir a voz dos alunos

Quando concebemos ou implementamos programas para ouvir a voz dos alunos, temos de averiguar se estão reunidas as condições para o fazer. Para Rudduck (s/d: 2) um aspecto a considerar é a *autenticidade*, que se traduz no “interesse genuíno naquilo que os alunos têm a dizer: aprender a ouvir, a dar *feedback*, a discutir linhas de acção e explicar por que é que certas respostas não são possíveis”. O desafio é construir a voz do aluno numa política de escola integrada, que reflecta uma base partilhada de valores de uma escola. Mas o princípio mais importante de todos é que antes de os professores focarem a sua atenção no desenvolvimento da voz dos alunos, aqueles profissionais devem sentir que têm uma voz, que são ouvidos e que a sua opinião conta (Rudduck, s/d). É importante referir que, para Macbeath (2006: 203), “durante anos, as vozes dos professores, dos alunos e dos pais foram silenciadas por regras, convenções e outros e pelo peso da inércia histórica”. Por esse motivo é importante que os docentes sintam que as suas opiniões são ouvidas para, conseqüentemente, também eles darem voz aos estudantes.

Por outro lado, segundo Rudduck & Fielding (2006: 219/220), é imperioso que as escolas interessadas em ouvir a voz dos alunos se questionem sobre aquilo que as move a fazê-lo. Ou seja, havendo interesse em ouvir a voz dos discentes, os actores educativos devem analisar e questionar:

- se o clima é apropriado em termos de confiança e abertura e se não for, o que pode ser feito para que seja;
- por que razão querem introduzir ou desenvolver a voz dos alunos;
- quem se sentirá mais em risco como resultado da introdução da voz dos alunos;
- o que pode ser aprendido dos relatos do seu desenvolvimento noutros cenários”.

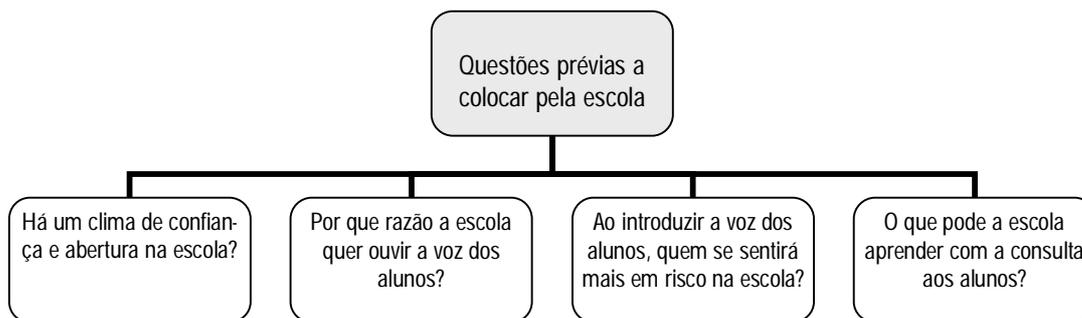


Figura 6 - Ouvir os alunos: questões prévias.

Também Flutter & Rudduck (2004) alertam para a necessidade de preparar o terreno, para que todos os agentes intervenientes saibam exactamente o que deles é esperado aquando da consulta e para que sejam asseguradas as questões éticas associadas à consulta. Para estas autoras (Flutter & Rudduck 2004: 76),

“antes das estratégias de consulta é essencial preparar o terreno, tornando claros os objectivos da iniciativa para os professores e para os alunos e criando um clima positivo, no qual todos os envolvidos sintam que o processo trará benefícios para eles e para a escola. Para que os alunos se sintam seguros ao dar as suas opiniões, eles deverão ser informados dos objectivos da consulta e devem-se dar garantias de segurança quanto à confidencialidade”.

Por outro lado, os alunos devem-se sentir à vontade e confortáveis, nunca encarando estas iniciativas como momentos formais de avaliação. Fizemos referência, anteriormente, ao medo e à ansiedade que podem sentir docentes e discentes aquando da consulta aos alunos. Para que os professores não experimentem estes sentimentos, é conveniente, na senda de Rudduck & Flutter (2007), recordar às pessoas que o medo e a ansiedade são naturais e compreensíveis, pelo que o investigador deve avançar gradualmente nas questões que coloca e evitar encontros frontais com oponentes. Outra preocupação a ter em conta é certificar-se de que a participação é uma questão de eleição livre e não resulta de qualquer tipo de coerção. Aos docentes, há que esclarecer bem os escopos subjacentes a cada iniciativa de escuta da voz dos alunos, uma vez que esta pode originar problemas no seio da comunidade, entre os membros que se sintam “questionados” (Flutter & Rudduck, 2004).

Para Macbeath *et al.* (2003), é crucial criar um clima de confiança entre o investigador (ou outra pessoa que vai conduzir o processo de consulta aos alunos) e apostar na motivação dos discentes, assegurando todo o sigilo em relação aos dados obtidos durante o processo e garantindo que aqueles dados não serão usados com outros fins que não os expostos claramente no início do processo. Na senda destes investigadores, “os professores e os alunos têm de estar interessados nas questões e têm de sentir confiança na sua relação com cada qual” (Macbeath *et al.*, 2003: 8).

Macbeath *et al.* (2003: 8) lembram que, se a consulta não abarcar todos os alunos de uma turma ou os de um ano de escolaridade, então deve-se atender a certos cuidados que assegurem que:

- a selecção é apropriada aos compromissos;
- os seleccionados não são os melhores alunos e os que melhor se comportam;
- as opiniões daqueles que são menos positivos sobre a aprendizagem também são consideradas;
- as perspectivas dos grupos minoritários são representadas”.

O consentimento informado é também importante na fase inicial, em que o investigador pede autorização formal ao estudante ou ao seu encarregado de educação (consoante a idade) para participar na consulta, expondo cabalmente os objectivos que aquela consulta persegue. Simultaneamente, Macbeath *et al.* (2003) consideram necessário que o investigador se certifique de que todos os participantes dominam a linguagem usada nos instrumentos elaborados e é recomendável que dê *feedback* aos participantes na actividade de consulta.

Antes de iniciar uma iniciativa que visa ouvir os alunos é importante explicar aos implicados o que se espera deles e que se trata de uma pesquisa “real e não um exercício de cosmética” (Fielding & Bragg, 2003: 25). Na senda destes investigadores, os alunos não só devem estar informados sobre o processo, devem também estar envolvidos nele (Fielding & Bragg, 2003).

Conclui-se, deste modo, que nem sempre os contextos educativos são favoráveis à auscultação da voz dos alunos, pelo que é necessário preparar o terreno para que a voz do aluno seja plenamente rentabilizada em prol de uma melhoria significativa da escola (Rudduck & Flutter, 2007; Rudduck & Fielding 2006; Fletcher, 2005).

#### **2.4. Da afonia dos alunos no *design* curricular**

Como já dissemos anteriormente, verifica-se um desfasamento entre o papel do aluno nos documentos normativos e a ênfase que lhe é dada na prática (Amado, 2007). A este propósito, Fullan & Hargreaves (2001) asseveram que só fomentando e alimentando uma relação dialógica entre alunos e docentes se poderá melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Fletcher (2005) apresenta quatro situações que nos levam a considerar se o envolvimento dos alunos na escola é significativo:

- os alunos são aliados e parceiros dos adultos na melhoria das escolas;
- os estudantes têm formação e a autoridade para criar soluções reais para os desafios que a escola enfrenta na aprendizagem, no ensino e na liderança;
- as escolas, incluindo os seus educadores e administradores, prestam atenção aos consumidores directos da escola (os próprios alunos);

- as parcerias aluno-adulto são a maior componente de uma abordagem sustentável, responsável e sistemática para transformar as escolas.

O mesmo autor enumera quatro situações em que os alunos são votados à passividade e o seu envolvimento não é significativo:

- os alunos são vistos como recipientes passivos nas escolas ou vasos vazios que têm de ser enchidos com os conhecimentos dos professores (*vide* Kinchin, 2004);

- os contributos dos alunos são desconsiderados ou menosprezados pelos adultos, convidando-os para integrarem assembleias de escola onde não têm poder real e responsabilidade (como acontece na maioria das escolas portuguesas, em que os alunos são convidados a fazer parte das assembleias de escola, mas a sua participação circunscreve-se à sua presença nas reuniões);

- as perspectivas, as experiências e o conhecimento dos alunos são filtrados pelas interpretações dos adultos;

- aos estudantes são dados problemas para resolver sem o apoio dos adultos e o treino adequado ou desenvolvem competências de liderança sem lhe darem oportunidades concretas de liderança na escola (Fletcher, 2005).

Com efeito, a participação dos alunos tem de ser trabalhada e incentivada paulatinamente nas escolas, pois, como sustentam Arnot *et al* (2004), a consulta aos alunos não precisa de ser feita em larga escala, mas pode ser implementada com iniciativas de pequena dimensão. Trabalhar de forma sistemática com os alunos, individualmente ou em pequenos grupos, pode ser mais profícuo do que consultá-los em larga escala e, independentemente dos projectos que se queira implementar, há que considerar que, na senda de Fletcher (2005: 5), “não há fórmulas mágicas (...) seguindo o ciclo do envolvimento significativo dos alunos, a participação dos estudantes é transformada de passiva em activa e de actividades desconectadas para um processo que promove o sucesso do aluno e a melhoria da escola”. Este ciclo envolve cinco etapas:

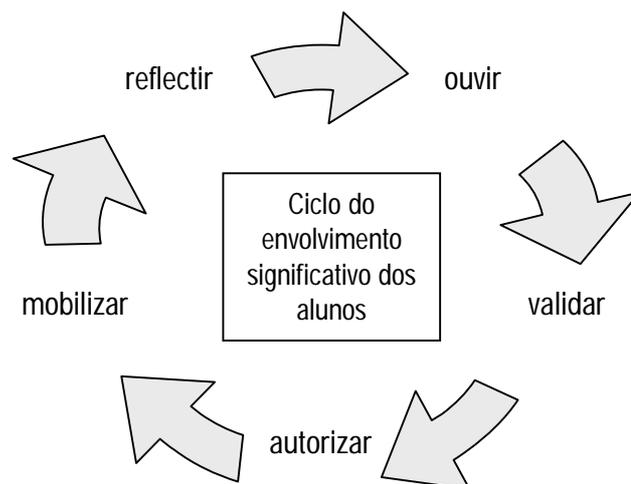


Figura 7 - Ciclo do envolvimento significativo dos alunos  
(adaptado de Fletcher, 2005:6)

Assim, para Fletcher (2005), ouvir é o primeiro passo, para que os alunos possam partilhar as ideias, o conhecimento, a experiência e as opiniões com os adultos.

Em segunda instância, há que validar o trabalho dos alunos, reconhecendo-os como parceiros significativos que podem responsabilizar-se na escola.

Autorizar é o passo seguinte, na medida em que os alunos desenvolvem as suas habilidades para contribuir de forma significativa para a melhoria da escola, através da partilha de competências, planificação da acção e participação estratégica.

Posteriormente, há que mobilizar uma variedade de métodos, desenvolvidos por alunos e professores como parceiros na melhoria da escola.

Em conjunto, cabe a alunos e adultos reflectir e examinar o que aprenderam através da criação, implementação e apoio do envolvimento significativo dos alunos, incluindo os benefícios e os desafios.

Contudo, como assevera Fletcher, “chamar simplesmente a alguma coisa “significativa” não faz com que o seja” (2005: 7), na medida em que muitas escolas continuam a não envolver os alunos e a não lhes conferir poder (*vide* Rudduck & Fielding, 2006; Rudduck & Flutter, entre outros). Há, portanto, que considerar a participação dos alunos como algo que se faz gradualmente, ou seja, é um processo que não se fica na retórica dos normativos legais que são impostos aos docentes (Rudduck & Flutter, 2007), mas que deve ser fomentado gradualmente na escola, como propõe Hart (1994).

### 2.4.1. A escada da participação

Para Fletcher (2005), a participação dos alunos não está toda ao mesmo nível e os discentes vão intervindo consoante as possibilidades que têm no seio da sua comunidade escolar. Enquanto em alguns casos a consulta se circunscreve a «acções de retórica», correspondente ao grau 3, que veremos mais à frente, noutros casos os alunos concebem actividades de raiz, em que os professores apenas dão apoio para as concretizar (grau 7). Recorrendo à «escada da participação» (*vide* Hart, 1994: 8), Fletcher (2005: 8) explica como se processa o envolvimento dos alunos na escola, definindo 8 graus (cf. Figura 8):

- O nível um é apelidado de manipulação, pois “os adultos usam os alunos para apoiar causas pretendendo que essas sejam inspiradas pelos alunos”.

- Quanto à «decoração», os “estudantes são usados para ajudar ou apoiar uma causa de forma indirecta; os adultos não pretendem que a causa seja definida pelos estudantes. As causas são determinadas pelos adultos, os quais tomam todas as decisões”.

- No terceiro grau, designado por «acções de retórica», “parece ser dada voz aos alunos, mas na realidade têm pouca ou não têm escolha acerca daquilo que fazem ou do modo como participam”.

- O quarto grau traduz um envolvimento dos alunos indicados pelos professores, “os quais atribuem tarefas específicas aos discentes, determinam como fazer e transmitem aos alunos por que razão estão a ser envolvidos”.

- No quinto nível, os alunos são consultados pelos adultos e “dão conselhos nos projectos, nas turmas ou nas actividades concebidas ou organizadas pelos adultos. Os estudantes são informados acerca da forma como as suas opiniões serão usadas e os resultados das decisões serão feitos pelos adultos”.

- Os adultos, no nível seis, iniciam a acção e partilham as decisões com os estudantes, “os quais são envolvidos na concepção de projectos, de turmas ou de actividades, as quais são iniciadas pelos adultos, mas que incluem tomadas de decisão, ensino e avaliação partilhadas com os alunos”.

- O nível sete pressupõe um “grande envolvimento dos alunos, os quais dinamizam e criam oportunidades para iniciar e dirigir projectos, turmas ou actividades. Os adultos apenas se envolvem em tarefas de apoio”.

- No oitavo grau, que se traduz numa parceria entre adultos e estudantes, estes “iniciam a acção e partilham a tomada de decisões com os adultos. O envolvimento significativo dos alunos é

integrado na melhoria da escola a todos os níveis. Os alunos estão autorizados a criar a mudança e actividades que promovam a melhoria da escola”.

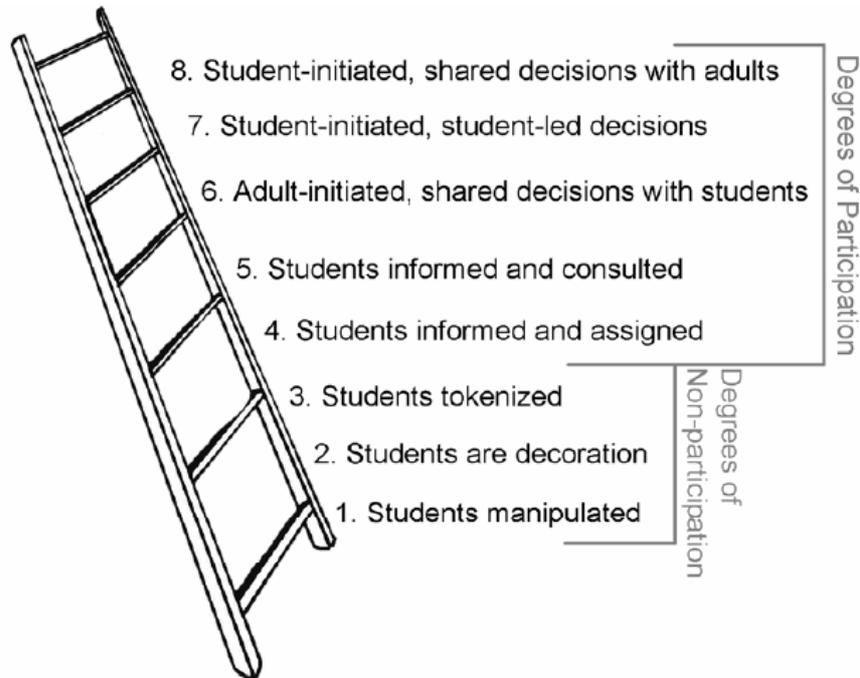


Figura 8 - Escada da participação<sup>13</sup>.  
Hart (1994) adaptado por Fletcher (2005:7)

Apesar da investigação reiterar as potencialidades de escutar a voz dos alunos, os investigadores continuam a considerar que os estudantes são frequentemente negligenciados e por vezes é-lhes negado o direito de intervir nos programas de melhoria da escola (Amado, 2007; Fletcher, 2005). Fullan (2002) assevera que quando os adultos pensam nos estudantes, fazem-no concebendo-os como os principais beneficiários da mudança e raramente consideram os estudantes como participantes num processo de mudança da escola e da sua vida organizacional, aspecto que nos remete para a passividade a que geralmente os estudantes estão votados na escola (Rudduck & McIntyre, 2007, Fletcher, 2005, Mitra, 2004). O quadro 6 faz uma síntese daquilo que ditam as diversas investigações que têm sido conduzidas a partir da audição da voz dos alunos (Fletcher, 2005). Os resultados de escutar a voz dos alunos são numerosos e muito positivos, abarcando não só os alunos individualmente mas também o sistema escolar como um todo, como se pode constatar no quadro 6.

---

<sup>13</sup> Graus de não-participação: 1. Manipulação; 2. Decoração; 3. Acções de retórica; Graus de participação: 4. Alunos nomeados e informados; 5. Alunos consultados e informados; 6. Decisões e iniciadas e partilhadas pelos adultos com os alunos; 7. Decisões iniciadas e dirigidas pelos estudantes; 8. Decisões iniciadas e partilhadas pelas alunos com os adultos.

<b>Quem afecta o envolvimento significativo dos alunos?</b>	<b>O que é afectado?</b>	<b>Quais são os resultados?</b>
<b>Estudantes</b>	<b>Aprendizagem:</b> melhoria académica, lacunas étnicas, raciais, sócio-económicas e de género, taxas de frequência, aprendizagem ao longo da vida e taxas de graduação.	Maior interesse na melhoria académica, ganhos nos resultados dos testes, taxas de graduação mais elevadas e um maior comprometimento dos alunos.
<b>Estudantes e adultos</b>	<b>Relações:</b> propósitos, posse, comunidade e envolvimento	Níveis mais elevados de posse, de pertença, de motivação, de identificação com os objectivos educacionais.
	<b>Práticas e procedimentos:</b> planeamento da Educação, ensino na sala de aula, avaliação da aprendizagem, investigação escolar e tomada de decisões educativas.	Os adultos ouvem novas perspectivas sobre as escolas, a união e as parcerias tornam-se normas; melhor aceitação de programas e decisões.
<b>Estudantes, adultos e sistemas escolares</b>	<b>Políticas e leis:</b> regulações da participação do governo, consolidação, etc.	Posições regulares e cheias de autoridade em comités e palcos; consolidação, desenvolvimento e apoio ao envolvimento do aluno.
	<b>Cultura:</b> atitudes do estudante e do educador, ambientes de aprendizagem e interacções sociais.	Climas/ambientes positivos e produtivos; novas fontes humanas emergem quando os alunos partilham a responsabilidade; relações mais fortes entre estudantes e adultos.

Quadro 6 - Envolvimento significativo dos estudantes: resultados de uma investigação.  
(adaptado de Fletcher, 2005: 9)

Assim, constatamos que o envolvimento significativo dos estudantes afecta os próprios alunos, os adultos e os sistemas escolares (Fletcher, 2005). Por outro lado, o envolvimento significativo dos estudantes afecta a aprendizagem, as relações entre pares, as práticas e os procedimentos, as políticas e as leis e a cultura. No que tange à aprendizagem, o envolvimento significativo dos estudantes afecta “a melhoria académica, as lacunas étnicas, raciais, sócio-económicas e de género, as taxas de frequência, a aprendizagem ao longo da vida e as taxas de graduação” (Fletcher, 2005: 9). No que tange às relações, o envolvimento significativo dos estudantes abrange “propósitos, pertença, comunidade e compromisso” (Fletcher, 2005: 9) e quanto às práticas e procedimentos, afecta “planeamento da Educação, ensino na sala de aula, avaliação da aprendizagem, investigação escolar e tomada de decisões educativas” (Fletcher, 2005: 9). No que concerne às políticas e leis, o envolvimento significativo dos estudantes abrange “regulações da participação do governo, consolidação, etc.” (Fletcher, 2005: 9) e afecta também a cultura, na medida em que toca “atitudes do estudante e do educador, ambientes de aprendizagem e interacções sociais” (Fletcher, 2005: 9).

Igualmente interessante será analisar os resultados do envolvimento significativo dos estudantes, já que as consequências desta actuação dos alunos são grandes e abarcam os diferentes actores e esferas educativas. Em relação aos estudantes, há “um maior interesse na melhoria académica, ganhos nos resultados dos testes, taxas de graduação mais elevadas e um maior comprometimento dos alunos” (Fletcher, 2005: 9). O envolvimento significativo dos estudantes traduz-se também se reflecte nas relações entre pares, visível em “níveis mais elevados de posse, de pertença, de motivação, de identificação com os objectivos educacionais” (Fletcher, 2005: 9).

Em termos de práticas e procedimentos, o envolvimento significativo dos estudantes leva “os adultos a ouvir novas perspectivas sobre as escolas, a união e as parcerias tornam-se normas e há uma melhor aceitação de programas e decisões” (Fletcher, 2005: 9). Em suma, as relações entre pares tornam-se mais fortes quando os alunos tomam parte nas decisões escolares e se responsabilizam pela mudança, criando-se um ambiente mais positivo e produtivo.

Concluindo, quando os alunos experienciam um envolvimento sustentável e significativo, assiste-se a melhorias da escola: “Quando os alunos começam a partilhar as decisões com os adultos, as parcerias florescem” (Fletcher, 2005: 8). É importante referir que foi precisamente o movimento de melhoria das escolas que impulsionou a audição da voz dos alunos, já que, na senda de Nieto (1994), é a voz dos alunos que está no centro das melhorias da escola. A reforma implementada na escola não produzira diferenças de rendimento dos discentes, pois essas modificações não eram acompanhadas pelo pensamento docente em relação aos alunos: “Uma forma de começar o processo de mudança das normas escolares consiste em escutar os pontos de vista dos estudantes sobre elas” (Nieto, 1994: 396). Curiosamente, no Canadá, já no início da década de noventa Fullan questionava: “Que aconteceria se tratássemos o aluno como uma pessoa cuja opinião conta?” (1991: 170). De resto, esta afonia discente é sublinhada por autores como Nieto (1994); Erickson & Schultz (1992), Andersson (1995), entre outros.

#### **2.4.2. Participação e democracia**

“À medida que a idade e a maturidade aumentam, os estudantes devem ser encorajados e devem ter meios para poder desempenhar o seu papel, não apenas como clientes que recebem educação e formação, mas também como parceiros no planeamento e na preparação de medidas” (Skilbeck, 1999: 248).

A crescente alienação (Mitra, 2004) e afastamento dos jovens da política e dos valores sociais e comunitários levou a que alguns países, como a Inglaterra ou a Escócia, procurassem envolvê-los e implicá-los nas decisões, incluindo a Cidadania como uma parte integrante do currículo nacional desses países. Se tivermos em conta a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos

da Criança, intuímos no documento uma necessidade de promover e ouvir a criança/jovem, uma vez que “os jovens são cidadãos agora, não cidadãos à espera” (Maitles & Deuchar, 2006: 250). Gimeno (2003: 49) aflora esta temática, sustentando, paradoxalmente, que “as crianças e os jovens são os que ainda não são; aqueles que não têm ainda as condições necessárias para serem adultos, que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho”. Contudo, “o maior paradoxo é que a infância é vista como um estádio que o adulto recorda e de que tem saudades como uma lenta passagem no decurso da qual o tempo parece dilatar, quando o modelo proposto, a quem passa por ela, é precisamente a possibilidade de sair dessa etapa rumo à plenitude da vida adulta” (Gimeno, 2003: 51). Nesta linha de pensamento, as crianças têm de ser vistas como elos significativos e activos no seio da sociedade e das escolas, convocando e alimentando sempre valores de justiça, liberdade e autonomia (Maitles & Deuchar, 2006). Com efeito, os mesmos autores referem que há um crescente reconhecimento que os alunos devem ter uma palavra a dizer sobre a forma como aprendem e muitas escolas responderam a essa necessidade, criando fóruns e assembleias de alunos, cónscias de que dessa forma os envolviam efectivamente no processo democrático. É importante referir que os conselhos de alunos são amplamente reconhecidos como um motor que impulsiona uma cidadania activa, desenvolvida no seio da própria comunidade escolar.

Para Amado (2007: 124), é crucial desenvolver práticas democráticas na escola, pois “ninguém aprende a ouvir e a compreender se não for primeiro ouvido e compreendido”. Secundando Rudduck & Fielding (2006), é importante fomentar princípios democráticos no dia-a-dia da escola, nas diversas esferas – relação pedagógica professor/aluno; na tomada de decisões; na consulta dos discentes sobre aspectos práticos, entre outras - para que os discentes se comprometam e envolvam na vida das instituições, não devendo os educadores ensinar a democracia com perspectivas de futuro, mas fixando o seu olhar num horizonte presente. Dobie (1998) assevera que as assembleias de alunos podem desempenhar um papel crucial no encorajamento dos alunos para terem um sentimento de pertença na vida de uma escola, já que as suas opiniões são consideradas.

Por outro lado, Taylor & Johnson (2002) postulam que estes órgãos constituídos por discentes potenciam o desenvolvimento de uma responsabilidade social e moral, da literacia política, bem como o envolvimento na comunidade. Tal implica, todavia, que os papéis dos docentes e discentes sejam encarados numa perspectiva circular e não hierárquica, já que é necessário “repensar a escola no sentido de a transformar numa verdadeira comunidade de aprendizagem, onde as relações hierárquicas sejam substituídas por relações de colaboração entre pessoas – a pessoa do(s) professor(es) e a pessoa do(s) aluno(s) – onde se formem cidadãos capazes de participar democrá-

tica e activamente nos processos de mudança locais e globais” (Amado, 2007: 124). No fundo, é imperioso desenvolver o espírito crítico dos alunos e respeitar, em todas as circunstâncias, as diferenças e idiossincrasias de cada aluno, turma e comunidade escolar. Nesta linha conceptual, seria de repensar a integração curricular proposta por Beane (2000: 45), pois pode “contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e promover as destrezas e as atitudes associadas ao modo de vida democrático”. Note-se que a integração curricular visa promover a integração social e democrática dos jovens; canalizar e rentabilizar o conhecimento para a resolução de problemas do quotidiano; construir um currículo com base nos interesses dos discentes e estimulá-los a participar nas actividades propostas. Ao fazê-lo está-se, efectivamente, a preparar alunos competentes para a vida (Beane, 2002).

Contudo, vários investigadores, como Dobie (1998), advertem para o perigo de se criarem grupos onde os alunos sejam meramente consultados e informados, mantendo-se as mesmas práticas e a mesma hierarquia escolar. Rudduck & Fielding (2006) alertam mesmo para o “perigo da popularidade da voz do aluno”, uma vez que as escolas muitas vezes estão mais preocupadas em responder a agendas políticas do que em fazer uma revisão reflexiva das razões que os levam a ouvir a voz dos alunos. Na Escócia, Maitles & Deuchar (2006) desenvolveram uma pesquisa com alunos tendo por base o tema “cidadania”. Para isso criaram assembleias de alunos (“*pupil councils*”) e discutiram temas controversos, que suscitam o interesse quer dos alunos, quer da esfera política e social e fomentaram uma cultura mais democrática e participativa na sala de aula. Quando necessário, durante os encontros, os professores responsáveis orientavam os alunos para pensar e encorajavam-nos a reflectir sobre questões levantadas por outros discentes. De salientar que raramente tinham de impedir ou obrigar algum aluno a falar, pois os discentes mostravam-se muito responsáveis e interessados em debater os temas em discussão. A participação do corpo docente era híbrida, uma vez que alguns professores demonstravam muito interesse, ao passo que outros se mostravam indiferentes. Maitles & Deuchar (2006: 255) asseveram que os professores responsáveis viam vários benefícios e ganhos na aprendizagem adquirida pelos alunos, que se saldava numa maior “confiança, orgulho, resultados e reconhecimento. Os discentes, por seu turno, quando questionados sobre o que mais gostavam nas assembleias de alunos, referem

“o orgulho que experimentaram por verem a melhoria da escola como resultado das suas decisões e o modo como os outros alunos olhavam para eles, com respeito e apreço. Quando questionados sobre o que tinham aprendido na assembleia de alunos, o tipo de competências mais referido pelos alunos incluía discussão, ouvir os outros, ter responsabilidade, representar as perspectivas de outras pessoas e competências de trabalho de equipa” (*idem, ibidem*: 255).

Em suma, podemos considerar que há varias formas de ouvir a voz dos alunos, mas o resultado que se alcança independentemente das diferentes formas de o fazer é sempre positivo,

destacando-se a relação de proximidade, a confiança e o respeito entre professores e alunos (Day, 2004; McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005; Maitles & Deuchar, 2006, entre outros). Por outro lado, Rudduck & Flutter (2007: 25) asseveram: “as nossas provas indicam que dedicar mais atenção à participação dos alunos (consideramos a consulta como uma forma de participação) pode promover o processo da aprendizagem. Portanto, uma maior participação dos alunos não tem de estar em oposição com os planos do governo relativos aos níveis e fomenta explicitamente novos planos relacionados com a cidadania”. Esta ideia reitera a importância do nosso estudo, cuja metodologia apresentamos no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO III

---

### **Metodologia da Investigação**



Neste capítulo apresentamos as linhas metodológicas seguidas nesta investigação. Assim, começamos por tecer algumas considerações gerais sobre o estudo, seguindo-se a apresentação da sua natureza, da problemática da investigação e dos objectivos que a nortearam. Explicamos também por que razão esta investigação qualitativa se constituiu como um desafio para nós. Posteriormente, expomos o plano da investigação e as diferentes fases por que passou. No que concerne aos participantes, explicitamos como procedemos à sua selecção e procedemos à sua caracterização bem como da escola onde decorreu o estudo. São também mencionadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. Seguidamente, damos conta das limitações do estudo e dos princípios éticos adoptados. No que tange às técnicas de análise de dados, procedemos à definição e enunciação das dimensões e categorias de análise.

### **3.1. Opções metodológicas: breves considerações gerais**

Depois de uma acurada pesquisa bibliográfica buscando os alicerces teóricos desta investigação, impõe-se traçar o percurso metodológico do estudo e delinear as linhas paradigmáticas que o norteiam. Como referimos anteriormente, pretendíamos com esta investigação adquirir uma visão ampla e holística das percepções dos alunos do ensino secundário sobre a escola, trabalho que se consubstancia numa investigação de índole qualitativa e não quantitativa, já que visa “compreender e interpretar a realidade tal e qual como é entendida pelos sujeitos participantes nos contextos estudados” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 259), no nosso caso os alunos. Deste modo, e tendo em conta que o “desenvolvimento de um determinado projecto de investigação pressupõe sempre a consideração e análise do espectro de possibilidades que os chamados ‘paradigmas de investigação’ oferecem” (Flores, 2003: 385), confrontámos os dois paradigmas vigentes (quantitativo e qualitativo) e concluímos que o que melhor enforma este estudo é o qualitativo, pois está em consonância com as opções filosóficas, ideológicas e epistemológicas que lhe estão subjacentes.

Os “constructos teóricos” (Patton, 1990: 39) que dão corpo ao conceito de paradigma suscitam muitas discussões na arena académica, pois perseguem diferentes objectivos e assentam em pressupostos diversos. O conceito de paradigma, cunhado na literatura científica por Kuhn (1992: 13), compreende as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares a uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Para Guba & Lincoln (1994: 107), os paradigmas “representam uma perspectiva do mundo que define, para os que dela se apropriam, a natureza do «mundo», o lugar de cada um nele e a ordenação de possíveis interacções entre esse mundo e as suas partes, como acontece, por exemplo, com as cosmologias e teologias”. Bogdan & Biklen (1994: 52) asseveram que “um paradigma con-

siste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação.” Com efeito, os paradigmas de investigação conjecturam todo um conjunto de pressupostos filosóficos, epistemológicos, ontológicos e metodológicos que determinam as opções do investigador aquando da tomada de decisões no terreno, mormente no que concerne às técnicas e métodos de recolha e tratamento de dados (Olabuénaga, 2003).

Guba & Lincoln (1994: 108-109) esquematizam as questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas conforme os dois grandes arquétipos científicos. Assim, no que concerne à questão ontológica: “Qual a forma e a natureza da realidade e o que é que dela podemos conhecer?”, o paradigma construtivista postula que a realidade em si mesma não existe, mas sim os significados construídos pelos sujeitos/actores sociais, tendo como referência os contextos em que interagem. A realidade é, desse modo, uma amálgama de significados socialmente construídos. Esta concepção opõe-se à positivista, que entende a realidade como algo exterior ao sujeito. Em termos epistemológicos, deve colocar-se a seguinte questão: “Qual a natureza da relação entre o investigador e o investigado?”. Numa perspectiva construtivista, o sujeito cognoscente e o objecto do conhecimento interagem entre si e influenciam-se mutuamente. O objecto existe quando o sujeito dele se apropria e daí constrói uma representação. Posição antagónica é a positivista, que concebe sujeito e objecto como entidades neutras e independentes. Ou seja, o objecto mantém-se neutro, ainda que apreendido pelo sujeito. As questões ontológica e epistemológica determinam, conseqüentemente, o trilho metodológico que a investigação vai seguir. Levanta-se, deste modo, a questão: “Como pode o investigador encontrar o que pode ou quer conhecer?”. O paradigma construtivista (qualitativo) tem como objectivo interpretar a realidade, questionando as diferentes construções dessa realidade e os significados elaborados pelos actores sociais, enquanto o paradigma positivista (quantitativo) persegue a objectividade e, assente na formulação de hipóteses, procura testar estatisticamente e criar leis universais que explicam determinada realidade, sempre mensurável. Em suma, este determinismo que caracteriza o paradigma quantitativo colide com o construtivismo próprio de estudos qualitativos, que visam compreender mais que quantificar a realidade.

A propósito dos antagonismos quantitativo vs qualitativo, Olabuénaga (2003: 11) assevera que: “os partidários da análise quantitativa afirmam que a análise qualitativa carece de mecanismos internos que garantam o nível mínimo de fidelidade e validade e os partidários da análise qualitativa, por seu turno, afirmam que a suposta neutralidade e precisão de medida dos dados quantitativos não passam de uma mera afirmação ideológica”. Esta ideia é suportada por argumentos que relativizam e menosprezam o papel de testes estatísticos e cálculos frios para estudar fenómenos sociais e/ou vertentes afectivas jamais apreendidas pelas técnicas positivistas. Olabuénaga (2003: 30) postula que os “métodos positivistas são muito problemáticos”, uma vez que dependem “dos seus

próprios instrumentos e captam apenas uma parte da realidade e não «outras» igualmente reais e observáveis” (*idem, ibidem*: 31). Recorrendo a Gummesson (1991: 153), sintetizamos, no quadro seguinte, as marcas identificadoras de cada um dos paradigmas.

<b>Paradigma positivista</b>	<b>Paradigma hermenêutico</b>
• investigação concentrada na descrição e investigação;	• investigação centrada no entendimento (compreensão) e na interpretação;
• estudos bem definidos, escritos;	• estudos tão escritos como abrangentes (perspectiva holística);
• teorias e hipóteses expressas explicitamente;	• a atenção dos investigadores está menos localizada e permite flutuar mais amplamente;
• a investigação concentra-se na generalização e na abstracção;	• a investigação concentra-se em generalizações específicas e concretas, mas também ensaios e provas;
• clara distinção entre opiniões (factos) e valores objectivos;	• a distinção entre factos e juízos de valor é menos clara; juízos; procura-se o reconhecimento da subjectividade;
• os investigadores investem numa abordagem consistentemente racional, verbal e lógica ao seu objecto de estudo;	• o entendimento prévio que normalmente não pode ser articulado em palavras ou não é inteiramente consistente, o conhecimento tácito tem um papel importante;
• as técnicas estatísticas e matemáticas são cruciais para o processamento quantitativo de dados;	• os dados são, predominantemente, não quantitativos;
• os investigadores estão afastados, isto é, mantêm uma distância relativamente ao objecto de estudo e desempenham o papel de observador externo;	• ora distância ora proximidade; os investigadores são actores que também querem experimentar, no seu interior, o que estão a estudar;
• distinção entre ciência e experiência pessoal;	• os investigadores aceitam a influência tanto da ciência como da experiência pessoal e utilizam a sua personalidade como instrumento;
• os investigadores são emocionalmente neutros e estabelecem uma clara distinção entre razão e sentimento;	• para orientar as suas acções, os investigadores regem-se tanto pelos sentimentos como pela razão;
• os investigadores descobrem um objecto de estudo externo a si mesmos; não “criam” o seu próprio objecto de estudo.	• os investigadores criam parcialmente o que estudam, por exemplo o significado de um processo ou documento.

Quadro 7 - Paradigma positivista e paradigma hermenêutico: marcas identificadoras

É, contudo, importante referir que, na senda de Ruquoy (1997: 85), “nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objectividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento o mais objectivo possível, o que não é nada fácil”.

### 3.2. Da possibilidade, ensejo e desafio para realizar um estudo qualitativo

A consciencialização de que a formulação de hipóteses é, num estudo qualitativo, empobrecedora e contraproducente (Olabuénaga, 2003) conduziu-nos à concepção de um *design* de investigação flexível, pois impunha-se que abarcasse a natureza dinâmica, processual e complexa (Flores, 2003) das percepções dos discentes do ensino secundário sobre a escola. O tema seleccionado, como postula Morse (1994), não tem, necessariamente, de ser um problema definido com preci-

são, mas pode traduzir uma área de interesse. Tratando-se de uma temática interligada e relacionada com muitas outras, nomeadamente o percurso de cada aluno, a sua condição sócio-cultural, as experiências curriculares e extracurriculares mais marcantes ao longo do seu percurso e as suas expectativas relativamente ao futuro, impunha-se a definição do problema, mas de modo a não o delimitar. Ou seja, para não circunscrever a pesquisa a empreender, tivemos primeiramente a preocupação de nos situar, orientar e aproximar do cerne do objecto de estudo, contactando, numa fase inicial, alunos, encarregados de educação, órgãos de liderança e professores, já que nos encontrávamos a trabalhar nesse estabelecimento como investigadora colaboradora do Projecto *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*<sup>14</sup>. Gómez, Flores & Jiménez (1999: 110) designam esta fase como “vagabundear”, a qual se destina à aproximação do investigador ao terreno e aos participantes.

O estudo das percepções dos alunos suscitava-nos interesse quer de ordem pessoal quer profissional. Gómez *et al.* (1999: 110) lembram que todo o investigador transporta consigo uma bagagem cultural, pois “ao iniciar o seu trabalho num contexto educativo não se desprende das suas ideias, crenças, atitudes e modos de comportamento”. A motivação pessoal para esta temática prendia-se com a vontade de conhecer melhor o universo dos alunos, uma vez que desenvolvemos, há vários anos, um trabalho de voluntariado com jovens em risco. Este factor impeliu-nos a uma investigação mais profunda sobre as mundividências dos jovens, que responderia a perguntas que ocorrem no nosso quotidiano pessoal e profissional. Por outro lado, na nossa vida pessoal e profissional dedicamos muito tempo ao trabalho com jovens em actividades de índole pedagógica, cultural e espiritual, considerámos que era um tema desafiador, já que, quer como voluntária, quer como monitora de actividades diversas e fundamentalmente enquanto professora do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sentimos necessidade e vontade de investir na compreensão do(s) universo(s) dos alunos. Este tema também nos atraiu, pois estávamos perante uma faixa etária extremamente rica em termos de afectividade, o que nos dava mais motivações. Ora, centrando-se a nossa prática pedagógica no aluno e dedicando nós uma parte significativa da nossa vida pessoal aos jovens, encetar um estudo sobre esta temática potenciaria uma melhoria da nossa actuação pedagógica e científica, a qual se reflecte nos alunos/jovens e lhes está sempre associada. Acrescem ainda factores da natureza científica dada a escassez de estudos sobre a voz dos alunos.

---

<sup>14</sup> *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*.  
Entidade financiadora: Programa Sócrates – Comenius 2.1 (Sócrates 226635-CP-1-2005-1-UK-Comenius-c21)

A problematização dos aspectos teóricos sobre a voz dos alunos, anteriormente apresentada, e os aspectos práticos supramencionados conduziram ao cerne deste trabalho, o qual se orienta em torno das seguintes questões:

- Quais as percepções dos alunos do Ensino Secundário sobre a escola?
- Que influência tiveram os seus professores na sua trajectória escolar?
- Que variáveis condicionaram as suas escolhas ao longo do seu percurso escolar?
- Como percebem a instituição escolar, atendendo às experiências curriculares e extracurriculares mais relevantes no seu percurso formativo?
- Como se vêem a si próprios enquanto alunos?
- Quais as suas expectativas e projectos para o futuro?

### **3.2.1 Objectivos**

Atendendo à temática em estudo, apresentamos, nesta parte, os principais objectivos que balizam a realização desta investigação, que se centra nas percepções dos alunos do Ensino Secundário sobre a escola, atendendo às experiências curriculares e extracurriculares mais relevantes no seu percurso formativo, aos seus interesses, às motivações, às expectativas futuras e ao seu (in)sucesso escolar.

Deste modo, identificámos os seguintes objectivos:

- Analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino;
- Conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso;
- Compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar;
- Entender a visão de si próprios enquanto alunos;
- Compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar;
- Analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

### **3.3. Natureza do estudo e problemática da investigação**

Tendo em conta os objectivos que fundamentam esta investigação e a natureza dinâmica e complexa dos fenómenos que pretendemos explorar (Flores, 2003), decidimos enveredar, como referimos anteriormente, por um estudo qualitativo, cujo objectivo é entrar no mundo pessoal dos participantes, a fim de descrever uma determinada realidade. Na senda de Bryman (1988: 46), é escopo deste trabalho “descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos

seus grupos a partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados”. Ou seja, o interesse desta investigação residiu na captação da realidade tal como a vêem, vivem e constroem os alunos. Com efeito, impõe-se, na perspectiva de Bergh (1989), conceber o ser humano como animal único, cujo discurso deriva da forma como interpreta o mundo circundante. Tal como Blumer (1969), criador do Interaccionismo Simbólico, defende, o significado não emana do interior das próprias coisas, nem procede dos elementos psicológicos das pessoas, mas brota da maneira como as pessoas actuam. Assim, os significados são produtos sociais elaborados através da interacção das pessoas nas suas actividades, a qual se constitui como a fonte central dos dados. Ao configurar-se como um “conjunto de técnicas interpretativas que pretende descrever, descodificar, traduzir e sintetizar o significado e não a frequência de factos que ocorrem mais ou menos naturalmente no mundo social (Van Maanen, 1983: 9), este estudo qualitativo permitiu-nos dar voz aos alunos, normalmente ignorados nas tomadas de decisão curricular, não só ao nível macro, mas também ao nível da sala de aula. Como reconhece Perrenoud (1995: 119), “é a este grau zero de participação individual ou colectiva no sistema a que, em geral, os alunos estão reduzidos”. Com esta investigação pretendíamos captar as suas percepções sobre a escola, nomeadamente conhecer os marcos/referências ao longo do seu percurso escolar para, a partir das suas experiências curriculares e extracurriculares, perceber a trajectória idiossincrática destes actores no(s) estabelecimento(s) escolar(es) que frequentaram até ao 12º ano.

Por outro lado, a abordagem qualitativa pressupõe uma maior flexibilidade do *design* de investigação, uma vez que este emerge “à medida que a investigação prossegue” (Alves, 2000: 192). Pactuamos com Olabuénaga (2003: 24) que assevera que, “a todo o momento, este intercâmbio de fora para dentro e do observador ao campo de observação adquire uma estrutura zigzagueante, impondo-se uma flexibilidade completa para mudar, em qualquer momento, a hipótese orientadora de trabalho, a fonte de informação e a linha de interpretação”. Assim, “em lugar de partir de uma teoria e de hipóteses perfeitamente elaboradas e precisas, parte dos dados para tentar reconstruir um mundo, cuja sistematização e teorização se tornam mais difíceis” (Olabuénaga, 2003: 23), já que é uma abordagem mais flexível e desestruturada. A mesma ideia é reiterada por Bogdan & Biklen (1994: 83) que lembram que “a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados e não efectuada *a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado.”

Paralelamente, enquanto investigação qualitativa, possibilitou uma perspectiva holística da matéria em estudo, ao colocar a ênfase no processo, relegando para segundo plano conclusões generalizáveis, pois alicerça-se no que é idiossincrático de cada contexto (Bryman, 1988; Hollway & Jefferson, 2000; Bryman, 2001; Flores, 2003, Olabuénaga, 2003). Hollway & Jefferson (2000: 57)

sublinham a importância do todo para perceber uma parte do objecto de estudo. Na senda de Bryman, a descrição detalhada do contexto em que interagem os participantes permite ao investigador captar e compreender melhor a realidade estudada. A este propósito, o mesmo autor recomenda “que o comportamento, os valores ou outros aspectos devem ser percebidos no contexto. Esta recomendação significa que não podemos perceber o comportamento dos membros de um grupo social sem conhecer o ambiente específico em que eles operam” (Bryman, 2001: 278). A importância do contexto em que ocorrem os fenómenos em estudo é igualmente reiterada por Guba & Lincoln (1989: 175), para quem “os contextos influenciam e são influenciados pelas perspectivas das pessoas que neles habitam”.

Concomitantemente, é de salientar a ênfase que este tipo de estudos coloca no processo, pois o investigador, depois de um longo período no terreno, vai observando “a forma como os acontecimentos se desenvolvem ao longo do tempo ou as formas como os diferentes elementos de um sistema social se interligam” (Bryman, 2001: 279) e obtém uma percepção mais exacta e fiel da realidade estudada, aspecto dificilmente alcançado num estudo quantitativo (Olabuénaga, 2003).

Ainda que não se tenha seguido um plano linear característico de uma investigação de índole quantitativo, pretendeu-se, com este tipo de investigação “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998: 11). Esta dimensão é reiterada por *Latorre et al.* (1996: 42, citados por Coutinho, 2005: 77), quando asseveram que importa “... saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles”.

### **3.4. Design da Investigação**

Côncios de que não poderíamos traçar um plano rígido e fechado, característico dos estudos de índole quantitativa, esboçámos um plano que se caracterizava pela flexibilidade, cujo tema sempre foi entendido na sua totalidade (percepções e experiências dos alunos do ensino secundário sobre a escola), enfatizando ainda uma visão holística e global do fenómeno a estudar em função do contexto em que surge (Olabuénaga, 2003; Hollway & Jefferson, 2000). A proximidade e cooperação entre investigador e participantes (Flores, 2003) foram aspectos igualmente realçados durante este estudo, de que daremos conta mais à frente.

Por outro lado, dada a complexidade dos fenómenos em estudo e o seu carácter dinâmico e único, decidimos enveredar por uma abordagem qualitativa, pois permitia-nos captar as percepções dos alunos sobre a escola e apreender os significados que os participantes lhe atribuem e a forma como os constroem.

A opção por um estudo descritivo e interpretativo (Bryman, 2001) dentro do paradigma qualitativo foi ditada pelo objecto de estudo, uma vez que as percepções dos alunos são, mais que um “problema”, uma temática que nos propúnhamos estudar.

Tendo como escopo analisar a “múltipla acção de inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo” (Lüdke & André, 1986: 5), que concorrem, isoladamente ou em concomitância, para a construção de um referencial sobre a escola, de que todo o aluno é portador, encetámos uma investigação qualitativa, visando mais o processo que o produto, ou seja, não pretendíamos chegar a conclusões mesuráveis nem à exactidão dos números (Olabuénaga, 2003), mas atingir o âmago das percepções que os alunos têm da escola. Cientes da complexidade de tal projecto, interessava-nos enveredar, na senda de Bogdan & Biklen (1994: 47), por uma investigação qualitativa, pois: “a fonte directa de dados é o ambiente natural”; esta é essencialmente “descritiva” (Bogdan & Biklen, 1994: 48); o foco de interesse é, como já referimos, o processo e não os “resultados ou produtos” (Bogdan & Biklen, 1994: 49); a análise dos dados é indutiva e o investigador qualitativo centra a sua atenção no significado, colocando-se questões como: “Quais as conjecturas que as pessoas fazem sobre as suas vidas?”. Resumindo, esta investigação centra-se na perspectiva dos actores (alunos) e naquilo que cada um, idiossincriticamente, tem a dizer sobre a instituição escolar, com base nas suas experiências vivenciais, ao longo de doze anos (pelo menos) de estudos. Para alcançar o objectivo a que nos propusemos, enveredámos, como mais adiante daremos conta, por vários caminhos, pois, como lembra Van Maanen (1983), o que distingue os estudos qualitativos é recurso a várias fontes de dados. Olabuénaga (2003: 31) assevera que as técnicas qualitativas procuram:

- “Penetrar no processo de construção social, reconstruindo os conceitos e as acções da situação estudada para
- Descrever e compreender os meios detalhados através dos quais os sujeitos se envolvem em acções significativas e criam um mundo próprio e dos outros
- Conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, a sua manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas
- Recorrendo a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre”

Concomitantemente, também os tipos de dados recolhidos, segundo Lüdke & André (1986: 16), “podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados”, o que implicou uma maior flexibilidade do estudo.

As opções metodológicas que traçámos e que agora apresentamos foram ditadas e estão relacionados com os postulados epistemológicos e estes, por sua vez, com os pressupostos ontológicos (Guba & Lincoln, 1994), que estiveram subjacentes a este trabalho de investigação. Os mes-

mos autores apresentam os diferentes posicionamentos consoante os paradigmas em que se insere cada investigação. Ou seja, os objectivos da investigação, a natureza do conhecimento ou o papel dos valores diferem conforme o *design* da investigação em causa. A tabela que apresentamos, a partir de Guba & Lincoln (1994: 112), sintetiza as características do paradigma construtivista que enforma este estudo:

<b>Propósito da investigação</b>	Entendimento; reconstrução
<b>Natureza do conhecimento</b>	Reconstruções individuais aglomeradas em torno do consenso
<b>Acumulação de conhecimento</b>	Reconstruções mais informadas e sofisticadas; experiência vicária
<b>Critério de qualidade</b>	Fiabilidade e autenticidade; compreensão; estímulos e acção
<b>Valores</b>	Incluídos; formativos
<b>Ética</b>	Intrínseca; o processo tende à revelação; problemas especiais.
<b>Expressão</b>	«Participante apaixonado» como facilitador de reconstrução de opiniões múltiplas
<b>Instrução</b>	História, valores de altruísmo e capacitação
<b>Acomodação</b>	Incomensurável
<b>Hegemonia</b>	Busca de reconhecimento e <i>input</i>

Quadro 8 - Características do paradigma construtivista

### 3.4.1. Fases de recolha de dados

Para analisar as percepções e experiências dos alunos do ensino secundário sobre a escola, centrámos a nossa investigação na análise exaustiva dos testemunhos escritos relatando o percurso escolar de 304 alunos, tendo, porém, organizado a nossa pesquisa em três fases. Todavia, apesar dos alunos serem o foco principal desta investigação, decidimos, no início da investigação, ouvir outros actores, nomeadamente alunos, professores, equipa de liderança da escola e encarregados de educação, pois a pluralidade de vozes ajudar-nos-ia a compreender melhor o contexto em que decorria a investigação e, simultaneamente, dava-nos uma perspectiva holística e abrangente da temática em análise.

Assim, numa primeira fase, procedemos à recolha de dados para caracterizar o contexto, tendo empreendido uma análise documental que abarcou o Projecto Educativo da Escola, o Plano da Oferta Curricular, o Plano Anual de Actividades, o Regulamento Interno e a Revista da escola. De salientar que o trabalho desenvolvido no âmbito do Projecto *Leading Schools Successfully in Chal-*

*lenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*, em que estávamos a trabalhar na altura, nos deu uma visão mais aprofundada do contexto que pretendíamos estudar. Pretendíamos, em primeira instância, saber como é que os próprios alunos percepcionavam a escola onde estudavam, que perspectivas tinham da liderança da escola, como viam os seus colegas, professores, funcionários e outros agentes educativos e conhecer as suas expectativas futuras à luz do que a escola lhes tinha oferecido e lhes proporcionava naquele momento. Era nossa intenção ver como é que os alunos descreviam o *ethos* da escola e saber como descreviam a cultura deste estabelecimento de ensino, uma vez que, como lembra Vieira (1999), cada escola tem a sua própria singularidade, o seu *ethos*.

A etapa seguinte perseguia os objectivos supramencionados e consistiu na recolha de relatos escritos sobre a trajectória escolar de todos os alunos do 12º ano do ensino diurno da escola em questão.

Apesar de a escola seleccionada para o estudo ter um número significativo de alunos inscritos no ensino secundário recorrente (nocturno), optámos por considerar apenas os alunos do regime diurno, dada a especificidade do ensino recorrente e também pelo facto de muitos alunos do ensino recorrente serem trabalhadores-estudantes<sup>15</sup>, o que se afastava dos nossos objectivos.

O recurso às narrativas dos alunos reitera a necessidade de encarar este estudo numa perspectiva processual e holística, onde a análise subjectiva das idiossincrasias de cada caso (cada aluno) se sobrepôs, claramente, à constatação e verificação de factos mesuráveis e objectivos.

Ainda que sem teorias preconcebidas, pretendíamos, desde cedo, entrar no universo dos alunos para apreender as suas percepções e experiências relativamente à escola e, a partir daí, identificar percursos singulares que pudessem conduzir outros discentes a práticas escolares e sociais mais consistentes e bem sucedidas na e para a vida activa. Queríamos, simultaneamente, perceber as mundividências subjacentes aos diferentes tipos de aluno e actuação na e face à escola, os tipos de ambiente familiar, cultural e social em que gravitam, buscando, essencialmente, uma pluralidade de significados que emergiu da narrativa recolhida. A análise dos seus testemunhos escritos conduzida na primeira fase desta investigação, permitiu perceber a sua postura face à escola e esgrimir a importância desta na sua vida e vice-versa. Vieira (1999) assevera que esses paradigmas, mais que apreendidos na instituição escolar, são fruto de teias sociais experienciadas e intrincadas no percurso de vida do indivíduo, baseado, muitas vezes, na imitação de modelos. O que pretendíamos simultaneamente analisar era a influência de terceiros na vida do aluno ao longo

---

<sup>15</sup> Apesar de o ensino recorrente não se constituir como foco desta investigação, reconhecemos a pertinência de encetar um estudo sobre este nível de ensino, nomeadamente as motivações e condicionantes que levaram uma parte substantiva de alunos a regressar à escola, quando muitos dos alunos que frequentam o ensino recorrente são, hodiernamente, trabalhadores-estudantes e abandonaram a escola há largos anos.

do seu percurso escolar e a(s) repercussão (ões) da sua trajectória escolar no estilo de vida que teve no passado, no presente e potencialmente no futuro, aliado aos projectos académicos e/ou profissionais que tem hodiernamente. A opção pelo décimo segundo ano de escolaridade deve-se, essencialmente, ao facto de serem alunos com uma grande experiência escolar, pois frequentam a escola há, pelo menos, doze anos, o que lhes permitiu falar com mais conhecimento de causa da temática em estudo. Concomitantemente, trata-se de um ano lectivo onde as expectativas escolares e sociais são ainda mais elevadas, o que conferiu ainda mais pertinência ao nosso estudo, por se tratar da recta final do ensino secundário, que conduz o aluno ora ao mundo do trabalho, ora ao universo académico/universitário. Por outro lado, como tinham mais experiência, puderam dar um contributo mais rico à investigação, já que este é sustentado em vivências de vários anos na/contra a escola. Em suma, pretendíamos identificar aspectos comuns nas diferentes trajectórias escolares dos alunos, as quais se consubstanciam numa postura singular face à escola, provavelmente marcada por sonhos, desilusões, projectos, sacrifícios e alegrias, enfim, errâncias vivenciais (como uma retenção, por exemplo) que marcaram esses alunos ao longo do seu percurso escolar e que, com certeza, originaram e deram forma às percepções que têm da escola. Os relatos escritos permitiram-nos conhecer os percursos dos alunos, as suas dificuldades, as disciplinas mais e menos apreciadas, a relação que tinham (ou não) com os docentes e porquê, as suas expectativas, entre muitos outros aspectos que os discentes narraram naquela fase da investigação.

A segunda fase de recolha de dados surgiu ao longo da investigação e foi ditada pela primeira etapa. Ou seja, depois de uma primeira análise dos relatos escritos sobre a sua trajectória escolar, seleccionámos um conjunto de alunos que se destacaram pelo seu percurso escolar atípico. A nossa investigação foi-se desenhando em telas mais maleáveis, ou seja, fomos focalizando aqueles discentes que, não obstante as dificuldades, souberam contornar obstáculos e vencer barreiras porventura intransponíveis ou dificilmente ultrapassáveis por outros alunos nas mesmas circunstâncias. Resumindo, o que nos levou a avançar para a entrevista a 53 alunos concretos (dos 304 que tinham produzido a narrativa) foi:

- a maturidade que esses alunos demonstraram;
- o envolvimento na Associação de Estudantes ou outros movimentos cívicos;
- a visão da escola que apresentaram na narrativa;
- a forma como perspectivam a educação e o ensino;
- a curiosidade que despertaram em nós por serem desportistas federados ou participarem noutras actividades exigentes para além da escola;
- o sofrimento demonstrado na narrativa por não conseguirem alcançar os objectivos escolares que tinham traçado;

- a visão clara da estrutura curricular, apontando “obesidades” ou “carências” curriculares;
- as dificuldades financeiras que tinham de ultrapassar para continuar os estudos;
- os incidentes críticos que os marcaram profundamente (vítimas de *bullying*, uma retenção, entre outras).

É importante referir que a maioria dos discentes aceitou prontamente dar a entrevista. Outros, mormente os mais tímidos, inicialmente, mostraram-se receosos e/ou envergonhados, mas, depois de lhes terem sido explicados os objectivos da entrevista e de reiterar o sigilo absoluto, aceitaram e colaboraram com à-vontade.

Dois anos mais tarde, quisemos saber o que estavam a fazer os alunos que tínhamos entrevistado e, por isso, enviámos um *email* aos 42 alunos que no-lo haviam fornecido aquando da realização da entrevista, pedindo informações sobre a sua situação académica e/ou profissional. Pretendíamos analisar até que ponto as suas expectativas se cumpriram ou não e porquê, embora também quiséssemos saber se a percepção que tinham da escola se mantinha ou se se havia alterado desde a produção da narrativa e da realização da entrevista. Dos 42 alunos contactados por *email* apenas 8 responderam, apesar dos muitos esforços e tentativas que fizemos para os contactar, quer por telefone da rede fixa, quer móvel. Depois da leitura e da análise dos 9 *emails* recebidos, apresentamos as trajectórias de quatro alunos de cursos diferentes com visões muito particulares do tema em estudo. Com efeito, fizemos uma leitura abrangente do seu percurso escolar e da forma como se posicionam face à escola e ao ensino superior ou ao mundo profissional.

No quadro 9 explicita-se o modo como foram operacionalizadas as opções nas diferentes fases de recolha de dados.

Calendari-zação	Fases	Objectivos	Processo	Instrumentos/técnicas	Participantes
De Janeiro a Março de 2007	1ª Recolha de dados	- Analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino; - Conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso; - Compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar; - Entender a visão de si próprios enquanto alunos; - Compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar; - Analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.	Recolha das 304 narrativas sobre o percurso escolar dos alunos.	Relato escrito	304 Alunos do 12.º ano
Junho de 2007	2ª Recolha de dados	- Aprofundar o conhecimento das percepções e experiências dos alunos sobre a escola, os seus professores, a equipa de liderança, as actividades lectivas e extra-lectivas e as suas perspectivas para o futuro.	- Realização de entrevistas semi-estruturadas a 53 alunos do 12.º ano;	Entrevista	- 53 Alunos do 12.º ano
De Janeiro a Março de 2009	3ª Recolha de dados	- Perceber se as expectativas dos alunos se tinham concretizado e se estes tinham a mesma percepção da escola; - Conhecer propostas, sugestões ou conselhos que os alunos quisessem dar aos líderes escolares ou decisores políticos.	- Solicitação de um <i>email</i> aos alunos.	<i>Email</i>	- 9 Alunos do 12.º ano

Quadro 9 - Fases e objectivos da recolha de dados

Em suma, esta investigação passou pelas etapas que passamos a descrever:

- 1.ª Revisão da literatura nacional e estrangeira e de estudos desenvolvidos no âmbito do movimento da voz dos alunos;
- 2.ª Enquadramento teórico e metodológico das temáticas em estudo;
- 3.ª Elaboração e validação das pistas para o relato do percurso escolar, em duas turmas do ensino secundário, num concelho diferente, para aferir a compreensão do enunciado por parte dos discentes e definir o tempo necessário para a escrita da narrativa;
- 4.ª Solicitação da produção da narrativa aos alunos dos diferentes cursos do 12.º ano;
- 5.ª Análise vertical dos relatos escritos (Miles & Huberman, 1994);
- 6.ª Análise comparativa ou horizontal das narrativas (Miles & Huberman, 1994); análise comparativa constante (Glaser & Strauss, 1967), de “modo a identificar padrões e/ou temas similares, bem como diferenças nos relatos dos participantes” (Flores, 2003: 398);
- 7.ª Codificação, categorização e análise dos dados das narrativas;
- 8.ª Elaboração e validação do guião da entrevista, junto de uma aluna do 12.º ano de escolaridade, que frequentava uma escola secundária de um concelho diferente. Esta iniciativa permitiu-nos perceber que as questões eram bem perceptíveis e pudemos controlar o tempo que cada uma demoraria.
- 9.ª Realização da entrevista a 53 alunos, que aceitaram participar na segunda fase do estudo;

10.<sup>a</sup> Análise de conteúdo dos dados da entrevista. Descrição e interpretação dos mesmos; complemento da análise das narrativas.

11.<sup>a</sup> Apresentação da trajectória escolar de quatro alunos, a partir dos dados recolhidos a respeito do seu percurso escolar, nas três fases da investigação (narrativa, entrevista e *email*).

### **3.5. Participantes: selecção e caracterização**

#### **3.5.1. Caracterização da escola**

Este estudo foi realizado junto de alunos do 12<sup>o</sup> ano de uma escola secundária que apresenta contextos educativos diversos. Trata-se de uma escola secundária localizada numa zona urbana, onde pudemos encontrar um tecido estudantil híbrido, já que normalmente nestas escolas há contextos educativos diversificados (urbanos, rurais, pequenos, grandes, periféricos, entre outros), o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes, conforme os *backgrounds* de cada aluno.

Por outro lado, estávamos envolvidos num projecto europeu de investigação (*Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*) nessa escola, pelo que havia já um conhecimento prévio de alguns informantes-chave e uma grande receptividade e aceitação (Morse, 1994) por parte dos responsáveis da escola, que se mostraram sempre muito colaborantes. Um outro factor decisivo para esta escolha foi o facto de este estabelecimento de ensino reunir várias condições que respondiam aos objectivos do nosso estudo, conferindo-lhe relevância e significado (Yin, 1989; Morse, 1994; Stake, 2003).

Deste modo, as razões que estiveram subjacentes ao estudo dos alunos desta organização foram os seguintes:

- o conhecimento da escola e de algumas actividades que desenvolve e a familiaridade com o contexto, que nos permitiria um acesso mais rápido e fácil ao terreno para solicitar autorização para a realização do estudo naquele estabelecimento;

- a grande receptividade dos órgãos de gestão da escola para a realização de parcerias com outras instituições, neste caso para a concretização de uma investigação científica na escola;

- a existência de um tecido estudantil muito vasto e híbrido, proveniente de diferentes origens socioculturais, o que nos permitiria colher uma pluralidade de vozes e, dessa forma, enriquecer o estudo;

- a receptividade dos diferentes actores educativos (alunos, professores, encarregados de educação e órgãos de gestão), aquando da nossa colaboração no Projecto Comenius, como investigadora colaboradora;

- a proximidade geográfica da nossa residência, que se saldava numa maior acessibilidade e rentabilidade de tempo e despesas,

- o facto de desempenharmos trabalho docente há alguns anos no ensino secundário, o que facilitou o nosso desempenho no terreno, pois conhecíamos a distribuição da malha horária dos alunos, as disciplinas que frequentam, os cursos vigentes, entre outros aspectos práticos que tornaram a nossa acção mais eficaz.

A análise do Projecto Educativo e do Regulamento Interno deste estabelecimento deu-nos uma visão mais completa e holística desta escola, que caracterizamos brevemente.

Hodiernamente, a escola apresenta uma oferta curricular vasta. Este estabelecimento de ensino dispõe de três tipos de cursos no Ensino Secundário Diurno: cursos Científico-Humanísticos; cursos Profissionais e cursos Tecnológicos. O primeiro contempla a área das Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas e Artes Visuais. Os Cursos Profissionais abarcam seis áreas: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Construção Civil/Condução de Obra; Técnico de Contabilidade; Técnico de Secretariado e Técnico de Análise Laboratorial. Os alunos podem ainda enveredar pelos cursos Tecnológicos de Informática, de Administração e de Construção Civil e Edificações. O Ensino Recorrente Nocturno transitou para o Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No que respeita a actividades extra-lectivas, a escola apresenta uma oferta ecléctica. Os diversos clubes e oficinas que existem na escola abrangem a área do Desporto, do Teatro, das Artes, das Línguas Estrangeiras, do Ambiente e da Promoção da Saúde.

Relativamente aos programas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, a comunidade educativa dispõe dos vários recursos, nomeadamente as salas de leitura, de informática, dos clubes e das oficinas, bem como os auditórios multimédia e a sala de estudo, a qual se constitui como o local por excelência onde os docentes prestam apoio permanente aos alunos, esclarecendo dúvidas, estimulando o gosto pelo estudo e pela aprendizagem e ajudando a superar falhas no processo de selecção, tratamento e processamento da informação (entre outras). De sublinhar que há alunos que beneficiam de diferenciação pedagógica na sala de aula ou de apoio com diferenciação pedagógica. As outras formas de apoio pedagógico, nomeadamente as actividades de enriquecimento curricular, são promovidas pelos docentes que integram os clubes, as oficinas e outros projectos. Os alunos sinalizados com necessidades educativas especiais beneficiam também de apoio pedagógico, levado a cabo pela docente responsável pelos Apoios Educativos.

A taxa de abandono escolar, mais elevada no 10º ano de escolaridade, tem vindo a decrescer; os alunos são assíduos e têm um relacionamento muito bom com os professores. Os casos de indisciplina são pontuais e prontamente resolvidos entre as partes implicadas.

Esta escola caracteriza-se também por um grande envolvimento dos alunos nas actividades extra-lectivas propostas pelos diferentes clubes, aspecto que contribui para a sua integração plena na comunidade escolar e reitera a boa reputação de que a escola goza, visível no reconhecimento externo por parte dos diferentes quadrantes educativos e sociais.

A empregabilidade dos alunos do ensino tecnológico, a entrada de muitos alunos na primeira opção na universidade e o elevado número de alunos do ensino recorrente nocturno a conseguir concluir o ensino secundário são exemplos de sucesso da escola e assumem-se como marcas identitárias deste estabelecimento de ensino.

Concomitantemente, há normas disciplinares muito apertadas em relação ao comportamento dos alunos. Na sequência da primeira participação disciplinar, todos os alunos vão, obrigatoriamente, ao gabinete do Conselho Executivo e são advertidos para evitar que a situação se repita. Dessa forma, a escola consegue controlar melhor potenciais actos de indisciplina.

Quanto à segurança, embora haja registo de algumas ocorrências de assaltos nas imediações da escola, trata-se de um local seguro. A presença de agentes da segurança pública (Escola Segura) tem ajudado a manter este clima de tranquilidade, pois ajuda a prevenir situações de agressividade e/ou furtos.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que esta instituição de ensino secundário procura abrir perspectivas diferentes aos seus discentes, para que a escola, enquanto espaço (trans)formador, lhes possibilite experiências diferentes e enriquecedoras, tendo sempre como escopo o sucesso dos alunos, sua primeira prioridade.

### **3.5.2. Caracterização dos alunos que produziram a narrativa**

A partir dos objectivos delineados, decidimos seleccionar alunos do 12.º ano de escolaridade, pois seriam os participantes com mais experiência e, portanto, mais informação e opiniões formadas sobre a escola, a educação e o ensino em geral. Segundo Olabuénaga (2003: 64), estamos perante uma amostra “opinática”, já que os participantes, “pelo seu conhecimento da situação ou do problema a investigar parecem ser os mais idóneos e representativos da população a estudar”. É importante sublinhar, como dissemos anteriormente, que, ao construir a nossa amostra, não pretendíamos que fosse estatística, pois, tratando-se de um estudo descritivo e interpretativo, não faria sentido tentar generalizar os dados.

O tecido estudantil é híbrido, uma vez que contempla alunos do 12º ano com percursos muito díspares: 9 turmas dos cursos Científico-Humanísticos, 6 turmas de cursos Tecnológicos e 3 turmas residuais. Uma das turmas do curso tecnológico e as três turmas residuais regem-se ainda pelos planos curriculares do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, uma vez que iniciaram o 10º ano de escolaridade antes de entrar em vigor o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Apesar de estarem 352 alunos inscritos no 12.º ano de escolaridade, apenas 304 escreveram a narrativa, pois os restantes não estavam presentes aquando da nossa visita à escola e à sua turma.

Dentro dos cursos Científico-Humanísticos, quatro turmas são do curso de Ciências e Tecnologias, duas do Curso de Ciências Socioeconómicas, duas do curso de Ciências Sociais e Humanas e uma de Artes Visuais. Quanto aos seis cursos Tecnológicos, uma turma é de Desporto, uma de Construção Civil e Edificações e uma de Administração. Duas turmas são de Informática e uma outra turma é de Informática, mas o plano curricular ainda é o do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. As três turmas residuais abarcam alunos do antigo Agrupamento 1 (Científico-Natural) e do Agrupamento 3 (Economia), tendo os alunos que as constituem sofrido uma ou mais retenções ou tendo-se inscrito para melhorar a classificação de alguma(s) disciplina(s) (cf. Quadro 11).

Cursos Científico-Humanísticos	Número de Turmas	Cursos Tecnológicos	Número de Turmas	Turmas residuais	Número de Turmas
Ciências e Tecnologias	4	Desporto	1	Agrupamento 1	2
Ciências Socioeconómicas	2	Construção Civil e Edificações	1	Agrupamento 3	1
Ciências Sociais e Humanas	2	Administração	1	-----	-----
Artes Visuais	1	Informática	3 (1-D.L.286/89)	-----	-----

Quadro 10 - Número de turmas de cada curso

Dos 304 alunos que produziram o relato escrito, **171 são dos cursos Científico-Humanísticos**. 92 são raparigas e 79 são rapazes, ao contrário daquilo que acontece nos cursos Tecnológicos, onde predomina o sexo masculino. A maioria dos discentes dos cursos Científico-Humanísticos frequenta esta escola há 3 anos e nunca sofreu uma retenção, daí a sua idade se situar nos 18 anos. Dos **cursos Tecnológicos, 74 alunos** escreveram a narrativa; 16 são raparigas, uma vez que esses cursos têm mais rapazes; 58 deles participaram no nosso estudo. Quarenta e três alunos andam nesta escola há 3 anos, embora 12 a frequentem há 4 ou mais anos. A taxa de retenção destes alunos é superior à dos alunos dos cursos Científico-Humanísticos, uma vez que 35 nunca reprovaram, mas 33 já sofreram duas ou mais retenções. Por essa razão, 23 alunos já têm 19 ou 20 anos, enquanto 51 alunos têm 18 anos. **Cinquenta e nove alunos** que escreveram

a narrativa são das **turmas residuais**, que reúnem alunos que não concluíram o ensino secundário, porque têm disciplinas por fazer ou pretendem obter melhores classificações a determinadas disciplinas. A maioria desses alunos está nesta escola há 4 anos. A sua idade oscila entre os 17 e os 18 anos, embora 36 alunos já tenham 19 ou 20 anos. Nestas turmas residuais 32 discentes já ficaram uma ou duas vezes retidos, embora 7 estejam nesta turma para melhorar alguma classificação e não devido a uma retenção. Esquematizando:

Cursos	Número de rapazes	Número de raparigas	3 anos de frequência nesta escola	Sem retenção	1 ou 2 retenções	17/18 anos de idade	19 anos de idade ou mais
Científico-Humanísticos	79	92	116	131	40	160	8
Tecnológicos	58	16	43	35	39	35	39
Turmas residuais	26	33	59 há 4 anos	7	32 <sup>16</sup>	23	39

Quadro 11 - Caracterização da amostra de alunos que produziram a narrativa

### 3.5.3. Caracterização dos alunos entrevistados

Tal como especificámos no ponto 3.4.1., a partir de uma primeira leitura das narrativas, seleccionámos um grupo de 53 alunos para lhes fazer uma entrevista. Pretendia-se, nesta etapa, que os alunos aprofundassem temas que tinham mencionado na narrativa e que eram particularmente interessantes para o nosso estudo, constituindo-se como uma fonte a explorar. Referimo-nos à percepção que tinham sobre a escola em geral, às experiências curriculares e extra-curriculares relevantes no seu percurso formativo, às representações que tinham dos professores mais significativos para si, bem como às suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro. Tendo presente que numa investigação qualitativa “a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação” (Ruquoy, 1997: 103), seleccionámos alunos de todos os cursos, nomeadamente: tecnológicos (16 alunos), científico-humanísticos (29 alunos) e das turmas residuais (8 alunos) para, desta forma, abrangermos um maior leque de percepções e experiências sobre a escola. De salientar que também entrevistámos dois alunos sinalizados com necessidades educativas especiais, uma vez que as suas narrativas tinham ideias interessantes a explorar. Apesar de estarem à vontade durante a entrevista e de não se sentirem envergonhados ou acanhados, nem sempre foram perceptíveis na entrevista, aspecto que tentámos ultrapassar, por vezes sem sucesso, devido às dificuldades de dicção que evidenciaram.

<sup>16</sup> De referir que 20 alunos tiveram mais de 2 retenções.

Cursos Científico-Humanísticos	Número de alunos entrevistados	Cursos Tecnológicos	Número de alunos entrevistados	Turmas residuais	Número de alunos entrevistados
Ciências e Tecnologias	12	Desporto	4	Agrupamento 1	4
Ciências Socioeconómicas	4	Construção Civil e Edificações	1	Agrupamento 3	4
Ciências Sociais e Humanas	8	Administração	3	-----	-----
Artes Visuais	5	Informática	4	-----	-----
-----		Informática (D.L.286/89)	4	-----	-----

Quadro 12 - Número de alunos que participaram na entrevista (2.<sup>a</sup> fase do estudo)

### 3.5.4. Caracterização dos alunos que responderam ao *email*

Os alunos que responderam ao *email* são todos dos cursos Científico-Humanísticos, à excepção de um que frequentou um curso tecnológico. É importante realçar que o critério que elegemos para escolher os alunos foi o facto de terem participado nas três fases da recolha de dados.

	Cursos Científico-Humanísticos		Cursos Tecnológicos
Número de alunos	Ciências e Tecnologias	Ciências Sociais e Humanas	1 aluno
	3 alunos	5 alunos	

Quadro 13 - Alunos que responderam ao *email*.

Com efeito, destes discentes que responderam seleccionámos quatro alunos para retratar de forma mais exaustiva no capítulo VII devido:

- ao facto de terem respondido prontamente ao *email*,
- ao seu percurso escolar atípico;
- à visão particular e radical que tinham da educação e da escola;
- ao sentido do trabalho escolar que demonstraram na narrativa e na entrevista.

Por outro lado, tínhamos recolhido dados muito ricos a seu respeito nas fases anteriores da nossa investigação, os quais poderiam ser potenciados nessa fase da investigação.

Os alunos do curso de Ciências e Tecnologias (António e João<sup>17</sup>) tiveram um percurso escolar bem sucedido, tendo passado sempre e tendo entrado na sua primeira opção na universidade. O António, porém, tem particularidades muito próprias: teve de mudar de cidade e de escola devido à profissão da mãe. No capítulo VII, apresentamos dados que relatam a forma como encarou essa

<sup>17</sup> Por questões éticas e para manter o anonimato dos alunos, António, João, Maria e Gabriela são nomes fictícios.

mudança e as suas reacções enquanto pessoa e estudante. Do percurso do João destaca-se a boa relação que sempre manteve com os professores e os colegas, bem como a satisfação pela aprendizagem visível nos excelentes resultados escolares que sempre conseguiu obter.

As alunas de Ciências Sociais e Humanas tiveram percursos absolutamente distintos: a Maria frequentou um colégio católico privado, onde sempre se sentiu “em casa”, ao passo que a Gabriela nem dinheiro tinha para pagar os transportes para a escola pública onde andava. Aí, a Gabriela foi vítima de *bullying* e sempre se sentiu à margem, o que provocou nela sentimentos de revolta, angústia e solidão.

No percurso escolar da Maria destaca-se um incidente crítico que está relacionado com a mudança de escola no 10.º ano. Habituada a um ambiente mais acolhedor e familiar, onde todos os actores educativos se conhecem, a Maria foi para uma escola secundária muito maior e aí teve vários problemas de integração, os quais a levaram a mudar para a escola onde decorreu o nosso estudo.

### **3.6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Como referimos anteriormente, a nossa investigação centrou-se nas percepções dos alunos do ensino secundário sobre a escola, tendo para isso sido mobilizadas, fundamentalmente, três técnicas de recolha de dados: os relatos escritos sobre o percurso escolar dos alunos, a entrevista semi-directiva e o *email*. Procedemos também à análise documental, no início da nossa pesquisa, para conhecer melhor a escola onde íamos centrar o nosso estudo.

#### **3.6.1. Análise documental**

Côncios das vantagens do uso de documentos na investigação educacional (Guba & Lincoln, 1985), antes de avançarmos para o terreno, sentimos necessidade de consultar os documentos que apresentam as traves-mestras desta escola secundária, nomeadamente: o Projecto Educativo, o Regulamento Interno, o Quadro da oferta curricular da escola e o Plano Anual de Actividades. Os mesmos autores consideram que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.” (Guba & Lincoln, 1981 cit. por Lüdke & André, 1986). Por isso, encetámos uma pesquisa documental, na escola, para colher, e posteriormente analisar, informações sobre este estabelecimento de ensino e os seus actores. De realçar que a pesquisa documental se constituiu como o primeiro contacto com a realidade que íamos estudar, o que nos deu uma ajuda significativa, pois realizámos entrevistas aos

diferentes actores educativos (alunos, professores, encarregados de educação e órgãos de gestão) já com algum conhecimento da escola e do seu funcionamento. Concomitantemente, a análise documental permitiu elaborar a contextualização da escola e complementou a caracterização do seu corpo discente.

### 3.6.2. A narrativa

O recurso às narrativas, numa primeira fase do projecto, deve-se às potencialidades deste método, pois conduz o participante a uma reflexão mais acurada sobre si e sobre a sua história de vida (Elliott, 2005).

Ao convocar as opiniões pessoais dos próprios participantes, em discurso directo, podemos compreender com mais profundidade as suas percepções sobre a escola, pois, como realça Elliott (2005: 24), “partilhando a responsabilidade narrativa com o entrevistado, os investigadores poderão conseguir uma melhor compreensão da perspectiva e mundividência dos objectos de pesquisa”.

A mesma autora, socorrendo-se de Weiss (1994), enfatiza a necessidade de dar ao participante a possibilidade de descrever a sua vida e a sua experiência, pois poderemos entrar mais facilmente no seu universo e “aprender de todas as experiências, desde a alegria à tristeza, que conjuntamente constituem a condição humana” (Elliott, 2005: 19).

Esta apologia do sujeito activo e interventivo é reiterada por Gonçalves (2000: 21), ao postular que “viver é construir activamente conhecimento, não no sentido de o armazenar passivamente, mas sim de o corporalizar e encarnar no próprio acto de existir”. Resumidamente, a proposta deste psicólogo assenta num “viver narrativamente”, ou seja, “fazer da vida conhecimento e devolver vida ao conhecimento” (Gonçalves, 2000: 23). Esta máxima foi, aliás, o pólo norteador desta trajectória investigativa, quer aquando da recolha dos relatos escritos, quer na fase das entrevistas semi-estruturadas.

Na senda de Mishler (1986 citado por Elliott, 2005), se prestarmos atenção às histórias que os participantes narram, poderemos encarar o objecto da investigação por prismas até então ignorados, sem nos circunscrevermos às “abordagens convencionais de entrevistas que encaram os participantes como passivos, do ponto de vista epistemológico, e como um mero recipiente de respostas” (Holstein & Gubrium, 1995 citado por Elliott, 2005: 22). Concomitantemente, as narrativas conferem ao participante a capacidade de estabelecer uma ordem de ideias própria e evitam que as suas experiências se tornem um todo fragmentado” (Graham, 1984; Mishler, 1986 citados por Elliott, 2005: 23), o que nos leva a concluir que dos relatos brotarão “dados mais acurados, verdadeiros e fidedignos do que das entrevistas estruturadas que colocam ao respondente um conjunto padronizado

de questões” (Elliott, 2005: 23). Concomitantemente, “ao dispor os dados de experiências de vida sob a forma de uma história, os indivíduos são obrigados a reflectir sobre essas experiências, a seleccionar os aspectos mais relevantes e a ordená-los num todo coerente. É este processo de reflexão e “fazer sentido” fora da experiência que faz das narrativas um recurso pleno de sentido” (Elliott, 2005: 24).

Cox (2003) realça a ubiquidade deste método, uma vez que está subjacente ao quotidiano dos participantes. Embora Elliott (2005: 24) considere diminuto o recurso às narrativas na investigação (“é raro que a alguém se dê a oportunidade para discorrer sobre as suas experiências de vida”), acreditámos que esta seria uma excelente forma de conhecer as percepções e experiências dos alunos sobre a escola, já que estes poderiam discorrer livremente sobre a instituição escolar, que os (trans)formou durante doze anos, pelo menos. Note-se, porém, que a ênfase da narrativa não foi colocada em largos e vagos períodos de tempo, mas em situações/tempos específicos, uma vez que se pretendeu que os participantes focalizassem a sua atenção em aspectos relevantes para a investigação. Esta ideia é reiterada por Hollway & Jefferson (2000), que consideram que as melhores pistas para narrativas convidam o participante a falar de períodos e situações específicas, em vez de colocarem questões sobre a sua vida num longo período de tempo. Como afirma Elliott (2005, 26), “se o foco da pesquisa é mais nos significados ligados às experiências individuais e/ou na forma como essas experiências são comunicadas aos outros, então as narrativas constituem-se como o meio ideal para pesquisar e compreender cada vida individual no contexto social”. A este propósito, Taylor, 1987 e Chase, 1995a (citados por Elliott, 2005) referem que a narrativa não se reporta apenas ao indivíduo, mas também à comunidade, logo devem permitir perceber melhor o quadro cultural partilhado por uma comunidade de indivíduos.

Após uma revisão da literatura relacionada com a metodologia da investigação e com estudos já realizados sobre o movimento da voz dos alunos, elaborámos um conjunto com pistas que poderiam nortear a redacção da narrativa sobre o seu percurso escolar, atendendo aos objectivos do nosso estudo e à informação que pretendíamos recolher.

Como referimos anteriormente, antes de avançarmos para o terreno, procedemos à validação do guião com os tópicos para a produção da narrativa numa outra escola, de outra cidade, solicitando aos alunos de duas turmas de 12º ano a produção de um relato escrito sobre o seu percurso escolar:

1.º grupo	2.º grupo
27 alunos de uma turma do 12º ano	18 alunos de uma turma do 12º ano
Aplicação: 03/01/07	Aplicação: 10/01/07

Quadro 14 - Nº de alunos que validaram as pistas para a produção da narrativa

Pretendíamos, com esta actividade, saber se a linguagem estava apropriada e perceptível aos alunos, ver se entendiam as pistas sugeridas e ter uma noção do tempo que gastavam para escrever a narrativa.

A clareza e a adequação dos enunciados foi notória, provocando uma reacção positiva por parte dos alunos, tendo nós apenas substituído o tratamento formal pelo informal, pois achámos que o chamamento por “tu” se saldava numa maior relação de proximidade entre a investigadora e os participantes (alunos). Da validação dos tópicos apresentados surgiu também a ideia de simplificar as pistas, uma vez que algumas eram redundantes.

O guião, na sua versão definitiva (*vide* Anexo I), apresenta nove tópicos, que ajudariam os alunos a contar a história do seu percurso escolar, pondo em relevo os aspectos mais importantes da sua trajectória escolar. Assim, solicitámos aos discentes uma descrição de momentos marcantes, episódios inesquecíveis e pessoas importantes, bem como a referência a actividades lectivas e extra-lectivas que lhes tenham deixado impressões até então. Pedimos também que se pronunciassem acerca das disciplinas e do tipo de aulas favoritas, expectativas futuras e influência da escola na escolha do seu curso, uma vez que consideramos que são tópicos abrangentes que nos dariam uma visão ampla da forma como esse aluno percepciona a escola. No final, sublinhámos que o importante era relatarmos as suas experiências escolares, ainda que não seguissem os tópicos propostos.

O guião estrutura-se em três partes:

- 1) Identificação do aluno: nome; sexo; anos de frequência daquela escola; anos de permanência naquela turma; retenções e idade;
- 2) Pistas para o registo escrito (história do seu percurso escolar);
- 3) Referência à possibilidade de relatarmos outros aspectos não focados no guião.

Além disso, foi deixado, no final, o contacto da investigadora, para eventuais informações que gostassem de enviar a seu respeito, posteriormente, por correio electrónico.

### 3.6.3. A Entrevista

Côncios de que “a opinião dos alunos pode evidenciar questões de equidade, que tendem a ser camufladas por administradores e outros adultos na escola, os quais preferem evitar controvér-

sias” (Mitra, 2004: 653), recorreremos à entrevista semidireccionada, para que os sujeitos pudessem livremente expressar-se sobre as temáticas em análise. Paralelamente, pactuamos com Ruquoy (1997: 89), que assevera: “a entrevista é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo”.

Tendo em conta os objectivos que perseguia esta investigação, optámos pela realização de entrevistas semidirectivas, em que “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas” (Quivy & Campenhoud, 2003: 192) para que os participantes tenham liberdade para discorrer sobre as questões que lhes são colocadas. Na óptica destes autores, o investigador “tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado, para que este possa falar abertamente” (Quivy & Campenhoud, 2003: 192). Optámos pela entrevista semidirectiva, pois “o questionário cobre dificilmente todos os aspectos de um problema” (De Landsheere, 1976: 75), já que é formulado na óptica de quem o elabora, tratando-se de “um instrumento pouco fiel, sobretudo quando se trata de opiniões” (De Landsheere, 1976: 75) e não permitindo o aprofundamento das questões em análise. Como sublinha Elliott (2005: 19), a entrevista semidirectiva “constitui-se como o método ideal para descobrir mais sobre as vidas individuais e sobre experiências íntimas”. Importa ainda realçar que a entrevista é uma ferramenta muito própria dos estudos qualitativos e das mais utilizadas na investigação educativa, pois permite alcançar significados e vivências ignorados em estudos de cariz quantitativo.

Dado o “grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos, a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo, que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores” (Quivy & Campenhoud, 2003: 194) pretendemos, com esta técnica, dar voz aos alunos, já que, secundando Noddings (1992) e Poplin & Weeres (1992), citados por Mitra (2004: 652) “os alunos afirmam que os adultos, nas suas escolas, raramente ouvem as suas opiniões nem os envolvem em decisões importantes que afectam as suas actividades ou trabalho”. Este postulado é reiterado por Perrenoud (1995: 19), quando afirma: “a pedagogia inovadora é ainda, muitas vezes, de uma grande ingenuidade, principalmente quando, ignorando o que sentem as crianças e os adolescentes, investe em dispositivos didácticos sofisticados”.

O recurso a esta técnica foi suportado em autores como Elliott (2005), Quivy & Campenhoud (2003), Olabuénaga (2003) e Hollway & Jefferson (2000), que sublinham a importância de deixar o entrevistado à vontade, no início da entrevista, bem como a necessidade de criar um clima de amizade e confiança entre entrevistador e entrevistado. Por outro lado, realçam a necessidade de nunca cortar a palavra ao entrevistado e de improvisar o conteúdo e a forma das perguntas, para que este se sinta livre para relatar todos os pormenores sobre o tema em questão. Por conseguinte,

mantivemos sempre uma postura muito atenta e interessada no relato dos discentes, pois apreendemos muito sobre o universo dos alunos, deixando-os falar sobre as questões colocadas.

O guião da entrevista permitiu-nos direccionar o entrevistado para os temas subjacentes aos objectivos desta investigação, para que deles não se afastasse muito. Ao invés de nos “prender” às perguntas formuladas, o guião permitia avançar quando o aluno parecia ter dito tudo sobre o tema abordado. A propósito do guião da entrevista, Olabuénaga (2003: 168) assevera: “uma entrevista sem guião é um caminho morto, não conduz, frequentemente, a nenhuma parte e perde as melhores oportunidades de captar o significado que se procura.” Para que os alunos se sentissem calmos e, simultaneamente, confiantes, explicámos-lhes exactamente por que os queríamos entrevistar e falámos um pouco de nós. Aproveitámos para “perguntar sobre eles próprios de uma forma relaxada para criar um ambiente que fomente a confiança” (Unger, 2003: 2).

Antes de realizarmos as entrevistas aos alunos, fizemos uma experiência piloto para validar o guião da entrevista e, simultaneamente, para exercitar a investigadora. Para tal, entrevistámos uma aluna do 12º ano de uma escola secundária de outra cidade, no dia 17 de Maio de 2007, pois pretendíamos desfazer ambiguidades, esclarecer dúvidas quanto à clareza das perguntas e atestar a profundidade e abrangência das questões. Esta experiência foi coroada de êxito, não tendo sido necessário modificar as questões.

#### **3.6.4. O *email***

Dois anos após o primeiro contacto com os alunos, em Janeiro de 2007, decidimos enviá-lhes um *email* (vide anexo 3) para saber se as suas expectativas em termos académicos, profissionais e pessoais se tinham cumprido. A eleição desta técnica deveu-se ao facto de sabermos que a maioria dos estudantes não teria residência fixa, uma vez que muitos deles teriam entrado na universidade. Por isso, achámos que seria a forma mais simples de nos pormos em contacto com eles. Assim, contactámos os 42 alunos que nos tinham fornecido o seu endereço electrónico aquando da realização da entrevista e fomos surpreendidos com a ausência de resposta da maioria deles. Apenas 9 responderam ao nosso *email*, embora nós tivéssemos comunicado com alguns também por telefone. Tal situação deve-se provavelmente ao facto de terem trocado de endereço electrónico ou por não estarem motivados em participar nesta etapa do projecto. Nesta fase, pretendíamos saber se a concepção que tinham da escola se mantinha ou se se havia alterado, bem como o que estavam a fazer, como tinham decorrido estes dois anos, de que forma tinham entrado na universidade ou/e no mundo profissional, entre outras. Alertámos para a liberdade que tinham em escrever o *email*, não sendo necessário responder a todas as questões colocadas. Após termos recebido 9

*emails* e termos insistido com outros alunos, decidimos prosseguir os nossos trabalhos com os *emails* que tínhamos recebido.

### 3.7. Procedimentos utilizados na recolha de dados

Uma vez que já estávamos na escola onde decorreu a investigação a desenvolver o projecto *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*, como investigadora colaboradora, tivemos mais facilidade em aceder ao terreno e em marcar uma entrevista com a Presidente do Conselho Executivo para apresentar o nosso projecto. O contacto directo com o Conselho Executivo permitiu-nos apresentar os objectivos do estudo, explicar o que íamos exactamente fazer na escola, sublinhar o total sigilo referente aos dados recolhidos, expor as razões da escolha desta escola e não outra e apresentar os benefícios que a escola teria com a realização deste estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Dada a aceitação por parte da escola em colaborar nesta investigação, agendámos, com uma funcionária da escola que tinha todos os horários das turmas, a ida às dezoito turmas do 12º ano, para apresentar aos alunos os objectivos da investigação e solicitar-lhes a produção da narrativa. Entregámos ao Conselho Executivo uma carta (*vide* anexo 4) onde apresentámos os objectivos e os propósitos da investigação, a qual seria igualmente entregue aos docentes das turmas em questão.

Apesar de alguns alunos já serem, na altura, encarregados de educação de si próprios, certificámo-nos igualmente de que a escola tinha autorização dos encarregados de educação para que os alunos colaborassem em projectos de investigação, para que o processo de recolha de dados fosse do conhecimento dos encarregados de educação.

A ida às turmas para recolher as narrativas foi marcada no horário da aula de Educação Física, por sugestão do Conselho Executivo, uma vez que os alunos não seriam submetidos a um exame nacional a essa disciplina. O facto de explicarmos a cada professor que estava com a turma aquando da produção da narrativa os objectivos e propósitos da investigação fez com que estes ficassem mais receptivos e se mostrassem mais disponíveis em colaborar, exortando os alunos a um maior empenho na produção da narrativa. Normalmente, os docentes, após uma apresentação à turma do que ia decorrer, ausentavam-se da sala de aula, deixando os alunos mais à vontade e pedindo que procedessem com maturidade e educação próprias da sua idade.

Os dados provenientes das narrativas sobre o percurso escolar dos alunos do 12º ano foram recolhidos entre Janeiro e Março de 2007. Uma vez que se tratava de alunos do 12º ano, que iriam fazer vários exames nacionais, procurámos acelerar o processo, trabalhando todos os

dias na escola, já que se tratava da primeira fase e pretendíamos continuar com alguns alunos na segunda fase, pelo que se impunha avançar enquanto os discentes não estavam sob pressão. Por outro lado, o facto de termos recolhido as narrativas na aula de Educação Física, em que os alunos não fazem exame nacional, foi muito positivo, já que os discentes estavam libertos e despreocupados por não gastarem aulas de disciplinas a que tinham de se submeter a um exame nacional.

As narrativas foram codificadas com uma letra e um número para identificarmos o aluno, mas mantendo o carácter sigiloso e confidencial das informações recolhidas. Concomitantemente, eliminámos do texto todos os nomes de pessoas, localidades, distritos e escolas que poderiam quebrar os princípios éticos que sempre prevaleceram nesta investigação. É importante referir que ao passar as narrativas para o computador, corrigimos os erros ortográficos, suprimos ou/e acrescentamos vírgulas, retirámos ou acrescentámos acentos e outros sinais de pontuação que impediam ou prejudicavam a leitura correcta e adequada da mensagem. Paralelamente, substituímos todos os nomes de escolas, alunos, professores, cidades, entre outros por XX, para que não se identificassem. Cada vez que os alunos mencionavam o nome da escola onde decorreu o estudo, substituímos pela expressão: “esta escola”.

Quando decidimos avançar para a realização das entrevistas, contactámos novamente o Conselho Executivo para fazer um balanço das actividades e expressar a nossa vontade em continuar o estudo naquele estabelecimento de ensino, entrevistando alguns alunos que tinham produzido os relatos escritos. O pedido foi aceite e marcámos uma reunião com todos os alunos em questão. Nessa reunião, agradecemos a presença dos discentes ali e explicámos por que motivo pretendíamos continuar a trabalhar com eles. Depois de apresentados os objectivos e propósitos desta segunda fase da investigação, questionámos os alunos acerca da sua disponibilidade para continuarem a colaborar no estudo e solicitámos a marcação de uma hora para efectuar a entrevista a cada aluno. O local escolhido foi a escola, dada a permanência dos alunos durante parte do seu dia na escola e também por aí podermos encontrar espaços sossegados e propícios à realização da entrevista. Ao agendar as entrevistas, atendemos sempre à disponibilidade dos alunos, articulando sempre a hora da entrevista com o seu horário lectivo.

A par dos objectivos da investigação, todos os alunos entrevistados e respectivos encarregados de educação tomaram conhecimento por escrito dos propósitos subjacentes à realização da entrevista (*vide* anexo 5), tendo também recordado o total anonimato e sigilo das informações recolhidas. A importância deste procedimento deve-se ao hiato temporal entre a primeira e a segunda fase de recolha de dados.

Uma vez que os alunos depois entravam num período de exames, concentrámos a realização das entrevistas num mês. Estas foram realizadas durante o mês de Junho de 2007 e decorre-

ram em horário proposto pelos alunos, na escola, onde se encontravam, para evitar deslocções e desperdício de tempo. As entrevistas foram realizadas, maioritariamente, na mesma sala, tendo por vezes mudado para uma sala da Biblioteca ou para um dos Auditórios, quando aquela sala estava ocupada. De realçar o incansável trabalho dos funcionários da escola que, não obstante o elevado número de alunos e a falta de espaço, conseguiram sempre arranjar um local para realizar as entrevistas nas melhores condições.

No local onde decorreu a entrevista estavam apenas o entrevistado e a investigadora, que solicitou autorização para gravar a entrevista em áudio. No que tange à duração da entrevista, há uma certa discrepância entre discentes, pois enquanto alguns alunos são mais directos e parcios em palavras outros falavam de forma solta e descontraída, mencionando aspectos relevantes para o estudo, o que nos obrigou a agendar uma segunda entrevista, pois, na senda de Olabuénaga, 2003, a entrevista nunca deve ultrapassar os 90 minutos, devido ao cansaço do entrevistado e da entrevistadora, que constatámos na prática.

É importante referir que a maioria das entrevistas decorreu durante o dia. Porém, dado o grande número de alunos a entrevistar e os seus compromissos escolares, tivemos de marcar algumas entrevistas para o final do dia, aspecto que não foi problemático em termos de salas, já que a escola tem ensino recorrente nocturno e não encerra.

Relativamente ao *email*, quando recebíamos cada um, enviávamos resposta, agradecendo a atenção e o tempo dispensados.

### **3.8. Limitações do Estudo**

Apesar de nos ter trazido muitas vantagens, como referimos antes, a selecção de alunos apenas do 12.º ano poderá ser considerada uma limitação, uma vez que nos deu uma perspectiva apenas daquilo que pensam os alunos do 12.º ano sobre a educação, o ensino e a escola em geral. A nossa decisão deve-se ao facto de os estudantes deste ano de escolaridade falarem de forma mais aprofundada, mas estamos cónscios de que poderia ser complementada com alunos que estão noutros anos, para analisarmos a forma como percebem a escola, o ensino e a educação. Uma outra limitação prende-se com o escasso número de alunos que respondeu ao *email*, não permitindo analisar a sua situação académica, profissional ou pessoal um ano e meio depois da entrevista.

Tratando-se de um estudo de carácter interpretativo, tivemos sempre a preocupação de validar as categorias emergentes na análise de conteúdo, já que, embora esta se “constitua como uma das tarefas mais atractivas dentro do processo de investigação” (Gómez *et al.*, 1996: 197), a

análise de conteúdo é “uma das actividades mais complexas e obscuras na investigação qualitativa” (Gómez *et al.*, 1996: 197). Porém, poderia o nosso trabalho ser enriquecido com uma nova entrevista, para além do *email*, para percebermos melhor e mais profundamente as ideias e as concepções dos alunos.

Por conseguinte, tivemos sempre o cuidado de validar as categorias com outros investigadores, conforme daremos conta mais à frente.

### 3.9. Técnicas de Análise de Dados

Dada a natureza desta investigação e o carácter emergente dos dados, privilegiou-se a abordagem indutiva que consistia em, a partir dos dados, ir tecendo uma malha teórica com os conceitos referidos pelos participantes na pesquisa (Glaser & Strauss, 1967). Ou seja, seguindo a “lógica exploratória como meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade” (Maroy, 1997:117), pretendíamos apreender as percepções dos alunos sobre a escola e conhecer pessoas e acontecimentos relacionados com a vida escolar que mais os marcaram ao longo do seu percurso escolar. Contudo, não pretendíamos, com esta investigação, construir uma teoria, uma vez que os dados em que assenta o nosso estudo são idiossincráticos e particularistas, dando-nos uma noção sempre subjectiva da realidade. Com efeito, mobilizámo-nos para recolher dados de todos os alunos do 12º ano de escolaridade para, imbuídos no contexto (Hollway & Jefferson, 2000; Lewis, 2003) e num espírito de abertura e flexibilidade (Flores, 2003; Olabuénaga, 2003), analisar as narrativas e ponderar as técnicas de recolha de dados que melhor se ajustavam à investigação em curso. Ou seja, em lugar de traçar um plano rígido e pré-definido, aceitámos ser conduzidos pela própria investigação para seleccionar as técnicas de análise de dados mais pertinentes e consonantes com os objectivos delineados.

Assim, concluímos que o procedimento que mais se adequava à análise dos relatos escritos e das entrevistas era a análise de conteúdo. Bardin (1995: 38) define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos 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.

Com efeito, enveredámos pela abordagem indutiva, em que as categorias e os temas emergiam dos dados. Optámos por não estabelecer categorias, pois ao analisar o discurso quer das narrativas quer das entrevistas fomos confrontados com uma panóplia de temas que fomos organizando à luz dos objectivos da investigação.

Secundando Bardin (1995: 119), “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. (...) O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação.” Contudo, convém referir que as pistas para a produção da narrativa e os objectivos gerais e específicos patentes nos guiões da narrativa e da entrevista, respectivamente, ajudaram a definir as categorias, seguindo sempre as qualidades apontadas por Bardin (1995), nomeadamente: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objectividade; a fidelidade e a produtividade.

É importante realçar que nem sempre pudemos respeitar a regra da exclusividade, de que Bardin é apologista (Bardin, 1995), daí pactuarmos com L'Écuyer (1990) que assevera que:

“o princípio da exclusividade elimina relações reais entre elementos do texto; a classificação de um mesmo enunciado simultaneamente em duas categorias melhora a análise das relações existentes entre os diferentes elementos do fenómeno estudado; a razão de ser das categorias é juntar o que tem o mesmo sentido, e não as mesmas palavras, frases ou enunciados; a perda de sentido em que se incorre pelo cumprimento do princípio da exclusividade torna difícil vê-lo como um meio de salvaguardar a «objectividade» da análise de conteúdo”. (L'Écuyer, 1999, citado por Leite, 2002: 271).

O mesmo investigador postula que “as categorias devem ser suficientemente diferentes, de modo a evitar «recorberturas» inúteis de uma parte” (L'Écuyer, 1990, citado por Forte, 2005)

A análise dos dados foi feita de forma faseada. Assim, num primeiro momento, procedemos a uma análise vertical (Miles & Huberman, 1994), analisando as narrativas e as entrevistas dos alunos separadamente. Seguidamente, procedemos a uma análise comparativa ou horizontal (Miles & Huberman, 1994), em que recorremos ao método da “análise comparativa constante” (Glaser & Strauss, 1967), de “modo a identificar padrões e/ou temas similares, bem como diferenças nos relatos dos participantes” (Flores, 2003: 398). Ou seja, inicialmente, centrámo-nos “em cada sujeito separadamente: passam-se em revista os diferentes temas que ele abordou” (Ghiglione & Matalon, 1997: 223) e, numa fase seguinte, encetámos uma análise horizontal, destacando e tratando “cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas inquiridas” (Ghiglione & Matalon, 1997: 223).

Esta técnica conduziu-nos à sistematização e explicitação da informação contida nas entrevistas e nas narrativas, as quais concorreram para a construção e interpretação de um quadro conceptual mais rico sobre as percepções e experiências dos alunos do ensino Secundário sobre a escola. O critério semântico (Bardin, 1995) ditou o fio condutor da nossa categorização e análise, uma vez que definimos categorias temáticas a partir do reconhecimento de temas no discurso. De assinalar a importância que teve esta tarefa, no decorrer da nossa investigação, de definir as categorias e as subcategorias de análise, uma vez que pudemos esquematizar o material recolhido e “fazer

inferências sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, de modo a fazer uma interpretação dos dados obtidos” (Forte, 2005: 127).

Para desfazer dúvidas e ambiguidades, solicitámos ajuda a duas investigadoras para validar o processo de análise de conteúdo, a fim de confirmar a pertinência dos dados obtidos e da categorização e codificação efectuadas. Pretendíamos, dessa forma, atestar a categorização efectuada e detectar eventuais redundâncias ou imprecisões na sistematização dos temas emergentes das narrativas e das entrevistas.

Deste modo, seguimos os seguintes passos no tratamento e na análise das narrativas e das entrevistas:

- 1.º Leitura integral de cada narrativa e entrevista;
- 2.º Análise temática: selecção das unidades de significação a codificar, destacando partes do texto;
- 3.º Identificação de categorias e subcategorias;
- 4.º Construção de tabelas com as dimensões e as categorias para a análise das narrativas e das entrevistas;
- 5.º Produção de um enunciado interpretativo e descritivo alicerçado na inferência. Para Vala (1986: 104), “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”.

### **3.9.1. Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise**

A leitura apurada das narrativas e das entrevistas possibilitou a definição das dimensões e das categorias a partir dos enunciados produzidos pelos alunos. De realçar o contributo das pistas que fornecemos para a produção da narrativa e do guião da entrevista, na medida em que estavam em sintonia (com) e iam ao encontro dos objectivos desta investigação. No entanto, é de sublinhar as modificações e/ou reajustamentos que se registaram ao longo do processo de categorização, pois, dada a complexidade dos discursos produzidos pelos alunos, tivemos de reformular as categorias e as subcategorias. Reunidos todos os excertos das narrativas ou das entrevistas que exemplificavam determinada realidade, atribuímos-lhe uma dimensão de análise, tendo sempre o cuidado de não espartilhar o texto, para não perder sentido. Concomitantemente, é importante realçar que tivemos a preocupação de apresentar citações abundantes para fazer evidenciar a voz dos alunos a par da voz da investigadora, uma vez que este é o objectivo central deste trabalho. No capítulo VII

decidimos apresentar o percurso escolar de quatro alunos que participaram nas três fases da recolha de dados.

Para simplificar a leitura dos dados e a tornar menos enfadonha, apresentamos as dimensões, as categorias e as subcategorias nos quadros 15, 16 e 17. Deste modo, o capítulo IV agrupa as declarações dos alunos sobre “Percepções e experiências da escola”, tendo-se destacado três dimensões: a **Visão da Educação e do Ensino em geral**; a forma como concebem a **Escola enquanto organização** e a **Vivência da escola onde decorreu o estudo**. Estas dimensões serão exploradas nos capítulos seguintes, onde descrevemos com detalhe estas informações. De salientar que optámos por uma abordagem integrada, combinando os dados resultantes das narrativas e das entrevistas e dos *emails*, pois dessa forma obtínhamos uma informação mais detalhada sobre os assuntos focados pelos alunos.

Dimensões	Categorias e Subcategorias
4.1. Visão da Educação e do Ensino em geral	4.1.1. Reformas Educativas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Constantes mudanças na educação</li> <li>- Aulas de substituição</li> <li>- Ensino superior</li> <li>- Exames nacionais</li> </ul>
	4.1.2. Currículo do Ensino Secundário <ul style="list-style-type: none"> <li>- Componente teórica dos cursos</li> <li>- Desarticulação entre ensino básico e ensino secundário</li> <li>- Desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho</li> <li>- Obesidade curricular/disciplinar</li> <li>- Rigidez dos planos curriculares</li> <li>- Pobreza curricular</li> <li>- Escassez de informação sobre a estrutura dos cursos</li> </ul>
	4.1.3. A voz dos alunos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de espaços de participação e de intervenção na escola</li> </ul>
	4.1.4. Recursos físicos e humanos <ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições físicas</li> <li>- Colocação dos professores</li> <li>- Desempenho dos professores</li> </ul>
4.2. A Escola enquanto organização	4.2.1. Espaço de formação intelectual e humana 4.2.2. Local de responsabilização colectiva <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação dos pais</li> </ul> 4.2.3. Agente de socialização 4.2.4. “Rampa de lançamento” para o futuro 4.2.5. O elemento humano: os professores
4.3. Vivência da escola onde decorreu o estudo	4.3.1. Corpo docente e não docente <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores: experiências positivas</li> <li>- Professores: experiências negativas</li> <li>- Pessoal não docente</li> </ul> 4.3.2. Corpo discente <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidade</li> <li>- Ausência de competição</li> <li>- Fraternidade</li> <li>- Integração</li> <li>- O papel da Associação de Estudantes</li> </ul> 4.3.3. Lideranças <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conselho Executivo</li> <li>- Director de Turma</li> </ul> 4.3.4. <i>Ethos</i> da escola 4.3.5. Condições físicas e materiais da escola <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de espaços de entretenimento</li> <li>- Remodelação dos espaços escolares</li> <li>- Cantina escolar</li> <li>- Equipamento dos Laboratórios</li> <li>- Material de Informática</li> </ul> 4.3.6. Organização e funcionamento <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horários</li> <li>- Actividades extracurriculares</li> <li>- Segurança</li> </ul>

Quadro 15 - Dimensões apresentadas no Capítulo IV: Percepções e experiências da escola.

No capítulo V, intitulado “Trajectórias escolares: momentos, pessoas e episódios marcantes”, explicamos, a partir dos testemunhos dos discentes, como se procedeu **A escolha do curso** e apresentamos a **Visão de si próprio enquanto aluno** e os **Episódios e os momentos marcantes**. No que tange à “Escolha do curso”, analisamos a influência de terceiros, das saídas profissionais, das características do currículo ou mesmo do seu gosto pessoal pela área na decisão que tomaram. Da dimensão “Visão de si próprio enquanto aluno” fazem parte os enunciados que retratam a sua auto-imagem e que mencionam as disciplinas favoritas e o tipo de aulas preferido. No

que concerne aos episódios e pessoas marcantes, destaca-se do seu discurso a mudança de nível de ensino/escola/cidade, a frequência de uma escola privada, a participação em actividades extracurriculares e os incidentes críticos. Sobressai das suas narrativas e entrevistas um encómio gigantesco aos amigos e professores ou uma crítica a estes últimos.

Dimensões	Categorias e subcategorias
5.1. Escolha do curso	5.1.1. Gosto pessoal pela área - Vocação 5.1.2. Influência de terceiros - Familiares - Amigos - Psicólogo - Professores 5.1.3. Sidas profissionais 5.1.4. Características do curso (currículo) 5.1.5. “Fuga” a algumas disciplinas 5.1.6. Indecisões/dilemas interiores 5.1.7. Valorização social da área 5.1.8. Inexistência do curso pretendido 5.1.9. Retenção nouro curso
5.2. Visão de si próprio enquanto aluno	5.2.1. Auto-imagem - Motivação intrínseca para estudar - Auto-estima - Cargos de liderança - Trabalho em <i>part-time</i> - Sentimentos experimentados - Dificuldades financeiras 5.2.2. Disciplinas preferidas - Alunos de Ciências e Tecnologias - Alunos de Ciências Socioeconómicas - Alunos de Ciências Sociais e Humanas - Alunos de Artes Visuais - Alunos dos cursos Tecnológicos - Alunos de turmas residuais 5.2.3. Tipo de aulas preferidas - Aulas práticas, laboratoriais e interactivas - Aulas teóricas - Aulas ao ar livre
5.3. Episódios e pessoas marcantes	5.3.1. Episódios marcantes - Mudança de nível de ensino/escola/cidade - Incidentes críticos - Experiências em diferentes níveis de ensino - Participação em actividades extracurriculares - Frequência de uma escola privada 5.3.2. Pessoas importantes no percurso escolar - Amigos - Professores - Rostos e fragmentos do bom professor - Rostos e fragmentos do mau professor

Quadro 16 – Dimensões apresentadas no Capítulo V: Trajectórias escolares: momentos, pessoas e episódios marcantes.

No capítulo VI, apresentamos os dados relativos às expectativas dos estudantes relativamente ao futuro. A maioria dos alunos pretendia prosseguir estudos na universidade, embora os alunos dos cursos tecnológicos preferissem terminar o ensino secundário e ingressar no mundo do trabalho. Bastantes alunos manifestam medo relativamente ao futuro e as suas expectativas são indefinidas, pois ou não sabem por que curso devem optar ou porque têm receio de que o curso que almejam não lhes dê garantias de um emprego no futuro. Destacou-se ainda um grupo de alu-

nos que manifesta intenção de seguir alguns percursos alternativos, como fazer pós-graduações no estrangeiro, fazer voluntariado, ingressar em forças policiais, entre outras.

Dimensão	Categorias e Subcategorias
6. Expectativas e projectos para o futuro	6.1. Prosseguimento de estudos no ensino superior
	6.2. Conclusão do 12.º ano e ingresso no mundo do trabalho
	6.3. Expectativas indefinidas
	6.4. Percursos alternativos

Quadro 17 – Dimensão apresentada no Capítulo VI: Expectativas e projectos para o futuro.

### 3.10. Princípios éticos adoptados

Tendo em conta que “a confiança e a prestação de contas são aspectos centrais da empresa investigativa” (Lima, 2006: 129), atendemos a um conjunto de princípios éticos que nortearam a nossa pesquisa. Assim, a honestidade, a simpatia e o respeito pelos participantes foram aspectos sempre valorizados (Hollway & Jefferson, 2002; Bogdan & Biklen, 1994; Ritchie & Lewis, 2003), cónscios da importância que os informantes têm na concretização de uma boa investigação. Por isso, decidimos adoptar a designação *participantes* em detrimento de *sujeitos*, dada a carga semântica que ambas as palavras encerram. Na senda de Oliver (2003), o vocábulo *participante* traduz co-produção, ou seja, trabalho colegial entre investigador e participante, realçando a intervenção activa dos informantes. Ao invés, a palavra *sujeito* remete-nos para a passividade de “alguém a quem fazemos algo” (Lima, 2006: 134). A ênfase dada aos participantes confere-lhes um estatuto diferente pois, como postulam Pendlebury & Enslin (2002 citados por Lima, 2006), a investigação conduzida sobre seres humanos é diferente da que é realizada com seres humanos: o «sobre» faz desses seres objectos de investigação, ao passo que o «com» implica uma relação participativa e, pelo menos, algum grau de reciprocidade. Contudo, não adoptámos apenas o termo *participantes*, mas procurámos que estes fossem, efectivamente, co-construtores deste trabalho de investigação.

Na prática, tivemos uma série de cuidados éticos para com os participantes, que se prendem, essencialmente, com o consentimento informado, o anonimato e a confidencialidade (Lima, 2006; Hollway & Jefferson, 2002; Bogdan & Biklen, 1994; Ritchie & Lewis, 2003; Oliver, 2003; De Laine).

No que tange ao consentimento informado, tivemos a preocupação de informar a Presidente do Conselho Executivo, logo no primeiro contacto que estabelecemos, da natureza e dos propósitos da nossa pesquisa, dos seus benefícios para a escola e para os alunos. Nessa primeira reunião, entregámos à Presidente do Conselho Executivo o protocolo da investigação, onde, para além dos aspectos supramencionados, ainda referimos a duração da investigação, os documentos que necessitaríamos de consultar e os alunos e outros actores que pretendíamos contactar para a pro-

dução das narrativas e a realização das entrevistas. Finalmente, assegurámos ao representante da escola o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto da escola como dos alunos.

Os protocolos de investigação dirigidos aos professores foram entregues à Presidente do Conselho Executivo, que depois os fez chegar às pessoas envolvidas. Relativamente ao protocolo de investigação destinado aos encarregados de educação dos alunos do 12º ano, foi entregue por nós aos alunos que aceitaram voluntariamente participar nas entrevistas. Dos protocolos de investigação constava também uma referência à nossa disponibilidade para prestar quaisquer informações que os participantes considerassem pertinentes (Lima, 2006).

Para manter o anonimato, codificámos todas as narrativas e entrevistas com uma letra e um número, correspondentes a cada aluno, para que os participantes não fossem identificados. Apesar de muitos participantes terem colocado o seu nome nas narrativas e nos terem dito que podíamos divulgar as suas identidades, optámos por não o fazer, pois não consideramos eticamente correcto. Simultaneamente, demos algumas informações vagas sobre a escola onde decorreu o estudo.

Foi-lhes sempre lembrado, ao longo da investigação, que os dados eram absolutamente confidenciais, estando o seu acesso estritamente reservado à investigadora. Sempre que os alunos, nas narrativas, nas entrevistas ou nos *emails* mencionaram nomes de professores, colegas, funcionários ou outros agentes educativos, eliminámos essas referências (Oliver, 2003).

De referir que respeitámos a vontade dos participantes quanto à (não) continuidade na investigação. Concomitantemente, respeitámos a vontade dos alunos em não falar, nas entrevistas, de temas que lhes eram mais difíceis, pois lhes traziam recordações de momentos menos positivos. Uma vez que poderiam ficar constrangidos ou melindrados e assim comprometeríamos a continuação da entrevista, optámos por mudar de assunto sempre que se mostravam reticentes ou demonstravam interesse em não falar sobre determinada situação. Assim, sempre que nos apercebíamos de que determinado tema era evitado pelo participante (Ritchie & Lewis, 2003), propúnhamos outro aspecto a tratar. Mantivemos uma boa relação com todos os participantes, a qual se evidenciava quando circulávamos pela escola durante o trabalho de campo.

## CAPÍTULO IV

---

### **Percepções e Experiências da Escola**



Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos nas narrativas e nas entrevistas relativos às percepções e experiências da escola. Começamos com uma análise da visão dos alunos sobre a Educação e o ensino em geral, para depois abordar questões ligadas ao currículo do ensino secundário, como a desarticulação entre o ensino básico e o ensino secundário, o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho e a rigidez dos planos curriculares. A ausência de espaços de participação e de intervenção na escola é também mencionada pelos alunos, os quais se pronunciaram ainda sobre os recursos físicos e humanos da Escola. Posteriormente, damos conta da forma como os discentes percebem a escola enquanto organização, salientando a sua vertente de formação intelectual e humana e de socialização e a concepção de escola como “rampa de lançamento” para o futuro. De referir o elemento humano, pois os estudantes colocam uma grande ênfase nos professores. A dimensão “Vivência da escola onde decorreu o estudo” engloba as experiências que têm da escola que frequentaram, abrangendo os pontos mais referidos pelos alunos, nomeadamente o corpo docente e não docente, o corpo discente, as lideranças e o *ethos* da escola. Os discentes afluíram também questões como as condições físicas e materiais daquele estabelecimento de ensino e pronunciaram-se sobre a organização e o funcionamento do mesmo.

#### **4.1. Visão da educação e do ensino em geral**

##### **4.1.1. Reformas educativas**

Das narrativas dos alunos ressalta uma visão negativa sobre a Educação e o Ensino em geral, que se prende não com questões associadas à escola que frequentam, mas com opções ministeriais que os afectam negativamente, nomeadamente as constantes alterações das regras da avaliação dos alunos (por exemplo no que tange aos exames nacionais), a rigidez e obesidade curriculares, as aulas de substituição, a forte componente teórica dos cursos e a deficitária e tardia colocação de professores. As más condições da escola são mencionadas (falta de aquecimento no Inverno e alguns equipamentos degradados), mas relegadas para segundo plano quando comparadas com as fortes críticas que tecem às políticas educativas. Cerca de dez alunos alertam para as “más” e constantes reformas educativas que “apanham os alunos de surpresa”, já que ocorrem a meio do ano lectivo, na medida em que “os dirigentes políticos desconhecem a realidade escolar”, que é um terreno fértil para mudanças, mas saturado de tantas alterações, como se depreende das palavras deste aluno do curso de Ciências e Tecnologias:

“Se eu pudesse tomar medidas em relação à situação escolar do país com certeza não deixava que algumas reformas fossem avante. Hoje em dia acho que as novas reformas são aplicadas apenas para mostrarem que estão a mudar o ensino. Contudo não concordo que seja para melhor. Por exemplo, o

facto de não permitirem que os alunos fiquem numa escola para fazer melhoria de nota é ridículo. Poucas são as pessoas que têm hipótese de entrar para o que querem à primeira. (...) Vai conduzir à formação de profissionais insatisfeitos, e isso é péssimo para a população activa do futuro. (...) É a prova que as pessoas que dirigem o nosso país, nomeadamente a Educação, não conhecem a realidade e estão a aplicar medidas que talvez fossem boas no passado, quando estes estudavam, não agora.” (D4)

As palavras do aluno D4 sobre o desconhecimento da “realidade” por parte dos decisores curriculares remetem-nos para aquilo que Martins (2009: 29) defende sobre as reformas educativas, as quais devem “fazer-se a partir da própria experiência das escolas e da sociedade e não com base em estudos abstractos.” É importante realçar que entre os aspectos negativos mais apontados pelos alunos destacam-se as **constantes mudanças na educação**, nomeadamente a nível de disciplinas leccionadas, programas e legislação de exames nacionais, como assinala este aluno do curso de Artes Visuais:

“Deparei-me também com inúmeros aspectos negativos, essencialmente no que se prende com as mutações incessantes a nível de disciplinas leccionadas, programas e legislação de exames nacionais.” (H7)

A mesma opinião é defendida por Almeida & Vieira (2006: 51), que asseveram que: “de entre os vários domínios da acção do Estado em Portugal, a educação é seguramente um daqueles em que mais intenções de reforma se sucedem no tempo de forma vertiginosa, sem muitas vezes uma correspondente concretização na prática”. É importante referir que as constantes mudanças na educação originam nos alunos sentimentos de desconfiança, desmotivação e até desespero e medo, como ilustram os seguintes testemunhos:

“As constantes mudanças das leis do Governo durante o ano lectivo só assustam, preocupam e não informam os alunos, pois chegam os exames sem certeza de nada.” (E2)

“Ao longo do meu percurso no secundário fiz muitas opções de disciplinas, cursos, mas infelizmente há sempre uma lei administrativa, do ministério ou da escola, que desmotiva. Neste momento encontro-me num curso que não se identifica comigo, pois o que queria realmente era seguir ou Filosofia, Psicologia ou talvez Sociologia. Identifico-me com a escrita e isto de números... faltou-me a coragem para mudar de curso quando vim para esta escola, talvez pelo “trauma” de ter reprovado e ter mudado de escola. (...) O meu balanço do secundário foi negativo; culpo em parte o Ministério da Educação, condiciona-nos as escolhas, muda sempre as leis e isto acaba por desmotivar os alunos e, por vezes, seguem opções mais fáceis e não as que realmente querem.” (E11)

Estes testemunhos podem relacionar-se com a perspectiva de Fullan (2002: 53/54), quando afirma:

“O maior problema que enfrentam as escolas é o da fragmentação e o excesso de inovações. É pior para as escolas que para as empresas. Ambas enfrentam uma situação incerta e turbulenta, mas só as escolas padecem da carga adicional de ter uma torrente de políticas e inovações não desejadas e mal coordenadas, que procede das hierarquias burocráticas”.

Por esse motivo muitos actores educativos defendem a autonomia da escola, salientando “a instabilidade e descontinuidade da acção educativa como consequência indirecta do excessivo centralismo do sistema que assim expõe a escola a efeitos desestabilizadores de sucessivas mudanças de orientação” (Azevedo, 2007: 65). Aliás, o segundo relatório do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário dá conta da preocupação dos pais devido às “alterações constantes do currículo e dos programas, assim como das condições de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior” (Duarte, 2006: 40), já que as mudanças, “sejam ou não desejadas, representam uma séria experiência pessoal e colectiva caracterizada pela ambivalência e pela incerteza” (Fullan, 2002: 63).

Nas narrativas que produziram, os alunos reiteram as incertezas, a falta de informação e a existência de medidas adoptadas pelo ministério da tutela que qualificam de “desnecessárias”, “desmotivantes” e “desrespeitosas”:

“Penso que o Ministério tem tomado medidas que, tanto por mim como pela maioria dos alunos do ensino básico e secundário, são consideradas desnecessárias, desmotivantes e desrespeitosas. (...) Quanto ao ensino secundário, estes aspectos tornam-se ainda mais problemáticos. Elaboração de exames que abrangem o programa de 2 anos lectivos. Elaboração de provas modelo ridículas que não correspondem à realidade dos exames. A implementação das aulas de substituição, que são uma perda de tempo.” (D13)

“Nós estamos num ano de mudanças, os exames e tudo, nós estamos a apanhar com essas massas todas em cima da hora. Acho que não somos suficientemente informados, como os professores para os exames. Nem os professores sabem bem o que é que têm de aprofundar. O Ministério não dá matrizes, agora, para os exames nacionais. Não há matrizes. É a matéria toda, temos de saber tudo. Mas isso é impossível, não é? Complica muito as coisas. (...) Estas mudanças todas afectam-nos um bocado, porque andamos mais nervosos, não sabemos bem. Temos medo de estarmos mal informados e de chegar à altura e não saber o que devíamos. Este ano de transição é um bocadinho mais complicado, aqueles que vêm atrás de nós já sabem o que nós passámos, já têm outro ano, já se está a facilitar. Mas acho que as mudanças não estão para ficar por aqui. Acho que ainda vai mudar mais.” (A8, Entrevista)

“Um dos temas de maior interesse para mim e para as pessoas que andam no meu curso é que (...) quando entrei para este curso, tinha informação que iria fazer exame a Matemática B. Por outro lado, chego ao 12º ano e verifico, e não só, que não fui informado que já iria fazer a Matemática A. Neste caso, tenho vindo a verificar que as universidades pediam Matemática B. Agora não pedem. Ou seja, só algumas universidades é que pedem “Matemática B”. Por isso cada vez mais vemos que o nosso país está pior. Por isso, agradecia que quando um aluno entra para uma fase da sua vida, a parte do curso, fosse bem informado e ainda mais que não mudassem as coisas a meio.” (M17)

Dos dados ressalta a ideia de que as reformas educativas implementadas pelo ministério não resultaram de uma relação dialógica entre os diferentes actores, mas foram impostas numa lógica *top-down* (Gimeno, 1995), carecendo de aceitação por parte de alunos e professores, o que, aliás, é reiterado pelo relatório do Debate Nacional de Educação, que sublinha a necessidade de se proceder a avaliações permanentes das medidas adoptadas para aferir potencialidades e/ou constrangimentos das mesmas (Azevedo, 2007). Por outro lado, é salientado o facto de estas medidas

ministeriais terem como foco principal a alteração dos planos de estudo, o que, na maior parte das vezes, apenas traz instabilidade à escola. Note-se que o facto de não contarem com a participação directa de professores, alunos e outros agentes educativos na tomada de decisões curriculares é duplamente penalizante porque potencia a sua evasão e não colaboração na vida da escola e, dessa forma, acaba por os desresponsabilizar. É importante destacar que quanto mais implicados estiverem os agentes educativos na vida da escola (Fullan, 2002), isto é, na avaliação interna e externa, na organização de eventos, na programação do ensino e da aprendizagem, na divulgação de boas práticas, entre outros, maior é o garante de sucesso na escola:

“as mudanças e as melhorias não podem seguir o modelo esgotado das “reformas permanentes”, das mudanças que se sucedem sem qualquer investimento sério na avaliação das medidas que se tomam, indevida e quase exclusivamente centradas na alteração dos planos de estudo. Estas medidas de política, centralistas, “iluminadas”, desresponsabilizantes, dominadas por um modelo de melhoria sustentado na “inscrição em Diário da República”, têm de ser rapidamente substituídas por outros paradigmas de actuação política, assentes na responsabilização dos profissionais e actores locais, na autonomia e na avaliação interna e externa dos processos e dos resultados, na alteração efectiva das práticas de ensino e de aprendizagem, na divulgação da qualidade dos resultados alcançados” (Azevedo, 2007: 27).

Ora, é essa mudança rumo ao coração do currículo que a escola (“que nos mantém ‘vivos’”) (D7) poderá privilegiar, para que os alunos se sintam motivados para aprender e apoiados, numa “segunda casa” (D7), e não tenham de enfrentar obstáculos criados pelo ministério, mormente no que toca a exames nacionais:

“Agora que estou no 12º ano posso dizer com absoluta certeza que a escola é de facto um sítio bastante importante e é nela que aprendemos, e nela que vivemos os melhores anos da nossa vida, é nela que fazemos grandes amizades, é ela que nos mantém “vivos” e é ela que nos dá oportunidade e nos abre portas para um futuro melhor. Posso dizer que estou satisfeita com a escola e com a aprendizagem que tenho tido, espero que no futuro a educação em Portugal possa melhorar e que a ministra não arranje tantas complicações aos alunos. Acho que se assim continua, a educação portuguesa vai pelo mau caminho, mas tenho esperança que tudo melhore e espero que as crianças do futuro tenham mais oportunidades de aprendizagem e tenham uma ideia positiva da escola e espero que para eles a escola seja a segunda casa e que nela sejam felizes. Principalmente que para eles estudar seja interessante e os cative.” (D7)

“Se eu fosse onnipotente, o que faria? Acabava com a guerra e com este sistema de ensino que beneficia os ricos e que é tão volátil que tem que fazer reformas a cada ano que passa.” (D2)

“Antes de falar em professores, quero falar na Ministra da Educação do presente ano, que, na minha opinião, tem feito de tudo para que os alunos não se interessem em estudar logo abandonem os estudos ou vão estudar para fora.” (S4)

A medida tomada pelo Ministério da Educação que pior acolhimento teve por parte dos discentes, de ambos os géneros e de todos os cursos - científico-humanísticos, tecnológicos e antigos agrupamentos de carácter geral - foi a implementação das **aulas de substituição**, já que, na opinião da maioria dos alunos que participaram no estudo, são uma “perda de tempo” (D13), “uma

estupidez” (D6) e “não têm cabimento” (M10) devido à inutilidade do que se faz nesses tempos. A actuação da ministra da tutela é também questionada, como se constata a partir das palavras desta aluna do curso de Ciências Sociais e Humanas:

“E a ministra? Tenta mudar o rumo para a positiva? Penso que sim. Consegue? Não, de forma alguma. E, de facto, ter aulas de substituição com professores amuados em relação às mesmas e alunos não menos descontentes, não é o meu ideal, após fazer um enorme esforço para acordar às 7h30.” (G1)

Leccionadas por docentes de outras disciplinas, estas aulas são, geralmente, espaços lúdicos que os alunos preferiram substituir por estudo em casa ou na biblioteca, como constatamos nas narrativas que produziram:

“Em relação às normas educativas, discordo completamente com as aulas de substituição para o ensino secundário, porque, visto termos a liberdade de circular dentro e fora da escola sem limitações e visto sermos conscientes dos nossos actos, não vejo nenhuma razão para nos imporem aulas de substituição, quando poderíamos, nas aulas em que os professores faltam, aproveitar para estudar para outra disciplina ou simplesmente ir mais cedo para casa.” (A8)

“Este ano temos uma novidade: as aulas de substituição, é uma estupidez, a minha primeira aula foi a Área de Projecto, 3 horas, no primeiro bloco, veio uma professora de Geografia que não tem nada a ver com o nosso curso, não sabia o que fazer, e depois, um outro professor no 2º bloco, estivemos a conversar, mais nada; quando podia ter ido para casa estudar para um teste, por exemplo. Deviam suspender estas aulas no futuro.” (D6)

“A opinião sobre o Ministério da Educação sobre as escolas de Portugal em muitos aspectos está mal; um deles são as aulas de substituição, que não têm cabimento, pois quando um professor falta e temos outro para o substituir esse não sabe nada sobre a disciplina, logo não aprendemos nada de novo sobre a matéria do programa da disciplina.” (M10)

“Outro assunto que acho que não está bem são as aulas de substituição. Nestas aulas temos professores que nada sabem sobre o assunto de que as fichas tratam e, se temos alguma dúvida, temos de ficar com ela, pois o professor não tem formação naquela área. Se não existissem estas aulas, poderíamos ir para a Biblioteca da escola, para a sala de estudo ou até para casa estudar e prepararmos melhor para as outras aulas, coisa que não acontece devido a estas aulas de substituição.” (M11)

“Quanto às aulas de substituição, sou contra, porque além de não se fazer nada de produtivo nas aulas, acho que a biblioteca, a sala de estudo e o convívio são necessários para a familiarização da turma, que se perde um bocado, porque acho que a escola não é só um local onde os alunos estudam e aprendem as disciplinas, mas também aprendem a conviver e a comportar-se civilizadamente.” (H20)

Em relação às aulas de substituição, outros alunos manifestam um grande desejo de mudança, que se traduz na redução da carga horária, ou seja, na abolição das aulas de substituição, para evitar a sobrecarga. Por outro lado, sublinham a sua inutilidade (“uma total perda de tempo”), já que as actividades desenvolvidas nessas aulas não se coadunam com as que fariam com os professores da disciplina em questão:

“Espero sinceramente que algumas reformas sejam feitas tais como: a abolição total das aulas de substituição, projecto absurdo que não favorece em nada os alunos e professores, uma total perda de tempo porque nenhuma ficha/trabalho se ajusta ao trabalho que teríamos nessa aula.” (D8)

“E um facto que eu penso que devem mudar são as aulas de substituição, e aliviar um pouco a carga horária dos alunos, pois eu penso que há aulas que são desnecessárias, entre outras, pois só servem para ocupar o tempo dos alunos e sobrecarregá-los, visto não se fazer praticamente nada nessas aulas.” (D11)

“Penso que as aulas de substituição seriam uma coisa a eliminar do ensino!” (I10)

Concomitantemente, os discentes narram episódios que adulteram o sentido que deveriam ter as aulas de substituição, exemplificando o que faziam nessas aulas, quer alunos, quer professores, e que tem a ver com actividades de carácter lúdico e não cognitivo. No que tange aos docentes, a apatia e o descontentamento parecem evidentes no discurso dos alunos (“ter aulas de substituição com professores amuados em relação às mesmas” (G1), uma vez que se ocupavam a fazer trabalhos pessoais (como por exemplo corrigir testes) e não de relevância e pertinência para a turma com quem estavam:

“Ao nível de todas as escolas, eu acabava com as aulas de substituição, pois acho que não são úteis para nada: a única vez que fui a uma aula de substituição tivemos lá a jogar às cartas e acho que isso não tem nada a ver com a escola.” (I3)

“No geral das escolas, não devia existir aulas de substituição, porque se uma turma não tem o professor da disciplina, não tinha que vir outro para a sala de aula dar umas fichas e estar a corrigir os seus testes da disciplina que tem.” (M9)

“Agora também não estou de acordo com as aulas de substituição, visto que quem as substitui são professores de outras disciplinas; por exemplo, conheço uma rapariga que na escola dela, se tiver “feriado”, os professores que vão para as aulas de substituição, os alunos fazem tudo o que querem; deviam ser essas aulas mais para aqueles alunos que andam até ao 9º ano, mas que os obrigassem a estudar ou, pelo menos, tentar ajudá-los a resolver fichas de matéria que estivessem a dar esse ano.” (Q11)

Há alunos que assumem que boicotam essas aulas, recusando-se a entrar na sala de aula quando há uma aula de substituição, já que “não servem para nada”. Salientam a distinção entre os objectivos do ensino básico e secundário, assinalando a não obrigatoriedade deste último:

“De futuro, espero que acabem com as aulas de substituição, principalmente no secundário, porque não servem para nada, nós limitamo-nos a não entrar na sala quando acontecem. É compreensível que no básico existam, pois os alunos que lá andam têm mesmo de estar na escola, para cumprir a escolaridade mínima obrigatória, mas aqui já não é assim, quem aqui anda é porque quer, ninguém o obriga.” (D19)

“Espero que acabem com as aulas de substituição, porque não servem para nada. Até ao 9º ano concordo, mas, a partir do 10º ano não. Já somos crescidos e responsáveis. Podemos aproveitar esse tempo para avançar em outros trabalhos, em vez de estarmos fechados na sala (com um professor que muitas das vezes vem substituir uma área em que não tem os conhecimentos exigidos) a fazer coisas que não servem para nada a não ser ocupar o tempo.” (H19)

Alguns discentes têm uma opinião positiva sobre as aulas de substituição, porém, no seu ponto de vista, estas não tiveram a concretização adequada:

“Também acho as aulas de substituição uma possível boa ideia, que saiu completamente frustrada.” (G4)

Considerando a opinião dos alunos, que se queixam da carga horária ser excessiva (*vide* Duarte, 2006), outros discentes defendem a necessidade de preservar os tempos em que não iam ter aulas para conviver com os colegas, descansar e “aliviar a tensão da escola” (E2):

“Para mim a pior coisa que inventaram foram as aulas de substituição porque é sempre bom para os alunos que estudam ter um tempo livre de vez em quando. Por isso abaixo as aulas de substituição e acima a felicidade e o Bem Estar dos Alunos.” (D7) (maiúsculas do aluno)

“Em geral, a escola tem muitas coisas boas, tem uma variedade de cursos e disciplinas que podemos optar sem sermos prejudicados. Em contrapartida, as aulas de substituição não é uma solução coerente para remediar a falta dos professores para que os alunos não sejam prejudicados. Nunca tive aulas de substituição até este ano, e ainda neste não experimentei nenhuma, apesar de ao longo do percurso escolar, os professores tivessem faltado, nunca me senti prejudicada, um feriado de vez em quando é muito bom e ajuda a aliviar a tensão da escola, uma vez que não se faz nada numa aula de substituição a não ser conversar e passar o tempo, que poderia ser útil noutros afazeres.” (E2)

Resumindo, os alunos reprovam as aulas de substituição, uma vez que as consideram “desajustadas” ao ensino secundário, pois os estudantes já se consideram capazes de gerirem o tempo autonomamente e julgam não ser proveitoso o facto de estas serem leccionadas por um professor de uma disciplina diferente. Por outro lado, os estudantes registaram que estas aulas não são rentáveis, constituindo-se como uma perda de tempo. São pouco produtivas em termos de aprendizagem e não são um espaço para esclarecimento de dúvidas. Por essa razão, preferiam aproveitar esse tempo para estudar.

Um outro aspecto focado por todos os discentes que fizeram a narrativa foi o **ensino superior**, tendo alguns alunos salientado as condições de acesso à universidade, uma vez que não concordam com as regras que balizam essa candidatura. Por outro lado, os alunos referem a degradação do ensino (“O ensino em Portugal está cada vez pior” Q17)), visível no precoce abandono escolar, e a falta de inovação e criatividade no ensino, as quais afastam os alunos da escola, em vez de os motivarem:

“Uma coisa que mudaria no ensino seria o acesso ao ensino superior, isto é, se uma pessoa se candidatava a apenas um curso, não haveria quem entrasse num curso só porque não teve mais escolhas. Por exemplo, uma pessoa quer seguir Enfermagem, mas não pode entrar porque alunos que se candidataram à Medicina e não conseguiram entrar e entram em segunda opção (Enfermagem), o que acho frustrante para o aluno que pretendia seguir Enfermagem. Resumindo, deveria haver uma única opção de curso. Gosto bastante da escola em geral, com excepção daquilo do acesso ao ensino superior.” (Q8) (sublinhado da aluna)

“O ensino em Portugal está cada vez pior, precisam que haja pessoas a entrar para a universidade e se formem, mas, em vez de ajudar e incentivar, tornam cada vez mais difícil essa escolha. Prova disso é que cada vez há mais alunos a deixar o ensino e cada vez mais cedo. É preciso que alguém com mais criatividade e com vontade de ajudar os alunos mude estas leis e dinamize o ensino, caso contrário, em vez de diminuir o analfabetismo, este irá aumentar cada vez mais.” (Q17)

Concomitantemente, vários discentes dos cursos tecnológicos (de Construção Civil e Edificações, de Informática e de Administração) apontaram o problema da equidade no acesso ao ensino superior. Destacaram um facto que dificulta a concretização das suas expectativas a possibilidade de prosseguimento de estudos – já que as disciplinas que frequentam são insuficientes para aceder ao curso que pretendem no Ensino Superior, aspecto igualmente realçado pelo GAAIRES, que assevera que “os cursos tecnológicos preparam, de alguma forma, para o mercado de trabalho, mas não facilitam a aquisição dos conhecimentos necessários para a realização das provas de ingresso no ensino superior” (Duarte, 2006: 8). Note-se que, embora os cursos tecnológicos se destinem à inserção directa no mundo do trabalho, uma vez finalizado o 12.º ano, há alunos que têm vontade de continuar os seus estudos no ensino superior e vêem essa intenção amputada pela incapacidade de realizar os exames nacionais exigidos para entrar no curso pretendido, uma vez que frequentaram outras disciplinas durante os 10.º, 11.º e 12.º anos. Veja-se, a título exemplificativo, o que dizem estes alunos:

“Este curso (...) não dá acesso à universidade e gostaria de entrar em Engenharia Civil, porque gosto e também gostei de fazer este curso, mas agora, para entrar em Engenharia Civil tenho de fazer exame nacional de Matemática A e eu frequento Matemática B; também só em certas universidades me vão aceitar com Matemática A, pois exigem Física e Geometria Descritiva, disciplinas que também não são do meu curso.” (J1)

“O que mais me desagrada neste curso é que, para seguir para a universidade, não tem muitas hipóteses, porque pedem Matemática e Física e Química A e nós temos B, ou seja, temos que meter aulas por fora para podermos prosseguir estudos.” (M14)

Assim, as palavras destes alunos vão no sentido daquilo que os professores ouvidos pelo GAAIRES já haviam salientado: “a frequência e aprovação nas disciplinas de carácter científico destes cursos não garante a preparação suficiente para a aprovação em exame nacional, gerando uma situação de iniquidade no acesso ao ensino superior” (Duarte, 2006: 35). Os discentes confessam-se desiludidos, pois sentem injustiça face aos seus colegas:

“A escola, no seu geral, a meu ver, deveria ter algumas alterações, nomeadamente mudanças nos exames para a entrada no ensino universitário, pois actualmente existe uma certa discriminação, pois alguns cursos como o meu (Tecnológico de Informática) em que tenho Matemática B e Físico-Química B e se quiser entrar em certos cursos temos de fazer exames a Matemática A e Físico-Química A.” (M16)

“Acho que o nosso curso, para quem quiser seguir os estudos, está mal formulado, visto não existir muitas universidades que tenham um exame de Matemática B.” (M18)

“A minha opinião sobre a escola é que os cursos de Informática estão muito mal formados a vários níveis. Os alunos são submetidos a exames para os quais não têm aulas, como as disciplinas de Matemática A e Físico-Química A; a sobrecarga horária, a alteração da legislação nas universidades que, no nosso curso, pedem Matemática A e nós só temos Matemática B.” (M20)

“Fiquei um bocado desiludida, pois nenhuma disciplina que estou a fazer neste momento serve para me candidatar, vou ter mesmo que fazer outro exame.” (S4)

O problema focado por estes alunos é também salientado no relatório do GAAIRES, que sublinha que os alunos que frequentam os cursos tecnológicos têm de se preparar sozinhos para os exames de acesso, o que significa que não têm as mesmas condições de acesso que os restantes alunos:

“o problema coloca-se nas condições objectivas a que os alunos estão sujeitos e que condicionam, na prática, as suas possibilidades de opção. Os alunos das vias profissionalizantes estão muito condicionados na possibilidade de sucesso no acesso ao ensino superior, porque desigualmente apetrechados para poderem enfrentar, por si só, os exames nacionais. As diferentes versões das disciplinas (A e B) não asseguram as mesmas condições de acesso ao ensino superior e não foram definidas ou pensadas estratégias para estes alunos” (Duarte, 2006: 30).

Esta questão alia-se a uma outra focada pelos alunos, mormente dos cursos tecnológicos, que se prende com a insuficiente preparação para o estágio (mercado de trabalho) e para o prosseguimento de estudos na universidade:

“Gostei das informações que me passaram sobre o novo curso de Desporto e inscrevi-me, mas agora constatei, eu e toda a turma, que o curso não presta e que não tem saída nenhuma. É pena que aprovem este tipo de cursos, porque a mim fizeram-me perder tempo, porque com este curso não entro na universidade e não arranjo nenhum emprego relacionado com desporto.” (19)

“Fiquei arrependida por ter vindo para este curso, porque é um curso que foi mal formulado: acho que se tivesse ido para um curso geral estava mais contente, mas não vou desistir do meu sonho que é ser professora de Educação Física” (14)

Deste modo, impõe-se fazer aquilo que já há uma década Cachapuz (1999: 196) considerava necessário, ou seja, apostar na “criação e desenvolvimento de mecanismos de alternância e parceria entre a escola e o mundo do trabalho, o mundo da ciência, das artes e cultura ainda entre a escola e a comunidade”.

Como já mencionámos, os **exames nacionais** são igualmente referidos pelos alunos, uma vez que são determinantes no seu futuro e impedem, muitas vezes, um aluno de prosseguir para o curso desejado. Tal asserção é bem evidente nas palavras desta aluna do curso de Ciências Sociais e Humanas, que salienta a importância da escola na sociedade e o papel que tem enquanto instituição formadora e informadora. A aluna queixa-se das decisões ministeriais, uma vez que, no seu entender, não focalizam os interesses do aluno, cerne do sistema educativo, e mancham o trabalho docente:

“A escola, para mim, deve ser o pilar da educação, respeitando alunos, professores e funcionários e trabalhando em cooperação para a formação de cidadãos. As medidas tomadas pelo actual corpo do Ministério da Educação não apoiam os alunos, denigrem a classe docente e impossibilitam a continuação dos estudos a milhares de alunos com a realização de exames nacionais no fim de cada ciclo.” (G6)

Esta ideia é, de resto, reiterada por outros alunos que destacam a pressão a que estão sujeitos, quer eles quer a escola e os professores, devido ao feroz escrutínio público e à ênfase colocada na avaliação sumativa e nos *rankings* das escolas (“Eu noto que os professores do 12º estão tão preocupados com a própria disciplina, que o objectivo é preparar os alunos para o exame. Por muito triste que seja a função de um professor, mas é verdade.” D8, Entrevista). A este propósito, vários autores (*vide* Flutter, 2007; Rudduck & Flutter, 2007; Rudduck & McIntyre, 2007; Rudduck & Fielding, 2006) referem que muitos docentes, preocupados com o cumprimento de programas e com a preparação para os exames finais, relegam a auscultação aos alunos para segundo plano e centram-se quase exclusivamente na preparação dos discentes para a realização das provas de avaliação:

“pressão constante, como, por exemplo, os exames nacionais, porque desde de que chegamos ao 10º ano que nos falam dos exames e de tudo que os envolve, desde os dias em que se realizam, a matéria que vai sair, bom, tudo que envolve os exames.” (G7)

É importante frisar que esta “pressão constante” mencionada pela aluna G7 é, normalmente, contraproducente, já que, na senda de Skilbeck (1999: 241):

“Sem uma ênfase contínua não só na formação geral, mas também nos estudos especializados ou profissionais, na cidadania, nos valores pessoais e no desenvolvimento do individuo, sem uma preocupação pelo gosto pela aprendizagem e pelo estudo, a educação torna-se vazia e rotineira. Ela pode ser útil, mas carece de qualidades humanas como o estilo, o encanto e o prazer.”

As palavras dos alunos remetem-nos directamente para as pressões a que estão sujeitos professores e alunos, as quais fazem deles uma “espécie de escravos”. Note-se a força que a carga semântica da palavra “escravos” encerra, a qual denota dependência, prisão e submissão a um sistema educativo que, na opinião da aluna H2, se tem vindo a degradar, relegando para plano secundário o gosto e a satisfação pela aprendizagem:

“Por outro lado, e isto irrita-me profundamente, o objectivo do ensino tem vindo a degradar-se. Cada vez mais, quer pela pressão por parte dos Encarregados de Educação, quer pelo *ranking* das melhores escolas e/ou por parte do Ministério, os professores e os alunos parecem ter-se esquecido do que é realmente aprender e o gosto e satisfação que isso proporciona. Agora, mais do que nunca, a luta para conseguir entrar nas melhores universidades tornou os professores numa espécie de escravos, que trabalham para que os alunos passem nos exames!” (H2)

Por outro lado, os alunos abdicam e/ou vêem-se privados da fruição inerente ao acto de aprender devido às elevadas expectativas que neles depositam os encarregados de educação, os média e mesmo as universidades que, indirectamente, influenciam o percurso do aluno do ensino secundário através do modelo da selecção de candidatos que continua a ser a partir dos exames nacionais. No entanto, como assevera Hadji (1994: 13), “A avaliação não é tudo; (...) se o frenesim

avaliativo se apoderar dos espíritos (...) paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também.” É importante referir que esta ênfase na avaliação sumativa é apontada negativamente por vários alunos de todos os cursos do ensino secundário, uma vez que focaliza mais o produto que o processo de aprendizagem. Já o relatório do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário apontava para esta realidade (Duarte, 2006: 28), asseverando que “o trabalho de ensino/aprendizagem a desenvolver com a maioria dos alunos das escolas secundárias continua subordinado aos exames nacionais”, o que se constitui “um dos aspectos mais paralisantes da capacidade de inovação”. Atentando nas palavras da aluna D12, constatamos que emprego do verbo “insistir” e tripla repetição da palavra “avaliação” evidenciam o enfoque que lhe é dado na (e pela) escola e o constrangimento que estes momentos avaliativos representam para os alunos, como se depreende das suas palavras:

“Relativamente ao ensino em Portugal, de um modo mais amplo, penso que não caminha na direcção correcta, uma vez que insistem cada vez mais em exames, testes intermédios, enfim, avaliação, avaliação, avaliação. Entendo que é algo que tem de ser feito, mas partindo do princípio que estamos no ensino SECUNDÁRIO, isto é, não é NÃO obrigatório, não me “cabe na cabeça” como é que continuamos a ser avaliados de tantas formas. A meu ver, ninguém está aqui (ou deveria estar) por obrigação! Eu estou na escola porque quero aprender, porque EU quero aprender, e não preciso que ninguém me diga a partir de uns papéis escritos sob pressão em 90 minutos, se o que eu aprendi corresponde a um 10, a um 15 ou a um 20! Somente a mim devia dizer respeito a minha aprendizagem, mas enfim, tenho perfeita noção de que sou eu contra muita, muita, muita e muita gente, com muito mais influência no mundo do que eu.” (D12) (Maiúsculas da aluna)

Concomitantemente, a aluna chama a atenção para o facto de estar a frequentar um nível de ensino - o secundário - que não é de frequência obrigatória, pelo que, estando os alunos a frequentá-lo de livre vontade, não “lhe cabe na cabeça” que seja necessário recorrer a tantos instrumentos e momentos de avaliação. A aluna considera que nenhum aluno deveria frequentar o ensino secundário sem uma motivação intrínseca, pois, recorrendo à letra maiúscula (“EU”), afirma sentir vontade em aprender e que o seu percurso não se confina à memorização das matérias que aprende para um teste que resolve “sob pressão em 90 minutos” (D12).

Zabalza (2003: 26-27) reitera esta perspectiva, uma vez que “o currículo escolar transcende efectivamente o mundo dos conhecimentos a transmitir, as habilidades a desenvolver ou os modos de comportamento a reforçar. Tudo isto é um valor em si mesmo. Mas há outros valores, (...) que formam parte do equipamento cultural que a escola (...) é chamada a potenciar na medida das suas possibilidades”. Por isso, não faz sentido valorizar apenas a vertente académica, mas também a esfera cultural que a escola potencia. Deste modo, há que valorizar aspectos/valores raramente contemplados nos momentos formais de avaliação e que são, em si mesmos, muito

importantes para a formação dos jovens, como o altruísmo, a seriedade, a força de vontade, o sentido do esforço, entre outros.

Por outro lado, os discentes sobrevalorizam a cultura geral e relegam o saber livresco para segundo plano, uma vez que, na sua opinião:

“Os testes são importantes, mas a cultura que o aluno tem é mais importante, porque a inteligência não é uma dúzia de livros decorados, mas sim o saber e explicar por suas palavras, ter o seu argumento.” (H6)

Também Alves (1999: 239) defende “uma redução dos dispositivos e dos tempos avaliativos regulados pelo princípio da selecção (e da exclusão) e o favorecimento de práticas de avaliação promotoras do reforço da identidade pessoal, da auto-estima e das aprendizagens relevantes para a vida pessoal e social”.

Outra questão aflorada por nove alunos de todos os cursos, quer científico-humanísticos quer tecnológicos, é a pouca informação sobre os exames necessários para o ingresso no ensino superior, pois os estudantes sentem-se baralhados e confusos sem directrizes concretas do Ministério da tutela:

“Uma coisa que penso que faz imensa falta nas escola secundárias é a informação acerca dos exames e dos possíveis cursos. Tanto na Escola X como na Escola Y senti essa falta porque eu ainda não tenho nenhuma ideia do curso que hei-de seguir e dos exames que preciso de fazer. Mesmo quem tem obrigação de estar informado não sabe.” (A2)

“Má organização do calendário ou atraso nos avisos da matriz para exames nacionais (este último ponto acho que a nível nacional)”. (A9)

As mudanças sucessivas são também apontadas e criticadas pelos alunos (“Todos os anos mudam as regras, os exames, tudo;” (B2)), uma vez que as pessoas que laboram no ministério da tutela revelam “falta de capacidade de verem para além das paredes deles” (B2) e o calendário dos exames e outras regras a eles referentes estão constantemente a mudar, deixando os alunos desorientados:

“O que eu critico e muito e não tem a ver especificamente com a escola é o ministério da educação; acho um abuso e uma falta de capacidade de verem para além das paredes deles o que andam a fazer. Todos os anos mudam as regras, os exames, tudo; uma pessoa tem alturas que já não sabe o que tem que fazer para seguir o ensino superior, pois por vezes nem a própria escola nos sabe informar do que devemos fazer, pois tudo é muito incerto neste momento em relação a este tema (os exames).” (B2)

As regras de concurso ao ensino superior são também problematizadas por alguns alunos, que as consideram injustas e castradoras para aqueles que lutam para ingressar em determinado curso:

“Eu estou contra a maneira como os alunos entram na universidade, pois não deveriam ser avaliados só pela escrita dos exames, mas deveriam ser avaliados a nível das aptidões, ou seja, se têm ou não vocação para exercer a sua profissão. Acho mal os alunos se poderem candidatar a vários cursos ao mesmo tempo, pois quando não conseguem entrar no ideal vão para outro e, como consequência disso as médias sobem exageradamente.” (Q14)

“A questão dos exames nacionais sou bastante contra; acho que deveríamos fazer exame às disciplinas específicas, às outras seríamos avaliados só a nível de aprovação por frequência. Graças a este método de exames, não consegui entrar na universidade este ano, tive aprovação a frequência a Matemática, mas depois não consegui nota no exame. Acho que, tal como no sistema russo, o nosso deveria funcionar semelhante, a partir do 10º ano deveríamos escolher o que queríamos ser, sendo depois acompanhados e treinados para tal. Futuramente, gostava que estas condições fossem revistas e que, tal como eu, mais jovens não sejam vítimas deste sistema.” (Q18)

Outros alunos falam de uma “sensação de indefinição e abandono pelo Ministério” (G8) e advertem para a parca precisão das directrizes que chegam às escolas para os exames nacionais, que, embora devessem ser claras, são “vagas” e são permanentemente alteradas. Por esse motivo, sentem-se “mesmo cobaias de uma experiência” (G8), o que não seria expectável na fase terminal do ensino secundário. Por outro lado, contestam os critérios de avaliação que, perseguindo o objetivo da uniformização, prejudicam os alunos com classificações mais elevadas e beneficiam aqueles cujo aproveitamento é inferior:

“Quanto à escola em geral, a única coisa que sinto agora é o *stress* de as directrizes para os exames, tal como no ano passado, serem vagas, constantemente alteradas e com um sistema de correcção que, para homogeneizar as notas, prejudica alunos com 18 e 19 e beneficia alunos com 4 e 5.” (G4)

“Neste percurso escolar do secundário, principalmente o ano passado por causa dos exames e este ano pelo mesmo motivo, tenho a sensação de indefinição e abandono pelo Ministério, ninguém sabia bem como os exames se iam processar, como as coisas iam ser; sentimo-nos mesmo cobaias de uma experiência curricular nova.” (G8)

Também o relatório do GAAIRES (Duarte, 2006: 29) dá conta do peso dos exames e das lacunas de informação sobre os mesmos, indicando a necessidade de criar vasos comunicantes entre as escolas e o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE):

“Face ao peso, considerado excessivo, que os exames nacionais continuam a ter na conclusão do ensino secundário, é reforçada pelas escolas a necessidade de se facultar informação sobre os exames de forma atempada e de se facilitar a comunicação com o GAVE, a necessidade de se rever o facto de os exames contemplarem os conteúdos programáticos leccionados ao longo de todo o ciclo (...) bem como a necessidade de se calendarizarem os exames de forma mais equilibrada e “desafogada”.

A escassez de informação é apontada por muitos alunos que não compreendem por que razão as informações chegam tão tarde às escolas e, noutros casos, salientam a necessidade de “informar melhor os alunos” na escola:

“Outra característica é o facto de, muitas vezes, “rarear” a informação em relação ao acesso ao Ensino Superior. É pena, visto que todos temos o objectivo de passar por esta fase da vida com o maior sucesso possível.” (Q1)

“Na altura dos exames, a escola deveria estar mais organizada e informar melhor os alunos, pois muitas vezes temos de comprar novas fichas de inscrição porque não fomos devidamente informados.” (Q23)

Já em 2007, o papel e as competências dos Serviços de Psicologia e Orientação eram assinalados no Debate Nacional sobre Educação, que sublinhava que era necessário apostar na “informação sobre as condições de acesso ao ensino superior” (Azevedo, 2007: 6). Na entrevista, o aluno N7 lamenta a falta de psicólogos nas escolas:

“Isso em termos psicológicos, porque há Escolas que não têm psicólogos. E é muito mau, porque, não sei se sabe, há alunos que têm uma vida muito difícil, por causa de casa, têm pais com separação e se houvesse um psicólogo na Escola ajudava a compreender aquilo, ajudava a tratar daquelas coisas.” (N7, N.E.E., Entrevista)

A aluna O17 transmite-nos a sua preocupação por não ter sido devidamente esclarecida pelo SPO, lembrando que não teve o apoio necessário na altura em que precisava de informações sobre o ensino superior:

“Eu senti falta foi do apoio. Eu na outra Escola tive apoio de todos os cursos que havia nesta Escola, nas outras Escolas e nesta Escola senti falta do apoio, do conhecimento, da informação do que é o mundo da Universidade, os cursos que há na Universidade, como é que eu posso concorrer.” (O17, Entrevista)

Ainda no que diz respeito aos exames nacionais, muitos estudantes salientam a sua desadequação e falta de pertinência, já que seleccionam e agudizam injustiças. Os alunos que ambicionam cursos cuja média de acesso é muito elevada lamentam que, por décimas, não consigam entrar no curso almejado, o que nos remete para a questão das formas de selecção dos alunos:

“Também me oponho aos exames nacionais porque tornam-se, muitas vezes, uma injustiça para aqueles estudantes que, apesar de todo o esforço, não atingiram o nível suficiente e vêem a sua média de 3 anos de esforço posta em causa por um único modo de avaliação”. (A8)

“Por outro lado, não concordo com os exames nacionais no 11º ano. No 11º ano, somos, ainda, alunos imaturos. Nestas idades, um ano faz toda a diferença. Por outro lado ainda, não faz grande sentido, a disciplina de Biologia e Geologia (50% /50%) ser uma das específicas de Medicina. O exame deveria ser 100% de Biologia, ao invés de 50% Biologia / 50% Geologia. É uma pena que os alunos com vocação para um dado curso não entrem por uma questão de décimas na média.” (D1)

“Penso que se devia abolir os exames nacionais porque podem levar à paragem de um objectivo.” (E4)

Igualmente relacionado com os exames nacionais, os discentes questionam muito as formas de selecção dos alunos pelas universidades, apontando o facto de o exame ser muito penalizador em termos de decisão final. Falam da injustiça que vitima muitos alunos que têm vocação para seguir determinado curso, mas a média final com que terminam o ensino secundário não o permite, pois “um único modo de avaliação” pode pôr em causa “3 anos de esforço” (A8). As disciplinas

específicas são também questionadas, uma vez que nem sempre os alunos concordam com a indicação do Ministério da tutela:

“A escola tem erros como por exemplo: os exames de frequência, que nos poupam dois anos de aulas; os exames nacionais são bons para descer a média e não para a subir.” (E15)

Para além disso, os alunos queixam-se do calendário dos exames nacionais, o qual, na sua óptica, está mal formulado:

“O calendário de exames está, na minha opinião, muito mal elaborado e vai prejudicar bastante os alunos.” (G12)

A aluna C19 alude ao fosso que há entre a tipologia de exercícios que é trabalhada nas aulas e a que sai nos exames nacionais. A primeira aponta para mais mecanização ao passo que os exames nacionais requerem aplicação dos conteúdos programáticos a situações do dia a dia:

“Os exames que vêm do Ministério não se enquadram tanto no que nós fazemos nas aulas. No Ministério fazem mais, por exemplo, exercícios, que eles costumam dizer em Matemática, da vida real e que nós temos de aplicar conceitos da vida, ou não sei quê; mesmo pensar em exercícios que nós pensamos, enquanto que nas aulas, como não temos tempo para isso, nós fazemos exercícios mais taxativos: fazemos um deste tipo, um daquele. Eu acho que nós, às vezes, vamos para o exame e ficamos um bocado deslocados. E eu acho que foi isso que aconteceu no exame também de Físico-Química, porque os exames, muitas vezes, não se encaixam no tipo de testes que nós fazemos. Também cada professor tem a sua maneira de dar a aula e a sua maneira de dar teste.” (C19, Entrevista)

No que tange à realização (ou não) dos exames nacionais, debate-se muito se deveria ou não ser obrigatória, já que o peso dos exames na classificação final dos alunos é considerado “cassador” por vinte alunos que produziram a narrativa. A mesma ideia é reiterada no relatório do GAALRES (Duarte, 2006: 4), que assevera que o peso final dos exames “é referido consistentemente como factor de condicionamento das práticas pedagógicas, ao obrigar à orientação da leccionação para a aquisição de saberes avaliáveis por esta prova de avaliação sumativa”. Os alunos, por sua vez, apontam falhas e temem que eles próprios sejam prejudicados neste processo de avaliação:

“Há bastante controvérsia sobre exames e aulas e também bastantes dúvidas que nem professores sabem esclarecer.” (B12)

Por outro lado, discute-se se os resultados deveriam ser ou não divulgados. Justino (2005: 10) defende vincadamente a publicação dos resultados, pois, na senda do ex-ministro da Educação “a publicação regular das classificações de exame, escola a escola, disciplina a disciplina, para além de consagrar um direito dos cidadãos, confere maior transparência ao processo de escolha e atenua a real desigualdade social no acesso à informação. Condicionar esse acesso apenas potencia a diferença de capacidade de cada indivíduo, cada família ou cada grupo, em aceder e utilizar de forma eficaz essa informação”

Note-se que aquilo que Justino (2005: 15) defende é que as escolas deveriam encarar os exames como um instrumento que as ajudaria a fazer a sua própria avaliação:

“Porque é que os exames nacionais são considerados como um factor de selecção, exclusão e insucesso dos alunos? Porque é que não poderão ser tomados como um instrumento adicional de avaliação externa (complementando a avaliação interna das escolas), de aferição (confrontando os resultados entre as várias escolas e professores) e de orientação das aprendizagens (detectando insuficiências, apontando caminhos alternativos, alertando para a necessidade de reforço de determinadas disciplinas)? Porque é que se associa aos exames a reprovação (retenção), o insucesso e o abandono? Por que não se pensa em termos de sucesso, de prossecução de objectivos e de progressão?”

Ou seja, aquilo que o ex-ministro da educação reprova é o olhar deturpado daqueles que encaram os exames apenas como uma forma de selecção e exclusão, em vez de os encararem como uma maneira de aferição das dificuldades e lacunas a ultrapassar.

#### 4.1.2. Currículo do Ensino Secundário

Muitos alunos abordam questões relacionadas com o currículo, nomeadamente a grande **componente teórica** dos cursos, a qual desiluiu muitos alunos, como é evidente nas palavras deste discente, que defende um sistema de ensino onde a componente prática seja mais enfatizada. Apesar de dominarem as matérias, por vezes os discentes têm dificuldades em aplicar determinados conhecimentos:

“No entanto, fiquei muito desapontado, pois o curso era muito mais teórico do que eu esperava e cedo me apercebi de que o meu futuro não ia ser a Economia. (...) Penso que o sistema escolar devia mudar de forma a permitir aos alunos praticar mais, pois, na minha opinião, os alunos portugueses têm muitos conhecimentos, apenas não os sabem utilizar devidamente.” (E9)

Um número significativo de alunos, quer dos cursos científico-humanísticos quer tecnológicos, aponta a grande componente teórica dos cursos como um aspecto negativo que deveria ser revisto:

“Vim porque achei que é novas tecnologias e isso tudo. Mas não gosto muito. Preferia estar em Desporto. Tecnológico de Informática é muita carga, temos muitas aulas. É desde o 10º. Temos sempre aulas de manhã e de tarde. No 12º, temos estágio. Diminuir o número de disciplinas.” (N11, Entrevista)

Note-se que já o segundo relatório do GAAIRES salientava esse aspecto (Duarte, 2006: 24), pois, para além de estarmos perante “um ensino marcadamente teórico, baseado no método expositivo”, era necessário “promover um ensino mais prático e em contacto com contextos reais de trabalho, de valorização de competências do saber-fazer”. Impõe-se, portanto, a reformulação de programas, do tipo de aulas a leccionar, dos papéis do aluno e do professor (seja dentro seja fora

da sala de aula), do estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições, tais como empresas, oficinais, edilidade, museus, I.P.S.S., entre outras. A este propósito, Delors (2003: 98) assevera que: “O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais, da aprendizagem dum conjunto de aptidões”.

Das narrativas e das entrevistas dos alunos ressalta também uma necessidade grande de aulas experimentais. Estas aprendizagens experimentais estão, aliás, contempladas na legislação referente ao Ensino Secundário, como se pode ver na alínea g, do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março:

“g) Favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas e da criação de espaços curriculares de confluência e integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso”.

Porém, este tipo de aulas está pouco arregado nas escolas portuguesas, prejudicando os alunos, sobretudo aqueles que se encontram em cursos ligados às ciências experimentais (Ciências e Tecnologias):

“Técnicas de Laboratório, porque nós, às vezes, por exemplo, em Química temos algumas experiências e acho que ficamos a olhar para as coisas: “o que é que isto é?” Não sabemos trabalhar com nada. E tiram isso do currículo. Por isso, é que também gostava de ter aulas laboratoriais, o estar ali a mexer nas coisas e ver aquilo a borbulhar e isso. Gosto disso... Às vezes, ver coisas diferentes, todos os dias... uma pessoa gosta mais das aulas e está mais interessado.” (B10, Entrevista)

Assim, esta crítica à excessiva componente teórica dos cursos pode subdividir-se em dois grupos: por um lado, os alunos dos cursos de Científico-Humanísticos, que lamentam não trabalharem nos laboratórios, onde poderiam fazer experiências práticas:

“Tenho pena de não trabalharmos tanto no laboratório porque adoro fazer experiências: ver mudanças de cor e reacções com mini-explosões.” (B10)

“Tenho pena de não fazermos mais aulas laboratoriais” (B11)

“Nós agora só temos uma ou duas aulas, assim, de vez em quando, algumas actividades laboratoriais, isso a professora dá, mas como não temos mesmo Técnicas, nós não temos mesmo grande conhecimento laboratorial. Fazemos uma ou outra tanto em Biologia, quanto em Físico-Química. Sempre era mais engraçadinho... Nós, às vezes, fazíamos algumas com a professora \_\_\_ e até era engraçado, fazia, assim, melhor.” (C9, Entrevista)

“O meu curso acho que está um bocadito mal estruturado, porque tenho pessoas que frequentaram o curso antes da reforma e o curso tinha mais disciplinas práticas, em que eles aprendiam mais contabilidade. Agora o nosso curso é muito teórico. Tivemos Economia no 10º e 11º; tivemos Economia em que só dávamos mesmo teoria mesmo. E agora em vez de estarmos a ter alguma mais prática, estamos a ter Economia C que ainda é mais teórica, porque só falamos de Direitos Humanos, falamos de desenvolvimento da população. É como se fosse um misto de Economia e Geografia. É tudo muito teórico; não há nada prático.” (E8, Entrevista)

Por outro lado, os alunos de todos os cursos tecnológicos queixam-se da forte parte teórica, aspecto que os decepcionou (“estou muito desiludida”) (J2), já que tinham enveredado por um curso tecnológico por ser mais prático e depois confrontam-se com aulas muito teóricas e expositivas:

“Talvez falar com as pessoas e termos mais prática, porque acho que a nossa turma aprende mais com a prática não com a teoria. Eu sei que nós temos de ter teoria para depois praticar. Mas devia ter mais prática.” (N11, Entrevista)

“Quando escolhi vir para o curso Tecnológico de Desporto, estava à espera que fosse um curso mais prático e não teórico, como depois se mostrou.” (I1)

“Este curso também não respondeu muito às minhas expectativas, pois eu pensava que era muito prático e, afinal, é mais teórico do que prático.” (I3)

“No ensino, penso que se deviam dar aulas mais práticas, porque os alunos participam muito mais e estão mais atentos.” (I5)

“O que me influenciou a minha escolha para este curso foi o meu gosto pelo desporto, apesar de reparar no 11º ano, que este curso não correspondia às minhas expectativas, pois é muito teórico e não oferece grandes saídas profissionais.” (I7)

“Eu não vejo outro curso que possa ter interesse para mim, embora este curso me tenha decepcionado um pouco, porque é muito teórico.” (I8)

É importante destacar aquilo que referem os alunos do curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações, pois nunca fizeram, durante os três anos do ensino secundário, uma visita a uma obra nem uma “experiência laboratorial” (J2). Ora, é esse saber livresco que os alunos criticam, reclamando a necessidade de se investir em trabalhos mais práticos, que lhes proporcionem um contacto directo com a realidade que enfrentarão aquando da entrada no mundo laboral:

“Mas o que mais me preocupa é que durante estes 3 anos que estou aqui (agora não falando em geral), em relação ao curso que estou a tirar, curso tecnológico de construção civil, estou muito desiludida. No meu 10º ano, numa disciplina específica do curso de construção civil não tive um professor muito bom, porque ele não deu quase nada que vinha no programa, não fizemos nenhuma experiência laboratorial (relativa ao curso de construção civil) e também não fizemos nenhuma visita de estudo a uma obra. O meu 11º ano foi o melhor ano, tive bons professores, que explicavam bem as coisas... tirando o defeito de também nunca termos visitado uma obra de construção civil. Agora no 12º ano, (...) também até hoje ainda não tivemos nenhuma visita a uma obra de construção civil. Acho que a escola tem uma falha, que é em não dar a atenção necessária a coisas importantes e acho que tem de melhorar um pouco mais nisso, no futuro.” (J2)

Os alunos do curso Tecnológico de Informática mostraram-se igualmente decepcionados com a sua malha disciplinar e respectivos conteúdos programáticos, uma vez que esperavam que o curso fosse mais prático e ficaram surpreendidos com a componente teórica dos mesmos:

“Havia outro curso, penso que era num ano, preparavam mesmo os alunos para o mundo do trabalho. Ninguém sai deste curso preparado para trabalhar. A não ser, como se diz, um crânio de Informática e que arranjem um trabalho onde têm apoio e têm muita paciência connosco. Eu aprendi a programar, mas sei que o curso não tem tudo. Neste curso, nós não aprendemos tudo.” (O17, Entrevista)

“Acho que era importante, porque o estágio conta para nota, portanto, termos treinado antes era bom, era importante alongarmos isso... Eu pensei que Informática era mais prático e é muito teórico desde o 10º até ao 12º, é muito teórico. Só teoria. Eu fiquei assim um pouco desanimada.” (N11, Entrevista)

A este problema acrescenta-se o facto de essas disciplinas não serem suficientes para os preparar para o ensino superior, como referimos anteriormente:

“Quanto ao ensino, não acho que esteja bem organizado, principalmente no nosso curso. As aulas práticas são poucas e, se quisermos entrar no ensino superior, temos de fazer exame a Matemática A, quando durante três anos de curso sempre tivemos Matemática B.” (M11)

“No 10º ano fiquei decepcionado com o facto de não haver muitas disciplinas práticas, ou seja, as disciplinas eram muito teóricas (disciplinas de Informática). O meu 11º ano ficou marcado positivamente por ter mais prática nas disciplinas informáticas do que no 10º ano. Apesar de ter mais prática nessas disciplinas, tinha ainda mais teoria que no 10º, logo foi algo que ficou marcado negativamente.” (M15)

“Acho que devia haver muito mais aulas práticas do que teóricas, porque Informática requer mais aulas práticas do que teóricas, porque há teoria que não vale a pena.” (N7, N.E.E., Entrevista)

“Em relação ao meu curso, Científico-Natural, acho que tem demasiada teoria, pois, na minha opinião, este curso deveria ter mais prática, pois é na prática que se aprende.” (Q14)

Dois alunas lembram aulas práticas de primeiros socorros que já fizeram parte do currículo do ensino secundário e que agora não pertencem aos planos de estudos, aspecto que lamentam devido à utilidade prática de que se revestem:

“Deveria haver mais aulas práticas, pois através dessas aulas aprenderíamos muito mais e, na minha opinião, eram uma mais valia. Antigamente, neste curso existiam, por exemplo, aulas de primeiros socorros, foi uma grande asneira o Ministério acabar com elas, pois era bom para todos.” (Q17)

Ora, se “é consensual a denúncia de um desequilíbrio entre as componentes teórica e prática, com preponderância da primeira sobre a segunda” (GAAIRES, 2006: 55), então é forçoso que os decisores políticos permitam uma reestruturação dos cursos, onde a vertente prática e experimental se imponham:

“A minha opinião sobre a escola em geral é que, de vez em quando, complicam as coisas aos alunos, tanto a nível de testes como exames (...) os alunos não deveriam ser sobrecarregados com horas exaustivas nas disciplinas e as aulas deveriam ser mais práticas.” (S6)

Apesar de a legislação prever a “Articulação com o ciclo de escolaridade anterior” (Art. 4.º, alínea a) do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março), um aspecto referido nas narrativas e nas entrevistas dos alunos é a **desarticulação entre o ensino básico e o ensino secundário**, o que se espelha em questões como a exigência, o tipo de aulas, o tipo de exercícios propostos, entre outros. Para os alunos, o facto de o ensino básico não ter sido mais exigente dita o insucesso que têm agora no ensino secundário, sobretudo no 10.º ano, onde os alunos “apanham um choque”:

“Penso que a escola não está muito má, mas penso que devia existir uma melhor organização, mais aulas práticas. Num futuro, deviam “apertar” com os alunos mais cedo, para que eles não tenham as dificuldades que eu tive por causa de não ter bases suficientes.” (E13)

Outros alunos, porém, fazem uma crítica à sobreposição de matérias que são leccionadas em disciplinas diferentes, o que nos remete para uma lacuna grave na escola que é a falta de articulação curricular entre as diversas disciplinas, a qual não é explorada e, como consequência, os discentes ouvem os mesmos conteúdos programáticos em diferentes disciplinas:

“Este curso tem muita carga horária e tem disciplinas em que damos as mesmas coisas duas ou três vezes.” (M18)

“No Básico e agora no secundário tenho a ideia de que aprendo coisas sem importância nenhuma e que dou sempre mais do mesmo, principalmente agora no secundário, onde aprendi coisas no 10º ano e no 11º e 12º ano tenho repetido as mesmas matérias”. (N5)

“Nós temos certos conhecimentos que vai dar tudo ao mesmo. Parece que estamos sempre a dar a mesma matéria, só que em cada ano repetimos tudo e acrescentamos mais alguma coisa. Não é que sejam desfasados, torna-se é cansativo ouvir sempre a mesma coisa. Não é nada de novo, de descoberta.” (C14, Entrevista)

Com efeito, se uma das características específicas do ensino secundário é a “independência e a complementaridade em relação ao ensino básico e ao ensino superior” (Barroso, 1999: 147), então é necessário haver uma ligação estreita entre os ensinos básico e secundário. Porém, aquilo que se verifica é um “fosso” entre o ensino básico e o ensino secundário, uma vez que “a passagem de ano no 3.º ciclo é facilitada a alunos que não possuem pré-requisitos para a frequência do ensino secundário” (Duarte, 2006: 34). Concomitantemente, também a passagem do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico é assinalada como problemática devido à má preparação dos alunos. Três alunos gostariam que se investisse mais no 1.º Ciclo do ensino básico, através de uma exigência permanente, para que a entrada no 2.º Ciclo fosse mais tranquila e para que os alunos levassem bases sólidas para os níveis de ensino subsequentes, mormente para o ensino secundário. O aluno A4 assevera que os alunos enfrentam dificuldades “pois não têm bases e nem tudo são histórias de embalar”, daí ser necessário investir no 1.º Ciclo, “habitando os ‘miúdos’ para o que vem a seguir.” (A20):

“A minha expectativa para o futuro é que se invista mais nas bases e que haja um processo de adaptação entre a primária e o ciclo, que é uma diferença enorme para um miúdo que sai da primária e entra no ciclo.” (G11)

“Acho que cada vez mais as pessoas tentam escolher o caminho mais fácil para atingir o seu objectivo (universidade, por exemplo) e são cada vez mais “ajudadas” a atingi-lo, mas quando se deparam com este estagnam pois não têm bases e nem tudo são histórias de embalar. Acho que a escola, a sua organização e os órgãos que regulam estão cada vez piores”. (A4)

“Penso que as escolas neste país podiam ter melhor ensino começando logo na primária, habituando os ‘miúdos’ para o que vem a seguir”. (A20)

Como defendia Cachapuz (1999: 197), há que “cultivar uma perspectiva de organização do sistema educativo que articule harmoniosamente, e no quadro de um planeamento estratégico, o ensino secundário com o que lhe antecede, com o que está ao lado e com o que lhe sucede”.

Outra questão prende-se com o tipo de aulas leccionadas no ensino básico, que podem condicionar a aprendizagem dos alunos (“Metiam-nos a matéria à frente, passavam no quadro, nós passávamos para os cadernos”) (E8, Entrevista) e limitar o seu desempenho futuro, como se depreende do testemunho deste aluno. O facto de o professor de Matemática dar aulas mais expositivas, que coarctavam, de certa forma, o treino mental acabou por limitar este discente, que prefere as aulas em que o professor explica a matéria e depois dá tempo aos alunos para resolverem por eles. Por outro lado, o tipo de exercícios trabalhados nas aulas e nos testes era muito semelhante, o que ditava uma preparação ancilosada, pois era uma exercitação mecanizada que não desenvolvia o raciocínio:

“O meu professor de Matemática do 8º ano e também do 10º praticamente não ensinavam. Não percebo como é que eles eram professores. E isso tirou-me muitas bases porque, por exemplo, Matemática, eu tenho de ter explicações para conseguir acompanhar a matéria. E acho que o 8º e o 10º são anos importantes e eu tive professores muito fracos... Metiam-nos a matéria à frente, passavam no quadro, nós passávamos para os cadernos. Matemática é uma coisa que se tem de explicar, para se perceber, não decorar. E eles metiam a matéria no quadro, nós estudávamos e está feito. Depois os testes eram parecidos com os exercícios das aulas. (...) Por exemplo, a professora deste ano não dá a matéria tão rápido, estamos um bocadinho de nada atrasados, mas conseguimos, vamos conseguir acabar o programa. Mas explica e dá muitos exercícios para nós fazermos e nós acabamos por compreender. É essa a grande diferença. Os outros não explicavam.” (E9, Entrevista)

O **desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho**<sup>18</sup> foi focado pelos alunos dos cursos tecnológicos, os quais consideram existir uma grande distância entre a escola e o mundo empresarial. O relatório do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário (Duarte, 2006: 55) dá conta dessa situação, quando refere que “o discurso dominante qualifica o ensino secundário como excessivamente teorizante e distanciado do contexto profissional”.

A forte componente teórica dos cursos do ensino secundário faz com que os alunos adquiram uma formação ancilosada, já que se alicerça mais na teoria que na prática, cavando e agudizando o fosso entre a escola e o mundo do trabalho, quando este, na senda de Delors (2003: 98), se “constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais, da aprendizagem dum conjunto de aptidões e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior

---

<sup>18</sup> “A participação, ainda que limitada, de um aluno do ensino secundário numa actividade exterior à sua escola, por exemplo, entre o estudo e uma actividade profissional – desde que aí devidamente enquadrado, fazendo parte de um planeamento intencional do seu programa de estudos e acompanhado por dispositivos de orientação escolar e profissional – é particularmente benéfica (...). Porventura o mais importante é o aluno poder “dar” um novo sentido (ou mesmo, pela primeira vez, um sentido) para a sua condição de aprendiz” (Cachapuz, 1999: 197).

parte das sociedades, o valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo”.

Para Carneiro (1998: 15), é importante saber se “o nosso sistema educativo conseguirá passar das orientações clássicas para os serviços novos. Esta questão desemboca directamente nas novas competências e no novo profissionalismo de que hoje tanto se fala”. Por esta razão, e porque se considera que os cursos tecnológicos não preparam nem se coadunam com o perfil de saída dos alunos no final do ensino secundário por serem demasiado académicos e teóricos, é necessário estabelecer mais protocolos entre as empresas e as escolas, para que os alunos circulem com naturalidade entre as duas esferas – a escolar e a laboral:

“devem multiplicar-se os parcerias entre o sistema educativo e as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e formação contínua. As formações em alternância permitem que os jovens completem ou corrijam a formação inicial e, conciliando saber com saber-fazer, facilitam a inserção na vida activa. Podem, também, facilitar muito a tomada de consciência das dificuldades e oportunidades da vida profissional, ajudando-os a adquirir um conhecimento mais perfeito de si mesmos e a saber orientar-se. Favorecem, ainda, o acesso à maturidade e são, ao mesmo tempo, um importante factor de inserção social.” (Delors, 2003: 98).

Ora, esta é uma falha que os alunos apontam e que consideram determinante na sua formação escolar, cónscios de que o ensino secundário não os prepara para “o exercício de uma profissão, desenvolvendo-se um perfil de competências totalmente desadequado às necessidades do mercado de trabalho” (Duarte, 2006: 37).

“Embora estivesse à espera de disciplinas mais práticas, fiquei surpreso ao ver que não é bem assim e também me preocupa esse facto, porque não me sinto preparado para o mundo do trabalho. Devido a esse facto, estou um pouco perplexo em relação ao futuro, pois não me sinto preparado para ocupar um lugar numa empresa do ramo.” (M7)

“Embora goste deste curso, penso que este deveria ser mais prático, pois deveria preparar-nos devidamente para o mundo do trabalho.” (M16)

Estas opiniões dos alunos, mormente dos cursos tecnológicos, coadunam-se com as conclusões a que chegou o GAAIRES (Duarte, 2006: 11), sublinhando que os cursos “devem ter uma ainda maior componente prática e uma ainda maior ligação ao mercado de trabalho”, ideia igualmente reiterada por Delors (2003), que considera crucial aprender a conhecer e a fazer. Este defende uma formação holística dos discentes, baseada num trabalho colegial, tão importante nas sociedades hodiernas, em que o aluno se prepara para solucionar os mais diversos problemas. Ora, uma boa forma de preparar os discentes para um bom desempenho profissional é a realização de estágios frequentes durante a sua formação escolar, num regime que contemple e fomente uma relação dialógica entre o mundo escolar e o mundo laboral, como salienta um aluno de um curso tecnológico de Informática:

“Gostava de focar um aspecto que eu acho muito importante (...) há a parte prática, ou seja, nós não vamos bem preparados, por exemplo, para o mundo do trabalho (estágio)”. (M17)

Outra questão focada pelos alunos que participaram nesta investigação foi a **obesidade curricular/disciplinar**, devido ao excessivo número de disciplinas que compõem o currículo.

“A escola poderia estar muito melhor a vários níveis, como os programas das disciplinas que, na minha opinião, estão demasiado “obesos””. (L4)

Para Garrido (1999: 233), o plano de estudos assemelha-se a uma “caixa de chocolates”, já que “num plano de estudos tudo está tão encaixado que se torna complicadíssimo introduzir modificações. Se se chega à conclusão de que falta alguma coisa, a grande tendência é para acrescentá-la, aumentando o tempo de permanência do aluno da escola, tempo considerado excessivo por muita gente”.

Os dados das narrativas e das entrevistas ressaltam a ideia de que os alunos estão muito mal informados sobre a Área de Projecto<sup>19</sup>, pois consideram-na, erradamente, uma disciplina e não lhe reconhecem utilidade (“serve única e exclusivamente para “encher” o horário e passar tempo” (F10), o que prova que desconhecem as suas finalidades e a sua inserção no currículo. A maioria dos alunos desconhece que a Área de Projecto é uma área curricular não disciplinar, inscrita no currículo do ensino secundário, com uma natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Por isso a relegam para segundo plano, não lhe reconhecendo utilidade:

“Acho que a disciplina de Formação Cívica deveria continuar a existir no secundário, ao contrário de Área de Projecto, que decidiram colocar neste novo programa, no 12º ano, que do meu ponto de vista serve única e exclusivamente para “encher” o horário e passar tempo”. (F10)

A confusão entre disciplinas e áreas curriculares não disciplinares é evidente nas palavras do aluno Q5, o qual aponta o dedo aos professores que leccionavam essas áreas; recorrendo à palavra “mentira” para descrever o que faziam nas aulas de Estudo Acompanhado, o aluno lembra que as actividades se circunscreviam à brincadeira. As tarefas desenvolvidas por alunos e professores são altamente reprováveis, uma vez que os primeiros se entretinham com actividades lúdicas (“Os alunos jogavam algum jogo ou não faziam absolutamente nada”), enquanto os docentes mantinham uma atitude passiva de sentar e falar. De notar a carga semântica das palavras “absolutamente” e “nada”, que traduz com clareza o que faziam nessas aulas:

---

<sup>19</sup> A Área de Projecto visa a “realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho.”

in [http://www.dgidec.min-edu.pt/programs/prog\\_hom/AP\\_PT\\_Homolog.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/programs/prog_hom/AP_PT_Homolog.pdf) acedido em 15/11/09.

“Acho que certas disciplinas como Estudo Acompanhado, Direcção de Turma, Área de Projecto (no básico) são desnecessárias, pois, apesar de dizerem que fazem parte e que no estudo acompanhado (por exemplo) podemos estudar e fazer trabalhos de casa é mentira, pois os professores sentavam-se a conversar e os alunos jogavam algum jogo ou não faziam absolutamente nada. É simplesmente perder tempo”. (Q5)

Curiosa é, igualmente, a visão que o aluno H15 tem do docente que “lecciona” a Área de Projecto no 12.º ano, o qual “anda perdido” e, na sua perspectiva, “não sabe que trabalhos há-de apresentar aos alunos.” O facto de não ter programa definido é encarado como uma justificação para a inércia absoluta dos discentes, pois o objectivo é “queimar tempo”:

“A disciplina de que eu menos gosto é Área de Projecto. Foi uma disciplina que entrou no programa de 12º ano que, na minha opinião, não tem importância nenhuma. Ainda para mais, é uma disciplina sem exame e que não tem programa definido, ou seja, não se faz nada nas aulas. É mais uma disciplina para nos queimar tempo, onde poderíamos ter algo mais interessante e com mais importância para fazer. Até o professor da disciplina anda perdido, ou seja, não sabe que trabalhos há-de apresentar aos alunos.” (H15)

Contrariamente, outros alunos reconhecem que a Área de Projecto “dá muito trabalho”, mas prepara-os para o mundo universitário, ao fomentar o trabalho de pesquisa e de grupo:

“Eu como sou assim uma pessoa preguiçosa (risos) estou assim um bocadito... tive de fazer o trabalho e isso tudo. É assim: a minha sorte foi a ajuda do meu grupo, senão não fazia o trabalho de certeza absoluta. Mas por um lado é muito bom mesmo para quem vai para a Universidade, acho muito bom mesmo... Ajuda muito. Na Universidade uma pessoa tem que saber. A maior parte do Ensino Universitário é fazer os trabalhos por eles próprios, não é? E isto é muito bom mesmo, para uma pessoa ter noções, tem de ir a muitos sítios perguntar pelas coisas. Eu acho que isso ajuda muito ...” (Q9, Entrevista)

As disciplinas que constituem os planos de estudo são ditadas, normalmente, pelas sociedades, uma vez que, em todas as épocas, os grupos económicos, culturais e políticos tendem a propor à escola um ideal, que deverá responder a determinadas exigências ou requisitos de um grupo. Como assevera Roldão (2000: 81), “A escola ... nasceu da necessidade de, face a pressões socio-económicas específicas e ao desenvolvimento e complexificação dos campos do conhecimento, assegurar a passagem articulada e sistematizada de um certo número de saberes...”.

Sabemos que o currículo, na perspectiva de Gimeno (1995), é um projecto cultural em constante transformação, o qual espelha um conjunto de pressupostos que lhe estão subjacentes. Assim, é evidente que os planos curriculares espelham aquilo que uma sociedade, numa determinada época, exige da escola e dos seus alunos, daí os planos de estudos serem, por vezes, uma manta de retalhos. A este respeito, Alves (1999:239) defende a “instituição de projectos curriculares interdisciplinares que combatam a fragmentação, devidamente coordenados, apoiados e avaliados e considerados para efeitos de avaliação e certificação”. De realçar que a Área de Projecto perseguia esse objectivo, porém, em vez de um projecto interdisciplinar concebido e operacionalizado

pelos alunos, com a ajuda dos professores, a maior parte dos discentes aponta essa área como “uma perda de tempo”, pois, na maioria das vezes, não se saldava numa maior preparação para trabalhos de investigação futuros, por exemplo, mas numa sobrecarga horária, a qual já fora sinalizada no segundo relatório do GAAIRES (Duarte, 2006) e também por alguns alunos como o N6:

“Se soubesse não viria para este curso, pois trata-se de um curso difícil e com uma carga horária maior do que muitos outros cursos.” (N6)

É importante referir que alguns alunos mencionam a sobrecarga horária para justificar a incapacidade de atingir níveis superiores, pois o facto de terem muitas disciplinas e de terem de se preparar convenientemente para os respectivos testes impede-os de estudarem de forma mais sistemática para outras disciplinas que requerem mais dedicação e estudo, como é o caso da Matemática. Tal pode constatar-se a partir das palavras desta aluna:

“A minha situação escolar não foi como pretendia, já que reprovei à disciplina de Matemática, muito por culpa do excesso de disciplinas do meu curso, a maior parte teóricas. A Matemática é uma disciplina que requer muito estudo; no entanto, com tanta disciplina por estudar é difícil ter um bom aproveitamento a Matemática. Apresento, portanto, uma crítica ao excesso de disciplinas teóricas, pois, se assim não fosse, estaria na universidade.” (Q9)

De registar a incapacidade que alguns alunos do secundário demonstram em reconhecer importância a determinadas disciplinas do ensino secundário, cujos objectivos e especificidades não se coadunam com as suas preferências. É disso exemplo o que dizem alguns alunos sobre a disciplina de Filosofia, que classificam como “um desperdício de tempo” (L3), mencionando que “não serve para muito” (O7):

“Interiorizando mais o assunto “escola”, acho que algumas disciplinas são inúteis, como é o caso da Filosofia. Considero um desperdício de tempo. Acho que a nossa mente pode ser desenvolvida por nós próprios e pela sociedade, sem haver necessidade de perder tempo. Ao invés, as aulas que mais me atraem são as aulas mais liberais, sem o *stress* de estar 90 minutos espedados a olhar para um professor a espetar matéria, como O.G.E. ou, este ano, Matemática.” (L3)

“No tocante às disciplinas, eu penso que muitas não têm utilidade nenhuma, principalmente no básico. A Matemática, em certos aspectos, até nos é útil, para desenvolvermos a nossa capacidade de raciocínio, mas aí eu já penso que a Filosofia já não nos serve para muito, visto que o meu curso é tecnológico e só deveria conter disciplinas essenciais como na maioria o são. No básico sobrecarregam os alunos com muitas disciplinas, que poderiam ser opcionais, como por exemplo escolher entre Inglês e Francês, entre Geografia e História, entre Ciências e Físico-Química, etc”. (O7)

“Porque senti que durante este ano tive muita dificuldade e fazer outras tarefas, porque o meu horário era super mal dividido, era muito concentrado e tem disciplinas que acho que são desnecessárias. Eu sou contra algumas disciplinas que existem na Educação e outras que deviam estar e não estão. Há coisas que se repetem e que é desnecessário.” (N2, Entrevista)

É de assinalar a “apropriação instrumentalista do saber escolar” (Abrantes, 2003: 123), uma vez que muitos alunos não reconhecem importância às disciplinas que compõem o seu plano de estudos e que não se constituirão como provas de acesso ao ensino superior, valorizando ape-

nas aquelas em que têm de prestar provas formais de avaliação. Veja-se, a título exemplificativo, o que dizem estes alunos:

“Considero que algumas disciplinas, tais como Geometria e Filosofia são totalmente desnecessárias, pois não podem ser utilizadas como disciplinas de ingresso ao ensino superior e não têm qualquer influência no resto da vida do estudante.” (Q10)

“Na minha opinião, o sistema escolar português tem várias lacunas. (...) eu discordo totalmente com o sistema português a nível de secundário; nós, no meu curso antigo, Agrupamento 1/Geral temos disciplinas que não nos interessam para o que queremos seguir.” (Q18)

“O tipo de ensino que ocorre nestes dias (...) sou completamente contra porque não gosto de aulas de 90 minutos e as áreas em que seguimos não deviam ter certas disciplinas que temos que é o caso da Matemática; para que é que eu preciso de Matemática tão aprofundada se eu não vou seguir essa área?” (B7)

A questão levantada pelo aluno B7, do curso de Ciências e Tecnologias remete-nos para aquilo que Perrenoud (1995: 21/22) designa por “estratégias utilitaristas dos alunos”, asseverando que a luta por um futuro de sucesso:

“induz uma relação estratégica ou tática com a escolarização e logo uma relação utilitarista, ou até mesmo cinica com os saberes. Quando o essencial é sobreviver até ao próximo período selectivo, a lógica dos alunos não é a de compreender ou de aprender para seu próprio prazer, por curiosidade, para responder a necessidades pessoais. Trata-se de fazer boa figura na competição para obter bons resultados, socorrendo-se de todos os meios, incluindo os menos recomendáveis do ponto de vista pedagógico ou ético: fazer batota, preparar-se só em função dos exames”.

Com efeito, os alunos destacam o cansaço e a baixa produtividade das últimas aulas, pois com um horário sobrecarregado a aprendizagem não pode ser tão boa ao final de uma manhã ou tarde:

“Mais uma das críticas que faço a este sistema de ensino é a sua carga horária, por vezes, podemos ter cinco aulas por dia, sendo que chegamos às duas últimas aulas já cansados e claro que a aprendizagem será negativa.” (Q18)

“A carga horária é muito cansativa.” (Q19)

As afirmações supramencionadas estão em consonância com a noção de escola como “aulário”, uma vez que os alunos estão na escola quase exclusivamente para cumprir aquele horário estipulado, sem pausas nem momentos de fruição e lazer. Com efeito, esta concepção de escola como “aulário” é rejeitada por Garrido (1999: 236), que postula que:

“para desempenhar a sua função, a escola secundária não necessita de horários sobrecarregados de aulas e disciplinas, mas sim de uma distribuição dos tempos de acordo com os objectivos que tenta conseguir que cada um dos seus alunos alcance. Também os horários escolares devem ser diversificados e pessoalizados. Isto não é nenhuma quimera organizativa, especialmente hoje, quando contamos com ajudas tecnológicas de eficácia comprovada. Em grande parte, a escola secundária deveria ser hoje um centro de “recursos educativos” postos à disposição dos alunos, e não apenas, como é hoje, um “aulario”, uma entidade sobretudo fornecedora de “aulas”.

A propósito do excessivo número de disciplinas e da irrelevância e impertinência das matérias, Alves (1999: 238) postula que os alunos do ensino secundário se encontram “sem luz no fundo do túnel, cegos pelos paradoxos da globalização, sozinhos nos espaços impessoais da competição educativa, presos nas malhas do veredicto escolar, excluídos dos usufrutos dos bens educacionais, entregues à custódia da escola, impedidos de ser uma “vida activa” que incessantemente se adia e indetermina”.

Apesar do enquadramento legal do ensino secundário prever a “flexibilidade na construção de percursos formativos”, bem como a “permeabilidade” (*vide* alíneas *b*) e *c*) do Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março), na narrativa que produziram e na entrevista os alunos destacaram a **rigidez dos planos curriculares**, já que, em termos de disciplinas opcionais, as opções que tinham na teoria não se concretizaram na prática, quando quiseram optar por outras disciplinas. O segundo relatório do GAAIRES (Duarte, 2006: 3) dá conta dessa situação, referindo que “o currículo dos cursos científico-humanísticos coloca formalmente um número elevado de disciplinas optativas à disposição dos alunos. Na prática, esta possibilidade não se concretiza numa diversidade efectiva de opções, dado que as escolas estão limitadas na sua oferta”. Veja-se, a título exemplificativo, o que diz esta aluna do curso de Ciências Socioeconómicas:

“Este curso foi um curso que me desiludiu, não me desperta muito interesse, sobretudo pela Matemática (a minha “pedra no sapato”). Encontro-me desiludida com a escola em termos de disciplinas opcionais, visto que na matrícula tínhamos várias opções, uma delas, e a minha escolhida, era Psicologia, Filosofia e Sociologia e fui informada que só havia Economia.” (E11)

No fundo, aquilo que se impõe é “uma configuração curricular mais flexível, centrada nos saberes essenciais para a vida cívica, pessoal e social e nos interesses dos jovens, permitindo-se um leque mais alargado de opções disciplinares e experiências de aprendizagem segundo o modelo de ensino” (Alves, 1999: 239). Note-se que as escolas também se vêem limitadas pelos seus recursos humanos, já que “a inexistência de recursos docentes especializados ou o insuficiente número de alunos inscritos impedem efectivamente a abertura dos cursos” (Duarte, 2006: 15). A par desse obstáculo, verificam-se outros, como o número de alunos inscritos não perfazer o necessário para abrir uma turma ou a incompatibilidade dos horários, quando se trata de disciplinas comuns a vários cursos.

Concomitantemente, alguns alunos trabalhadores-estudantes queixam-se da falta de flexibilidade dos cursos, impedindo o seu sucesso escolar ou o facto de este ser mais expressivo devido ao trabalho que desempenham paralelamente aos estudos. Como dissemos anteriormente, esta situação é duplamente negativa, pois, para além de impedir que os alunos tenham mais sucesso,

não potencia uma ligação entre a escola e a esfera laboral (Cachapuz, 1999), o que também é negativo:

“A minha opinião sobre a escola em geral é que, de vez em quando, complicam as coisas aos alunos, tanto a nível de testes como exames e os alunos não deveriam ser sobrecarregados com horas exageradas nas disciplinas e as aulas deveriam ser mais práticas. Por exemplo, na minha situação, que trabalho e estudo e só estou a fazer uma disciplina, mas o horário não ajuda muito: eu queria fazê-lo durante a noite, mas, para isso, teria mais 3 ou 4 disciplinas e iria ocupar mais tempo, não dando tempo para estudar e descansar.” (S6)

Um aspecto igualmente assinalado pelos alunos acerca do curso que frequentam é a **pobreza curricular**, uma vez que lamentam não puderem frequentar disciplinas que consideram cruciais no seu plano de estudos ou que gostariam de ter, para que a sua formação fosse mais ecléctica. Essa crítica é tecida por alunos dos cursos de Ciências Sociais e Humanas, Artes Visuais e do antigo Agrupamento 1/Geral, embora a crítica de seis alunos de Artes Visuais seja a mais expressiva:

“O que me deixa, ainda, muito furiosa é pensar que depois destes anos a trabalhar, dificilmente conseguirei um emprego na área das artes, já que o país parece não dar muita importância aos artistas... nem sequer um currículo de jeito proporcionam aos estudantes!... Onde está a História de Arte? É uma Área de Projecto que ajudará os alunos a integrarem a universidade?” (H2)

“Eu quando vi no panfleto até havia muitas ofertas, mas depois aconteceu-me aquilo de querer Psicologia e não ter, o que achei mal, porque como há outros alunos a ter, podiam-me ter inserido noutra turma. Mas não quiseram criar furos, mas de resto não tenho queixa. A oferta até foi muito boa. Tinha a Matemática que era o que eu queria, tinha Geometria.” (N7, Entrevista)

A organização curricular não agrada a todos os alunos, pois os estudantes do curso de Artes Visuais queixam-se por não terem disciplinas fundamentais no seu curso e acusam a escola dessa parca oferta curricular:

“A minha opinião sobre esta escola não é desagradável, mas também não é boa, pois acho que há duas disciplinas que temos e não deveríamos ter e outras que não temos e que deveríamos ter.” (H16)

O aluno H3 pactua com esta crítica, alertando para a incorrecta distribuição da carga horária do ensino secundário, que é sobrecarregada nos 10.º e 11.º anos e menos exigente no 12.º:

“Este ano está tão mal organizado, não fazemos nada e a única disciplina de estudo é Português” (H3).

“Gosto mais de disciplinas que seja necessário estudar e que não seja necessário tanto trabalho. Gosto mais de um trabalho individual, até porque não gosto muito de trabalhos de grupo, porque acaba por ser sempre um bocado desequilibrado. Eu acho que em relação a isso muita coisa mudou. E eu apanhei a reforma na sua totalidade e eu preferia como estava anteriormente, porque no caso eu tive muitas disciplinas no 10.º. Um horário horrível, cinco manhãs e três tardes. Muitas disciplinas no 11.º, mas já menos, mas disciplinas que eu gostava como Matemática e Geometria, que são as minhas específicas. Depois fiz as específicas no 11.º, fiquei sem as disciplinas, ou seja, fico um ano parada sem as disciplinas. E depois vou para a Universidade, já nem me lembro também. E depois, este ano, como fiquei sem essas disciplinas, fiquei também sem Filosofia que era bial e também Inglês.

Fiquei reduzida a poucas disciplinas e a maior parte delas com um carácter um bocado, que não é muito teórico. Eu sinto mesmo falta de uma disciplina que me obrigue a estudar. E eu até no início do ano pensei em procurar um emprego, porque não gosto de ficar assim sem fazer nada.” (N7, Entrevista)

“E nestes 3 anos não vi muita coisa de errado nesta escola, no ensino em si. Sempre achei que as coisas estavam bem, menos quando percebi que no 12º ano íamos ficar com pouquíssimas disciplinas e com aulas de substituição. Sou contra estas duas coisas, porque acho que, ao tirarem disciplinas, os alunos a nível de cultura geral e de métodos de estudos ficam prejudicados, porque não aprendem tanto e, como têm poucas disciplinas, quase não estudam. Falo no caso da minha turma que disciplina com testes teóricos só tem uma, que é Português. (...) apesar das duas coisas anteriormente referidas, adoro a escola e tudo o que ela envolve (ambiente, professores, alunos funcionários).” (H20)

“A opinião que tenho desta escola é positiva em relação à estrutura, pois tem boas condições e em relação às pessoas só tenho a dizer bem, pois ao longo destes quatro anos tenho feito muitas e boas amizades. O único ponto negativo que tenho a apontar é o facto de não ser dada a possibilidade de estudar História da Arte, que tão importante é para a nossa área.” (H22)

Um aspecto muito referido pelos alunos, nomeadamente dos cursos tecnológicos, é a **escassez de informação sobre a estrutura dos cursos**. No entender destes discentes: “A escola deveria (...) ser mais clara quanto aos cursos, isto para não haver desilusões futuras de quem as frequenta.” (I7) A este propósito, Skilbeck (1999: 248) assevera que:

“os estudantes, os potenciais estudantes e as suas famílias devem ter um perfeito conhecimento do que está à sua disposição, se se pretender fazer uma escolha correcta dos caminhos a seguir. (...) É necessário um maior esforço para ligar a brecha entre aquilo que o público – e os estudantes – desejam e devem saber e aquilo que os profissionais a trabalhar em agências de estatística e avaliação nacionais e internacionais desejam e são capazes de produzir.”

A este propósito, também o segundo relatório do GAAIRES (Duarte, 2006: 39) postula que os alunos e as suas famílias não têm acesso a muita informação sobre os cursos e as saídas profissionais, aspecto que deveria ser revisto em prol do sucesso dos alunos:

“as famílias e os alunos reclamam, como recurso essencial ao processo de escolha, a disponibilização e acessibilidade de informação acerca da oferta do ensino secundário, dos percursos e das saídas profissionais que estes viabilizam. A falta de informação (...) pode ter impacto no sucesso; isto verifica-se quando, por desconhecimento da natureza das modalidades ou cursos que escolhem, os alunos sentem as suas expectativas goradas”.

Tal aconteceu a uma aluna do curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações, que, formulando uma pergunta retórica, assevera não ter sido informada, no início do ensino secundário - 10º ano - da necessidade de fazer um Projecto Tecnológico:

“Só este ano (12º ano) tomei conhecimento que iria ter que elaborar um projecto tecnológico e ter que o defender (este trabalho vai-se realizar durante o ano todo). Não nos podiam ter explicado no 10º ano e nós íamos elaborando aos poucos até ao 12º ano?” (J2)

Queixa idêntica foi apresentada por uma aluna do curso Tecnológico de Administração (L5), que realça o desconhecimento da obrigatoriedade de fazer estágio. Para além disso, a aluna não

sabia que era necessário elaborar uma Prova de Aptidão Tecnológica, o que a leva a afirmar que repensaria a decisão de frequentar um curso tecnológico. Tal opinião deve-se ao facto de considerar que a escola não está preparada para os cursos tecnológicos, embora a aluna não apresente motivos concretos para fundamentar a sua percepção:

“Estou no Curso Tecnológico de Administração e, apesar de estar a gostar, o 12º ano tem-me desiludido, pois nunca ninguém me informou que o estágio é obrigatório, que existia PAT. Se me tivessem dito no 10º, tinha pensado bem, acho que com estes cursos novos, as escolas ainda não estão preparadas para eles.” (L5)

Esta opinião não é partilhada por todos os alunos, pois alguns manifestam a sua satisfação pela realização do estágio e por terem de incrementar um projecto, desenvolvendo ideias e aplicando conhecimentos teóricos que noutra circunstância não poderiam fazer:

“Quando entrei para o curso, no 10º ano, fiquei surpreendido pela positiva com a vasta diversidade de matérias, matérias essas que nunca pensei que fosse aprender tão cedo. (...) Agora no 12º ano, estou a gostar do facto de termos que desenvolver um projecto e de estagiarmos, pois são experiências novas e de certa forma interessantes.” (M15)

Outros alunos reclamam porque os programas não contemplam uma disciplina de Música e incluem áreas curriculares no ensino secundário às quais não reconhecem mérito, como a Área de Projecto:

“Devia haver o ensino de Música integrado com o programa do Conservatório nas escolas. Está provado que melhora as capacidades cognitivas dos alunos. No meu caso, tive de sair da nossa cidade para estudar Música. E porquê? Porque o Estado está-se “nas tintas” para o estudo das Artes. Tive que pagar uma média de 200 euros por mês e porquê? Porque o Conservatório de XX me fechou as portas quando eu quis ir para lá estudar.” (R6)

Paralelamente, o aluno sublinha a importância da disciplina de Música (“A música é quase tudo.”) e destaca a necessidade de as escolas públicas se apetrecharem de bons instrumentos musicais, à luz do exemplo que conhece “nos colégios particulares” (H3):

“Se pudesse implantar uma nova disciplina, seria de Música e, ao contrário do que se dá no 5º e 6º ano, ia usar instrumentos, como nos colégios particulares, guitarras, baixos, baterias, piano, saxofone, Voz, etc. A música é quase tudo. Para quê? Tantas disciplinas de “treta”! Área de Projecto? – É obvio que não se faz Nada nessas disciplinas, ao contrário do que se pensa. – Ah, é preparação para a universidade. É nada! É nada, literalmente: ou se retirava a disciplina por completo ou se diminuía ou se substituíam, mas assim não dá (...) Este ano está tão mal organizado, não fazemos nada e a única disciplina de estudo é Português, que para mim não é estudo. Ficamos mal habituados e depois, PIM-BA!” H3 (maiúsculas do aluno)

A par da parca diversidade de disciplinas é salientada a pouca oferta no que tange aos cursos do ensino secundário. Martins (2009) advoga exactamente o contrário, sublinhando a necessidade de se apostar na diferenciação de modalidades de ensino e de percursos escolares, como forma de resposta às idiosincrasias de cada estudante. Para um aluno do curso de Ciências

Sociais e Humanas, “a escola é pouco estimulante, apresenta poucas alternativas aos alunos e os cursos parecem todos os mesmos” (G19), o que nos remete para a reduzida opção de escolha no ensino secundário. Ora, nesta linha de pensamento, Cabral (2009: 53) considera que a “escola prolonga-se no passado e oferece ferramentas pouco úteis a quem terá de construir um mundo cujos contornos se desconhecem.”

Para Barroso (1999: 149), “as escolas secundárias têm de se dotar de estruturas pedagógicas que permitam promover e coordenar esta diversidade de oferta e, acima de tudo, que orientem e formem os alunos nas escolhas e na conquista da sua autonomia individual”. O discurso dos alunos aponta também para uma deficitária preparação dos alunos nos anos que antecedem o ensino secundário, aspecto que também deveria, na sua óptica, ser reconsiderado e que, para o GAAIRES (Duarte, 2006: 34), se deve à “inadequação dos currículos que, devido à dispersão e pulverização do currículo, não fomenta a consolidação dos conhecimentos básicos”. Simultaneamente, a aluna tece críticas ao sistema de avaliação da disciplina de Educação Física, à qual julga ser dada demasiada importância em detrimento de outras disciplinas teóricas que considera mais importantes no seu curso (“este ano lectivo sinto a falta de disciplinas de conteúdo teórico que, à parte de Português, terminam todas no 11º ano”) (H7). A estudante revela muito sentido do trabalho escolar e sublinha os momentos de fruição que experimenta ao aprender (“tenho saudades de resolver exercícios arditos de Matemática e Geometria Descritiva ou investigar os lugares recônditos da mente de um filósofo” (H7))

“Neste campo, acredito que o mais inaceitável é o facto de uma aluna que quer ir para Arquitectura não ter Física nem História da Arte e ter apenas dois anos de Matemática e Geometria Descritiva. Paralelamente a esta negligência inaceitável de disciplinas nucleares, é dado mais apreço a Educação Física (que conta para a média), que não me parece ter qualquer relevância no meu campo. Por estranho que possa parecer, sinto falta de disciplinas que exijam estudo e concentração e tenho saudades de resolver exercícios arditos de Matemática e Geometria Descritiva ou investigar os lugares recônditos da mente de um filósofo. (...) Em conclusão, reforço a ideia de que há inúmeras lacunas a serem preenchidas no ensino e muitos sistemas adoptados com os quais discordo abruptamente. No entanto, é um percurso vincutivo na nossa formação como profissionais e, em última análise, como pessoas.” (H7)

Dos alunos que produziram a narrativa, três salientaram a presença de uma disciplina de Educação Sexual nas escolas, devido à parca informação que existe neste domínio, nomeadamente sobre métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, responsabilização em relação à sexualidade, entre outros:

“Também acho que devia haver aulas de educação sexual porque pelo que vejo, em pessoas mais novas e também em algumas da mesma idade que eu, não estão bem informadas em termos dos métodos, das doenças, de como se manifestam as doenças, e essas aulas mudariam e também fariam com que tivessem mais cuidado e mais responsabilidade em relação à sexualidade.” (D20)

“Na sociedade em que vivemos não deveria existir entraves à implementação de uma disciplina de Educação Sexual, porque apesar de existir os variados métodos contraceptivos, a sexualidade não é só “fazer amor”, há outros aspectos que deveriam ser estudados para melhor formar o aluno quanto pessoa individual e quanto pessoa colectiva.” (E2)

“Acho que deviam falar mais de certos assuntos... por exemplo ter aulas de Educação Sexual... pode haver muita informação, mas cada vez há mais jovens que não ligam a isso.” (S7)

### 4.1.3. A voz dos alunos

A partir dos discursos dos alunos nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails* apercebemo-nos da **ausência de espaços de participação e de intervenção na escola**, o que nos leva a concluir que a voz dos alunos é praticamente ignorada na escola. Os seus relatos evidenciam que a sua participação se circunscreve, muitas vezes, à consulta esporádica por parte dos professores ou dos órgãos de gestão (*vide* Rudduck & Flutter, 2007; Fletcher, 2005):

“O que sempre me marcou pela negativa foi o facto de a opinião dos alunos não ser relevante. Ou seja, nem greves nem nada do género moveram um centímetro nas leis escolares”. (A13)

“Em relação à escola em geral, por um lado acho que o ensino poderia estar melhor, caso levassem a sério as opiniões dos alunos, que muitas vezes nem são questionados sobre assuntos que os irão afectar neste longo percurso da vida. Espero que no futuro, essas ideias sejam levadas a sério, devido a algumas opções que os importantes neste ramo tomam e que nos prejudicam às vezes. Como aluno, em geral, também vejo que existem aspectos bem positivos que são levados em frente, mas o que eu realço é que deveriam tomar em conta a opinião dos alunos.” (B4)

“Na minha opinião, as escolas não funcionam mal, mas o Ministério da Educação não resolve nem ouve a opinião dos alunos.” (J1)

“Talvez, ouvir mais a voz do aluno, ver que a nossa opinião também conta e que o que, às vezes, pode parecer muito bom para nós, às vezes não é bem assim. E acho que, às vezes, ouvir um bocadinho: “eu penso meter isto, o que é que vocês acham?” (R1, Entrevista)

Aliás, aquando da primeira fase de recolha de dados, os alunos salientaram a sua satisfação por se poderem exprimir sobre este tema. Outros investigadores já tinham registado o mesmo nos trabalhos que conduziram (Cook-Sather, 2002; Fletcher, 2005 ou Rudduck & Flutter, 2007):

“Em primeiro lugar mostrar o meu agrado por poder expressar livremente a minha opinião sobre a importância que o ensino teve para mim”. (A1)

“O meu lugar na escola. É, enfim, o mais importante tema sobre o qual posso escrever”. (A3)

Aquilo que a nossa investigação permitiu constatar é que para alguns alunos nesta escola a voz dos alunos é fomentada, ouvida e tida em conta na tomada de decisões, embora tal não se verifique a nível ministerial. Apesar disso, alguns discentes reconhecem a dificuldade em fazer ouvir os seus pontos de vista e comunicar com os órgãos de gestão:

“É assim, Conselho Executivo é sempre... é como o Governo. Eu gosto muito de comparar as coisas à política. É como o Governo, uma pessoa se quiser falar com o Presidente do Conselho Executivo é muito difícil. Um cidadão se quiser falar com o Primeiro-Ministro, num intervalo qualquer, é muito difícil. E acho que o problema é isso, a distância que há entre o órgão de soberania, aqui dentro e o aluno. Acho que é muita distância, é muito difícil uma pessoa chegar lá e dizer: “olhe, precisava de falar com a Dra...”, “ai, agora está numa reunião, ah agora não está, agora não pode”. É muito difícil. Como é que eu hei-de explicar, eu acho que estamos um bocadinho a entrar, também vou falar um bocadinho de política. Acho que estamos a entrar num regime que de democracia começa a ter pouco. “ah, as pessoas são livres de se manifestar e isso tudo”. As pessoas manifestam-se mas eles não ouvem, não ouvem. Não querem saber. Não querem saber o que é o povo pensa e isso. E vê-se, por exemplo, as manifestações que tem havido, este ano nem tanto, mas o ano passado houve manifestações de toda a gente. E o governo não faz absolutamente nada. O Governo não está ao lado do povo. O Governo está ao lado de quem tem dinheiro e dos interesses deles. E acho que o Ministério da Educação não ouve os alunos. Aliás, os problemas que eles resolvem, acho que não são esses os problemas mais graves.” (Q9, Entrevista)

“Acho que também é uma boa relação, no sentido em que também há muitas propostas dos alunos que são aceites, são ouvidas. E tentam sempre arranjar o modo de satisfazer os alunos. Acho que trabalham para isso, essencialmente. Tentam, ainda no outro dia, nós íamos fazer uma viagem de finalistas, então, queríamos angariar fundos, fomos pedir apoio, eles foram impecáveis, disseram que nos faziam as rifas, deixaram-nos utilizar o pavilhão, deixaram-nos fazer bolos, vender bolos. Deixaram-nos fazer tudo.” (H7, Entrevista)

“Em termos do Ministério não vai por greves, não vai por nada. E não ouvem muito os alunos. É mais o que eles acham que está certo e não o que nós achamos que está certo. Não partilham as ideias com alunos. E acho que aí deviam apostar um bocadinho mais. Eu acho que devia de ser feito..., eu não digo a Ministra em si, ou coisa assim, mas reunia-se, por exemplo, uma vez por ano, não digo mais também, reunia-se com várias Associações de Estudantes, de vários pontos do país e explicavam as ideias que têm para agora e o que não têm. E falarem também com o Conselho da Escola nessa reunião, porque às vezes eles põem certas condições que é difícil até para o próprio Conselho aplicar; porque, por exemplo, as aulas de substituição” (R1, Entrevista)

Ao invés do Ministério da Educação, para alguns alunos o Conselho Executivo deste estabelecimento ouve os alunos e tenta implicá-los na vida da escola, convidando-os a participarem na vida da escola e na tomada de decisões:

“Eu vi uma diferença muito grande, mas pela positiva, gostei mesmo. Uma pessoa aqui sente-se mais parte da Escola. Parece que aceitam mais a nossa opinião. Querem que nós participemos mais. Na outra, claro, que também participávamos, mas era segundo outras regras, era um bocado mais... não tínhamos tanta liberdade para dar opiniões, porque também éramos mais pequenos. Depende daquilo que vemos. Eu acho que até é ouvida. Pronto, claro que há excepções, mas cada vez mais os alunos têm falado e têm sido ouvidos e está a haver mudanças de acordo com o que eles dizem. Claro que há muitas coisas que eles não concordam. Estão sempre a fazer greves e muitas vezes não dá em nada. Mas isso é mais relativamente à ida para a Universidade e a nível curricular. Agora a nível de Escola, daquilo que ela pode fazer e não os ministros, acho que nesse aspecto até são ouvidos.” (H7, Entrevista)

“Nós encontramos no Conselho Executivo os nossos projectos, por mais, não é disparatados, mas por mais adolescentes que sejam, encontram no Conselho Executivo a possibilidade de ser realizados. Tenho amigos que tocam alguns instrumentos de música e sempre que há eventos na Escola a Dra. \_\_\_, a presidente do Conselho Executivo chama-os para tocar. E é das melhores coisas que eles fazem e que gostam. Portanto, é muito bom, eles poderem interagir com o Conselho Executivo dessa maneira. A quantidade de concertos, dessas bandas dos meus amigos, é muito bom ser o Conselho Executivo, ser o próprio Conselho Executivo a dar a ideia e a interagir connosco directamente, não estar escondido nem à parte; tem contacto directo, até porque se observarem, a presidente do Conselho Executivo anda no meio de nós, quase em todos os intervalos e pára e fala connosco e pergunta se está tudo bem. Acho que há uma relação mesmo muito próxima com a presidente. Acho que isso é

importante. (...) Eu costumo dizer que a Escola de onde eu vim é a Escola para os professores e a Escola onde eu estou é a Escola para os alunos. Depende muito disso, se o objectivo é o bem-estar dos professores ou o objectivo é o bem-estar dos alunos. Aqui... eu aqui sei que se alguma coisa está mal (...) se fosse noutra Escola muito provavelmente nem me queriam ouvir, não é? Porque eu não sou um professor, eu sou uma aluna, não é, simplesmente. Acho que somos de facto ouvidos.” (D8, Entrevista)

“A escola surpreendeu-me pela positiva, pois é uma escola dinâmica e multifacetada, que apoia por inteiro os seus alunos. Penso que encara o papel do aluno com outra perspectiva diferente da Escola Secundária XX. Aqui todos cooperam para o nosso sucesso, independentemente das notas ou do estatuto. Penso que daqui a alguns anos o trabalho desempenhado pela escola será reconhecido por todos e estará reflectido nas colocações na Universidade e nos prémios que poderá ganhar.” (G6)

Estas opiniões são refutadas pelo aluno E9, que assegura que as opiniões dos alunos ainda não são devidamente atendidas na escola e que, por vezes, aos pais é dado mais protagonismo:

“É assim, depende das situações. Mas acho que ainda não têm muito peso nas decisões que se toma, pelo menos acho que a atitude dos alunos nunca costuma estar muito atendida por quem está no poder....É assim, depende, porque às vezes há uma sobrevalorização dos encarregados de educação, porque a maioria também não está muito preocupada com isso. Eu concordo que haja assim uma reunião cada período, para informar como o aluno se tem..., o que é que o aluno tem feito bem e feito mal. Mas acho que os alunos também deveriam ser autorizados a participar nessas reuniões, que é para, no fundo, os alunos também saberem o que se passa com eles, porque muitas vezes os professores também não revelam aos alunos o que é que se passa com eles.” (E9, Entrevista)

A maioria dos alunos que aborda esta questão na narrativa ou na entrevista considera que os professores ainda detêm o controlo das decisões, como sustentam os alunos E8 ou B11, talvez por serem mais velhos ou terem mais experiência. Por outro lado, os discentes queixam-se da sua voz ser preterida em detrimento da dos adultos, nomeadamente os professores, a que se dá, frequentemente, mais crédito:

“É assim, quando nós, quando nós fizemos alguma coisa aos professores nós somos castigados. Quando são os professores que nos fazem a nós ninguém se acredita no que nós dizemos. Porque os professores são adultos, têm mais experiência, em princípio não vão mentir. Acho que é mesmo isso, principalmente: «por que é que ele ia estar a mentir ele é..., ele já tem maturidade suficiente para assumir aquilo que faz». Mas, eu acho que não... alguns não têm. Acho que não era preciso esperar que acontecesse alguma coisa. Mas quando acontecesse uma pessoa ouvisse os dois lados e tentasse compreender e apoiasse, porque nós, eu tive, tive uma experiência que nós fazíamos queixa quase todos os dias da professora e, no entanto, a professora não recebeu qualquer tipo de repreensão. Mas sei que durante o ano, não fizeram nada para que a atitude da professora mudasse.” (O17, Entrevista)

“Aquilo ali tem sempre a opinião de um adulto; a opinião de um jovem é: “ele está a fazer birra, não percebe nada do que está a fazer”; aliás, nós e professores as greves que fizemos, estou completamente em desacordo com as aulas de substituição, não é, fizemos três greves e nada. Nada, quer dizer, nós lutamos por um direito que é nosso, porque nós viemos aqui para aprender não é para brincar, jogar as cartas, joga-se no café, não se vem para aqui brincar. Os professores têm mais que fazer do que estar aqui a fazer de babás, é mesmo assim. E pura e simplesmente não nos ouve.” (E11, Entrevista)

“O professor ideal é aquele que sabe ouvir a opinião dos alunos e não dizer: “eu é que estou a dizer isto, eu é que sei, eu é que sou o professor”. Porque um aluno pode virar o que o professor está a dizer, pode ter outra filosofia diferente, de ver. E se o professor souber ouvir, pode explicar de maneira que o aluno perceba; porque os professores ensinam de uma maneira geral, mas há sempre aquele que não percebe a maneira que ele está a dizer e se souber ouvir e tentar perceber da maneira que o

aluno percebe; lá está, uma comunicação, se houver uma comunicação logo no início se houver uma boa comunicação, uma boa relação, acho que nós conseguimos ter tudo dos professores e os professores conseguem tudo de nós. Agora sempre com uma atitude agressiva ou que não estão aí para nós; nós fazemos, exactamente, a mesma coisa com eles. Nós somos o reflexo, eu digo sempre isto, nós somos o reflexo dos professores que temos sempre.” (E12, Entrevista)

“Acho que tem mais peso, normalmente a palavra dos professores, do corpo docente, do que dos alunos. Porque os professores têm mais peso, digo eu. Porque, talvez, por serem mais velhos, pessoas responsáveis, já com o curso. Terem uma ideia melhor formada sobre o que é a Escola, porque andam aqui há mais anos e, normalmente, a ideia que se tem dos alunos é que eles só querem aquilo que lhes dá mais jeito. Então, normalmente tem tendência a ouvir-se mais as pessoas mais velhas, são experientes. Eu acho que é por isso. Mas acho que deviam ouvir mais os alunos, porque nós é que estamos deste lado e se calhar, se calhar não, as pessoas que estão lá a tomar decisões, já estiveram deste lado também do lado cá e sabem como é que é. Acho que deviam ouvir mais os alunos.” (E8, Entrevista)

Para outros alunos, nem os discentes nem os próprios professores são ouvidos pelo Ministério da tutela (Flutter, 2007, Amado, 2007), o que acaba por limitar a acção dos alunos, os quais sentem que nem os professores têm poder de decisão:

“Na qualidade de aluno desde o primeiro dia de escolaridade até ao dia de hoje (...) no 12º ano, penso que a escola tem sido importante para mim, na medida em que tenho visto determinadas situações e que a partir delas reflecto e vejo aquilo que está certo e aquilo que está errado. Assim, aprendo aquilo que devo e não devo fazer. (...) Penso que a escola tem muito a melhorar. Não que seja o fim do mundo, mas penso que as pessoas responsáveis pela escola fazem as coisas sem pensar, sem ouvir os professores e sem ouvir os alunos. Não que os alunos devessem mandar, mas penso que a melhor maneira de tornar a escola melhor e de a tornar um sítio agradável, onde os alunos gostem de estar para aprender, não para passar o tempo era as três partes reunirem-se para isto melhorar. Por vezes há coisas que se mandam fazer nas escolas e aos alunos que parece que as pessoas responsáveis nunca foram alunos.” (D17)

“E eu acho que nem os professores, nem a própria Escola são ouvidos, acho que os alunos... ainda menos. Não acredito que seja em todos os casos, mas em muitos casos é assim.” (C14, Entrevista)

“Eles na Escola até é capaz de ser ouvida, agora pelo Ministério não, porque nós falávamos, nós, os alunos, o representante dos alunos fala, e segundo o que vimos, nenhum aluno é ouvido. Falo por mim, sinceramente, não gosto muito desta Ministra da Educação, acho que ela está a tomar..., está a ser muito drástica. E o facto de ela ser muito drástica, eu até percebo porquê ela está a ser muito drástica, mas acho que devia envolver mais, acho que está a ser muito rápido. Por exemplo, estas aulas, o problema das aulas de substituição. Eu sou sincera, eu não gosto muito, porque não faço muito nas aulas de substituição. É a mesma coisa que ir para uma sala e ficar ali sem fazer nada. Mais valia não ter e utilizar o tempo como nós utilizávamos: juntávamo-nos todos e estudávamos, íamos para a sala de estudo. Acho que era muito melhor. Sou sincera, não gosto muito das aulas de substituição.” (E19, Entrevista)

Por outro lado, tal como assevera Barroso (1999: 152), esta consulta não se traduz num compromisso sério e implicado aquando da tomada de decisões importantes que afectam os alunos, o que é de lamentar devido às potencialidades que a consulta aos discentes encerra:

“importância fundamental que tem a participação dos alunos (e em particular, numa escola secundária). Essa participação deve ser vista não só pelo lado instrumental (isto é, as vantagens que a organização e a gestão auferem com o contributo dos alunos e seus representantes), mas também pelo lado da sua dimensão formativa, nomeadamente para a integração dos alunos e desenvolvimento de uma cultura cívica. Nesse sentido a participação dos alunos na organização e gestão da escola devia ser

objecto de medidas específicas destinadas não só a criar espaços institucionais, meios e oportunidades para a sua intervenção, mas também para o seu incentivo e qualificação”.

Ora, na senda daquilo que Barroso afirma, e de acordo com outros estudos internacionais por nós abordados anteriormente (*vide* Vansledright, 1997; Belton, 2000; Cook-Sather, 2002; Alerby, 2003; Kinchin, 2004; Fielding, 2004; Chin & Kayalvizhi, 2005; Logde, 2005; Mitsuni, 2006; Flutter, 2006; Reay, 2006; Maitles & Deuchar, 2006; Rudduck & Flutter, 2007, McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005, entre outros), é importante criar organismos que cativem e fomentem o gosto dos alunos pela participação na vida da escola e nunca potenciar condições para que a sua voz seja “abafada”, como nos dá conta a aluna B10:

“Não sei. Às vezes eu acho que é ouvida, outras vezes acho que não é ouvida. Vê-se tantas greves e manifestações que nós fazemos, por exemplo, o ano passado até houve duas por causa das aulas extra por montes de coisas, e os exames do 12º e, não sei, acho que há coisas que são ouvidas, mas acho que depois, no fim, no topo, são abafadas. Se a Ministra não quer que aquilo aconteça, aquilo não acontece.” (B10, Entrevista)

Ao nível da Escola, porém, alguns discentes sentem que a voz dos alunos é ouvida, uma vez que as suas opiniões ou sugestões são tidas em conta aquando da tomada de decisões:

“Acho que da Escola, acho que é uma Escola muito liberal, sentimo-nos todos muito iguais, enquanto que nas outras acho que isso não acontece. Aqui acho que as opiniões dos alunos são muito mais bem aceites. Há uma facilidade de integração maior, acho eu, do que nas outras... Nesta Escola acho que somos ouvidos. Em relação ao Ministério nem tanto. Somos um no meio de muitos, não é? Mas aqui na Escola acho que sim, acho que, pelo que eu vejo, apesar de eu não andar assim muito dentro disso, mas pelo que vejo temos um Conselho Executivo bastante..., (hum) como é que se diz?... Preocupa-se com o que os alunos precisam e querem e essas coisas para ir ao encontro..., tentar conciliar as duas coisas. Agora a relação com o Ministério, eu não estou assim bem dentro disso, mas acho que as coisas assim não estão assim muito favoráveis para nós.” (A8, Entrevista)

“Eu acho que nesta Escola até um certo nível é. Por exemplo, eu tenho visto a actividade da Associação de Estudantes, eles fazem vários projectos; eu acho que o Conselho até os ouve. Às vezes, não os apoia em tudo. Mas eu acho que até os ouve e os deixa fazer algumas actividades.” (C19, Entrevista)

“Eu acho que sim, porque se não fosse ouvida, muitas das vezes aquilo que nós queríamos não eram feitas e a maior parte das vezes o que nós queremos é feito. Principalmente o Conselho Executivo tenta fazer melhor e tenta com que nós nos sintamos bem cá dentro. E acho que eles têm conseguido, de uma maneira geral.” (E19, Entrevista)

Sendo a escola um espaço onde os alunos passam muito tempo e onde aprendem muito para além do currículo prescrito (“que tenho visto determinadas situações e que a partir delas reflecto e vejo aquilo que está certo e aquilo que está errado”.) (D17), é natural que seja uma instituição propícia à formação integral do aluno, devendo, por isso, revestir-se de meios que motivem os discentes e os envolvam nas actividades da escola. Tal ideia é partilhada por este aluno, que acha que “as pessoas responsáveis pela escola fazem as coisas sem pensar, sem ouvir os professores e sem ouvir os alunos” (D17). Cômico de que os estudantes não podem ditar as regras da escola, mas participar na concepção e implementação das mesmas, o discente salienta a importância de con-

gregar esforços e de sentar à mesma mesa professores, alunos e órgãos executivos. Deste modo, a vida na escola melhoraria, pois esta tornava-se “um sítio agradável”, onde a aprendizagem e a fruição caminhassem de mãos dadas. Dessa forma, a escola constituía-se não como um local “para passar o tempo”, mas como uma instituição feita para e com os alunos, contrariando a ideia de que “as pessoas responsáveis nunca foram alunos”:

“Se fosse alguém que pudesse mudar o ensino, fazia mudanças de cima a baixo, dava liberdade de actuação, dava liberdade de pensamento, não impunha dogmas, mas conhecimentos e isso é coisa que não acontece.” (F4)

“Sou cego, surdo, mudo e não falo dos sentimentos da vida como um jogo e o ar e o frio e a areia que me desliza por entre os dedos. Todo eu sou um triste, mas mais do que eu é o sistema.” (H3)

As metáforas a que recorre o aluno H3 (“cego”; “surdo”; “mudo”) denotam passividade e aludem ao silêncio a que os alunos estão votados, ao não serem ouvidos. A personificação do sistema educativo (“triste”) é igualmente de assinalar, pois o aluno encara-o com pessimismo e apreensão. A palavra “vida” adquire aqui uma dupla significação, pois tanto pode referir-se à vida pessoal como escolar, demonstrando uma certa ironia perante o “sistema”, a qual perpassa toda a narrativa escrita por este aluno.

#### 4.1.4. Recursos físicos e humanos

Apesar de, comparativamente, os alunos valorizarem mais o *ethos* de uma escola que as condições físicas da mesma, os dados permitem-nos concluir que, para alguns discentes, em muitas escolas o ensino é mau devido, em grande parte, “à carência de equipamentos” (Duarte, 2006: 55) bem como à falta de **condições físicas**, quer nos pavilhões de Educação Física, quer nos laboratórios de Físico-Química e Biologia. Este aspecto, associado à falta de material, é referido pela generalidade dos alunos, uma vez que limita a acção pedagógica dos professores e a aprendizagem dos alunos:

“(na outra escola) não tínhamos Educação Física, pois não havia água quente e ficámos dois anos sem a disciplina, apenas a dar teoria numa disciplina puramente prática”. (A16)

“Quanto a esta escola pouco posso dizer no que diz respeito a momentos mais marcantes, mas noutras escolas (...) em termos de ensino não é lá grande coisa; falta de material e condições menos próprias nos laboratórios de Físico-Química, no Inverno, como se passa um pouco nesta escola, muito frio e também o método de dar aulas, materiais”. (A9)

Por outro lado, o frio que sentem é impeditivo de um trabalho mais rentável, como destaca o aluno supramencionado. As condições físicas da escola são apontadas por alguns discentes, o que prova que são importantes, mas não fundamentais para os alunos, os quais colocam a ênfase, primordialmente, nas pessoas que frequentam a escola ou que aí trabalham, como professores e

funcionários. Por outro lado, a partir do depoimento do aluno L6, depreendemos os que os discentes dão importância às condições físicas da escola, mas compreendem que a situação financeira não permite fazer obras ou remodelar a escola como gostariam:

“Da escola que frequento só me posso queixar das condições, porque o relacionamento entre as pessoas, somos nós que o fazemos. Se formos ver a situação económica do país e da escola, não podemos exigir mais de onde não nasce mais.” (L6)

“A Escola poderia melhorar bastante, tanto em termos de condições materiais e também condições humanas, pois existem várias escolas que não têm material escolar para o apoio ao estudo dos alunos e também humanas, pois existem muitas pessoas a trabalhar nas escolas que não têm condições para trabalhar com crianças.” (B24)

“Esta escola é uma escola razoável, por vezes não tem as condições necessárias para o ensino, mas isso é como a maioria delas.” (G17)

No entanto, convém referir que nem todos os alunos dão a mesma importância às condições físicas da escola, pois privilegiam outros aspectos que consideram mais importantes, nomeadamente as pessoas e o relacionamento entre elas:

“Aquilo que para mim é mais importante numa escola são as pessoas: alunos, professores, funcionários, etc. talvez seja uma visão demasiado humanista porque apesar da escola não ter aquecedores, isolamento térmico, cadeiras confortáveis e, enfim, outros luxos, não o considero tão importante como o bom relacionamento com as pessoas. De que serve uma escola totalmente ideal se depois não consigo fazer amigos?” (C5)

Outro aspecto a referir é a consciência que os alunos têm da importância em apostar na educação e formação dos jovens, para que o país se torne mais competitivo e melhor preparado para enfrentar os desafios contemporâneos. Tal como referimos anteriormente, os dados recolhidos permitem-nos concluir que, para os alunos, a melhoria da sua prestação/preparação e, no fundo, a melhoria da escola em geral passa, em grande medida, pelo **desempenho dos professores**:

“A escola poderia melhorar bastante, tanto em termos de condições materiais e também condições humanas, pois existem várias escolas que não têm material escolar para o apoio ao estudo dos alunos e também humanas, pois existem muitas pessoas a trabalhar nas escolas que não têm condições para trabalhar com crianças.” (B24)

“Considero as escolas portuguesas obsoletas, despreocupadas com os alunos, em que professores como alguns que já tive afirmam: “Eu ganho o meu salário de qualquer maneira, não importa se dou a matéria ou não.” (G1)

Outros alunos, como a discente supramencionada (G1), salientam a desresponsabilização dos docentes e a necessidade de um maior envolvimento e interesse pelas vidas e necessidades dos alunos urgindo, na senda de Alves (1999: 239), “a redefinição dos horários dos professores que incluiria uma percentagem destinada ao apoio individualizado às percentagens e à estruturação dos projectos de vida”.

Ora, tal medida poderia potenciar uma verdadeira democratização do ensino, pois, respeitando as idiosincrasias de cada aluno, estaríamos a educar para o seu sucesso:

“Acho que um dos grandes problemas do ensino é a dita “democratização”, que trata os alunos de igual modo, não aproveitando as potencialidades de uns mais capazes e não lhes fomentando um ritmo de trabalho contínuo.” (G8)

Esta medida é reiterada por Cachapuz (1999: 194), que defende um ensino mais personalizado e que responda efectivamente às necessidades de cada aluno:

“Educar para a diferença significa valorizar o que cada aluno tem de intrinsecamente diferente e orientar tais diferenças tendo em vista o seu desenvolvimento nos planos pessoal, social, académico e profissional. O que implica um conceito de democraticidade bem mais elaborado, incluindo não só o acesso à escola, mas também o sucesso escolar e a não exclusão”.

Alguns estudantes questionam a actuação de alguns professores, os quais, no seu entender, apenas dão importância aos “melhores alunos”. Formulando uma questão retórica, o discente pergunta se “não seria mais natural que os professores ajudassem mais os alunos que têm dificuldades?” (G17), uma vez que os outros já dominam as matérias em estudo e não necessitariam de tanto apoio como os outros. Por outro lado, salienta que “não basta um professor descarregar a matéria, tem que saber ensinar” (G17), para que os conteúdos programáticos sejam consolidados de forma eficaz. Ora, para este aluno, a qualidade de um professor define-se a partir: das explicações que dá sobre a matéria; da capacidade de escuta e da compreensão que demonstra aos alunos:

“Gosto de aulas em que se aprende, essencialmente, porque não basta um professor descarregar a matéria, tem que saber ensinar, o que muitas vezes não acontece. Penso que um bom professor é aquele que sabe explicar, ouvir dúvidas e compreender os alunos. Outra coisa que se nota muito em todas as escolas é o facto de os professores darem mais atenção aos “melhores alunos”; então se esses alunos compreendem bem a matéria, não seria mais natural que os professores ajudassem mais os alunos que têm dificuldades?” (G17)

Outros alunos apontam a qualidade dos professores e as médias de acesso ao ensino superior como factores a melhorar, já que condicionam a qualidade do ensino em geral:

“Mas o ensino em Portugal acho que não é muito bom, poderia ser melhor, não só no sentido em que somos um dos países da U.E. com médias de acesso ao nível superior, mas também na própria qualidade de professores e escolas. Não admira que muitos jovens não consigam entrar na universidade. (...) Só espero que para aqueles que ainda vêm para esta escola todos estes aspectos negativos se tornem positivos e que o ensino em Portugal melhore, é claro.” (Q3)

É importante referir que as funções docentes não se circunscrevem à leccionação dos conteúdos programáticos, devendo proceder-se, na senda de Barroso, a

“uma alteração profunda no perfil e modo de organização do trabalho dos professores: o serviço docente tem de se diversificar e abranger situações que não exclusivamente de actividades lectivas; a função do professor deve evoluir para a de “gestor de situações educativas” em que, para além de formador, ele exerce uma função importante como mediador entre as necessidades e interesses dos alunos e a variedade de situações formativas que podem ser disponibilizadas” (Barroso: 1999: 149).

Com efeito, como referiremos no capítulo V, a actuação dos docentes condiciona a aprendizagem e a progressão dos discentes (Day, 2004; Lapo, 2007, Teixeira & Fores, 2009, Amado *et al.*, 2009), o que corrobora a opinião dos alunos E8 e G3, que consideram que os métodos de ensino e aquilo que se ensina na escola também terá de ser objecto de reflexão e mudança:

“Penso que no nosso país a escola ainda é considerada pelos alunos um sítio não muito bom, pois a maioria anda na escola apenas por obrigação. Talvez também a imagem de autoritarismo que é passada por alguns professores contribua para uma menor vontade dos alunos em frequentar a escola. Também julgo que são necessárias reformas no ensino, pois o nosso país precisa de se tornar mais instruído para poder competir com os países estrangeiros.” (E8)

“A vida que mais me interessa é fora da escola... estes doze anos de ensino em geral, considero-os aborrecidos e gosto muito mais do que aprendo em casa. Mal posso esperar que o ano lectivo termine.” (G3)

A partir das palavras supramencionadas do aluno G3, compreendemos que nem sempre os conteúdos programáticos agradam ou respondem às necessidades dos alunos (“considero-os aborrecidos”), o que os leva a procurar outro tipo de saberes. Para Cachapuz (1999: 196):

“uma das questões que a escola do futuro vai ter de lidar é se e como legitimar academicamente saberes não formais (mas socialmente úteis) que os jovens adquirirão cada vez mais fora da matriz escolar. Terá também de inventar um novo conceito de organização do tempo escolar (não mais em termos de um somatório de aulas em que se varia de matérias em cada hora), do espaço escolar (que deixará de se restringir aos estritos muros da Escola)”.

Concomitantemente, se a escola quer combater a alienação dos alunos (Mitra, 2004) e “um certo amorfismo axiológico” (Estrela, 2002: 26), é crucial apostar numa “relação pedagógica mais pessoal e continuada, mais atenta aos temas e problemas que preocupam os jovens” (Alves, 1999: 239), para que possa responder, efectivamente, aos interesses e expectativas dos alunos e, paralelamente, colmatar lacunas no âmbito dos valores. Nesta linha de pensamento, Martins (2009: 27) lembra que “na educação não se transmitem apenas saberes e conhecimentos, gera-se compreensão interrogam-se valores e sentidos e suscita-se a liberdade e a responsabilidade.” Aliás, vários alunos reclamam este espaço para pensar e interrogar, como o aluno H6, quando lembra a importância que teve determinado professor, pelo facto de o seu ensino fomentar o espírito crítico e não se circunscrever à aceitação de “muitos dogmas”:

“Houve um professor que me marcou devido à sua capacidade de ensinar; é um ensino diferente, mas abre a mente e deixa pensar, porque a nossa sociedade contém muitos dogmas; nós somos “máquinas” e o que nos é ensinado é aquilo que a sociedade aceita e está mal! É como na escrita de

Saramago: só por ele ter ganho um Nobel faz dele um notável escritor. Agora se um aluno escrever como ele é logo cortado, nem vêem a intenção.” (H6)

Ainda no que tange aos docentes, os alunos dos cursos tecnológicos sublinham a deficitária e tardia **colocação de professores**, que os prejudica, pois ficam sem aulas durante largos períodos. Essa situação verifica-se, pois “As disciplinas técnicas dos cursos tecnológicos exigem professores com formação específica para a sua leccionação, sendo o regime centralizado de contratação de professores e a lógica de definição das habilitações e dos grupos de docência dificilmente compatíveis com as necessidades da escola” (Duarte, 2006: 2). Note-se que a colocação de professores é uma área que tem sofrido bastantes alterações, pois a situação gravíssima denunciada pela aluna J1 é hodiernamente ultrapassada, em parte, pela contratação directa de professores por parte das escolas, sugestão já adiantada por Alves (1999: 240), o qual postulava a necessidade de reforçar “o poder de decisão das escolas no âmbito do currículo, dos programas, da avaliação, da organização, do tempo, da contratação de professores”. Por outro lado, é importante sublinhar que houve uma alteração significativa no que tange à colocação dos professores, os quais passaram a ser colocados por quatro anos.

“Outro episódio que me marcou mais foi no 10º ano: tivemos professores muito pouco exigentes e também vieram muito tarde por causa das colocações. Este ano ainda não temos um professor: primeiro colocaram-no tarde, depois teve de ser operado, até agora não demos matéria nenhuma, estamos no 12º ano, não temos bases do 10º ano, tentamos esforçar-nos para acompanhar no 11º ano e agora está a acontecer o mesmo e esta disciplina é essencial para o curso (Tecnológico de Construção Civil). (...) a minha turma teve que esperar o 1º período todo para que o Ministério da Educação desse autorização à escola para contratar um professor de Tecnologias, pois eles não tinham arranjado; eu sei que eles não têm culpa, mas agora temos o professor de baixa e não demos nem uma aula. (...) A escola funciona razoavelmente bem; como eu referi antes, por vezes não tem culpa do que se passa.” (J1)

“Também tenho bons professores, que explicam mais ou menos as coisas, tirando um ou outro, mas o defeito maior é que estivemos mais de um período à espera de um professor para uma disciplina específica do curso” (J2)

Por outro lado, é importante sublinhar que “este sistema não garante que o professor colocado seja especializado na disciplina específica necessária à escola, já que o recrutamento de docentes se efectua por grupo de docência e não por perfil de competências específicas” (Duarte, 2006: 14), o que origina situações graves como a descrita pela aluna J3:

“O meu 10º ano foi o que foi, andei quase dois períodos sem um professor e meio período sem dois professores. A minha área é de engenharia de construção civil e os professores que faltavam eram da minha área. Quando vieram esses professores, não nos ensinaram nada de jeito; eram professores de desenho de construção, Tecnologias de construção e Práticas de Construção. Assim, a bem dizer, no Desenho e nas Tecnologias era o mesmo professor, coisa que achei muito incorrecta, porque ele não sabia ensinar. Às vezes, nem sabia o que estava a fazer; eu pergunto se um professor de Tecnologias de Construção durante um ano de escolaridade só ensina aos alunos as medidas das sanitas, dos lavatórios, os acessórios de casas de banho. Em Desenho de Construção só nos deu Geometria Descritiva, onde nem ele sabia resolver os seus próprios exercícios ou os exercícios do livro, ainda pergun-

to: será que ele era mesmo professor? Há tantos professores no desemprego, que sabem mais do que alguns que andam aí. O professor de Práticas de Construção que nos faltava também foi aquela base: só sabia falar, ensinar nem vê-lo.” (J3)

A escassa comparticipação do Estado nas despesas da educação é mencionada por alguns discentes, que destacam a ausência de apoios socioeducativos e financeiros:

“Acho na minha opinião que podiam facilitar às pessoas que não têm possibilidades para os estudos.” (E17)

Para alguns, “A educação deveria ser totalmente gratuita” (D14), uma vez que era a forma de todos terem acesso ao ensino público nos diferentes graus de ensino<sup>20</sup>. Simultaneamente, o aluno D14 sublinha a falta de recursos humanos para trabalhar com jovens de risco e assinala a premissa de criar organismos ou unidades de apoio, na escola, a alunos de risco, já que, na sua óptica, “põem em causa todo o ambiente escolar”:

“A minha opinião sobre a escola em geral é a de que é sem dúvida indispensável à nossa vida em sociedade, mas penso que há muitas alterações que deveriam ser feitas para melhorar o ensino e que tardam em surgir, por exemplo, não existem estruturas para auxiliar jovens de risco, que põem em causa todo o ambiente escolar, uns porque não querem estar na escola, mas são obrigados e outros que só estão para passar o tempo. A educação deveria ser totalmente gratuita para poder ser acessível a todos, mesmo a níveis de universidade, etc.” (D14)

#### **4.2. A escola enquanto organização**

A presente investigação persegue, em primeira instância, um objectivo concreto: conhecer as percepções que os alunos do ensino secundário têm da escola. Para o alcançar, pedimos aos discentes do 12º ano que se pronunciassem sobre a escola como instituição. Das narrativas produzidas, 68 alunos apresentaram a sua opinião sobre a escola enquanto organização, ao passo que os restantes tenderam a falar essencialmente da escola onde decorreu a recolha de dados. Para a maioria dos alunos que participou nesta investigação, a escola é uma arena de vivências experienciais marcantes, como se depreende das palavras do aluno B23: “Tenho uma opinião boa da escola, pois foi aqui que passei os melhores momentos que já tive.”

Os alunos que emitiram uma opinião sobre a escola como organização destacaram, fundamentalmente, cinco aspectos. Para os discentes, a escola é: (1) um espaço de formação intelectual e humana; (2) um local de responsabilização colectiva, enquanto palco da relação pedagógica pro-

---

<sup>20</sup> Ora, se tivermos em conta as “20 medidas de política educativa para o ano lectivo 2008/2009”, constatamos que uma das prioridades do Ministério da Educação para o ano lectivo 2008/2009 é “O reforço das medidas de apoio social para as famílias e para os alunos é uma prioridade do Ministério da Educação (ME) para este ano lectivo, de modo a prevenir o abandono escolar, dando resposta às dificuldades económicas das famílias e incentivando a melhoria dos resultados escolares dos estudantes.” *In* <http://www.min-edu.pt/np3/2538.html> acedido em 24/08/09

fessor/aluno (Amado, 2001); (3) um agente de socialização, enquanto local de convívio entre os diferentes actores - alunos, professores, funcionários (mormente entre os alunos) e (4) uma “rampa de lançamento” para o futuro. Concomitantemente, (5) um aspecto muito mencionado pelos alunos quando se lhes pede que falem da escola, são os professores, pois não concebem a escola sem pensar imediatamente nos profissionais que ali trabalham. Isso reitera o que temos vindo a afirmar sobre a importância do elemento humano na escola.

Podemos, no quadro apresentado, sintetizar as principais ideias que emanam dos dados recolhidos:

<b>A escola como:</b>	<b>f</b>
1. Espaço de formação intelectual e humana	45
2. Agente de Socialização	36
3. “Rampa de lançamento” para o futuro	31
4. O elemento humano: os professores	18
5. Local de responsabilização colectiva	15

Quadro 18 - Percepções dos alunos sobre a escola

#### **4.2.1. Espaço de formação intelectual e humana**

Para quarenta e cinco alunos, a escola é um **espaço de formação intelectual**, pois é aí que os estudantes se podem desenvolver intelectualmente, potenciando conhecimentos científicos sobre as mais variadas áreas do conhecimento. Como refere o aluno A9, “A escola para mim, apesar de todos os momentos bem passados dentro dela, é apenas um local onde me dão uma oportunidade de aprender para em parte crescer intelectualmente”. A mesma ideia é reiterada pelo aluno B16, que assevera: “A escola é uma instituição muito precisa no desenvolvimento intelectual das crianças e jovens.”

“A história do meu percurso escolar... Um bom tema para pensar... (...) A escola é um lugar onde começamos a descobrir coisas que nos eram desconhecidas e a aprender a lidar com o mundo que nos rodeia... A escola é uma ciência, complexa sim, mas que todos nós, apesar de tudo, gostamos de “aprender.” (C24)

“Muita experiência para o resto da minha vida, porque aprendi muito. Por exemplo, no Básico era tudo muito simples e aqui aprendi que sem trabalho, as coisas não estão fáceis. Sei que o futuro vai ser duro, de certeza. As aulas, estou aqui para aprender e acho que aprendi muita coisa. Conheci pessoas que se calhar vou manter contacto para o resto da minha vida. São pessoas que eu gosto mesmo. E acho que, no fundo, é isso, aprendi conhecimentos. E muitos conhecimentos que aprendi aqui me vão ser úteis, para o ano, quando estiver na Universidade.” (E8, Entrevista)

“As actividades que até agora tive pelas escolas que frequentei foram para mim marcantes, inesquecíveis e importantes para o meu enriquecimento escolar e cultural. (...) Todo este percurso escolar foi

muito enriquecedor para mim. Desde o 1º ano que as escolas que frequentei eram todas com boas condições, bons equipamentos, tinham pavilhões desportivos e principalmente o pessoal docente era muito profissional, entregava-se muito à escola e era muito simpático.” (L1)

“Muito no geral, vejo na escola um espaço agradável no qual aprender é o lema, se estamos perante uma sociedade tão individualizada, competitiva, só aprendendo é que somos alguém. Alguém capaz de mudar o que está mal.” (D8)

“Porque nos vai fornecer algo mais tarde. Para além disso, aprendemos sempre, até agora não tinha grande noção de aprender, mas é importante e é bom saber mais.” (Q13, Entrevista)

“Maior aprendizagem também, assim, sei mais coisas, cada vez mais. Eu acho que estou mais culta; isso também é verdade; enriquece também em todos os aspectos.” (Q12, Entrevista)

Curiosa é a opinião da aluna D8, que faz uma distinção clara e cabal entre aquilo que foi o seu percurso escolar até ao 9.º ano e a frequência do ensino secundário. A primeira fase caracteriza-se pela fruição e pelo prazer que advinham do estudo, considerando a escola como a sua segunda casa, enquanto no segundo momento a aluna reconhece que é evidente a competição que está subjacente ao trabalho discente:

“Bem, até acabar o Básico foi, sem dúvida, muito produtivo. Eu via a Escola como espaço, centro de aprendizagem. Até como segunda casa. Passava tanto tempo na Escola como em casa. Era estudar por prazer. Senti muito bom ambiente na Escola. Também estive inserida em bastantes projectos nas várias Escolas, onde estudei. Então isso criava um ambiente de companheirismo muito bom. E foi com essas expectativas para o Ensino Secundário. E é pena estes três anos estarem, se calhar, a denegrir-me os outros nove. Mas, se calhar, já não vejo a Escola como um sítio onde se pode trabalhar calmamente, mas sim, se calhar, uma competição, uma meta que tem de ser feita. E ultimamente tenho encarado muito as coisas assim: não fazer as coisas por prazer, mas cumprir porque tem de ser. Porque tenho objectivos e estou no 12º ano e tenho de fazer X e X e assim será. Não por gosto, o que me custa imenso, ter não de trabalhar por gosto, mas como uma coisa obrigatória, forçada. (...)E foi sempre muito mais frio. Um estudo muito mais calculista. É trabalhar e acabou! Mesmo a relação professor/aluno era muito mais distante, muito mais fria. Era competição entre alunos e a própria competição entre professores que depois causavam um certo desconforto para os alunos. Era muito complicado.” (D8, Entrevista)

Muitos alunos vêem a escola como um local de aprendizagem, onde podem desenvolver os seus conhecimentos e adquirir novos. Nela puderam desenvolver o raciocínio e competências práticas relacionadas com determinadas disciplinas:

“Bastantes. Desde que entrei para a Escola tenho mais conhecimentos. Se não fosse para a Escola não sabia ler, nem escrever... Agora sei mais do que ler e escrever. Tudo.” (N1, N.E.E., Entrevista)

“É o aprender, o conhecimento. Eu estou sempre a brincar com a minha professora de Matemática, sempre que eu acerto um exercício, digo-lhe sempre que é muito bom aprender as coisas. De facto, é muito bom aprender e aprender com prazer é mesmo muito bom. É aprender nas várias áreas, tanto em Ciências, como, por exemplo, na recuperação de jardins, nada, é das melhores coisas que me dá prazer. É calçar as sapatilhas velhas e andar aí a tratar de jardins. A Escola é, sem dúvida, muito, muito motivadora.” (D8, Entrevista)

“É assim, eu penso que sim, porque é assim o estudo, o que o professor ensina, acho que não é aquilo que incentiva as nossas capacidades. O melhor é tentar com aquilo que nós aprendemos, tentar fazer alguma coisa. Por exemplo, motiva-me mais disciplinas como Matemática, porque uma pessoa fica mais incentivada para chegar a um resultado, para conseguir, para superar. Enquanto que pelo

menos para mim a Escola melhorou-me essa capacidade, porque penso que de outras disciplinas tenho mais memória de interpretação. Mas acho que a Escola ajudou-me muito a puxar pelo raciocínio, pela capacidade de interpretação também. Uma pessoa até tenta superar-se e melhora.” (E9, Entrevista)

Enquanto espaço de aprendizagem, a escola constitui-se também como um passaporte para novos mundos/universos culturais, como se depreende dos seguintes testemunhos dos alunos:

“Assim o que posso dizer da escola é que gostei de todas as escolas em que andei, e deixo aqui um conselho, um marco muito importante para mim foi, na primária, a minha escola ser muito activa e termos participado em inúmeros projectos (todos os períodos tínhamos imensas actividades, como visitas e festivais).” (D11)

Porém, isso nem sempre acontece, uma vez que alguns alunos se referem à escola de forma negativa, por esta se constituir como um local nem sempre favorável à aprendizagem. Opõem-se ao ensino ministrado, já que, não obstante as boas classificações obtidas, não se sentem preparados convenientemente para “a vida” (A18). Concomitantemente, como veremos mais à frente, salientam a carga teórica dos cursos e o facto de as aulas serem pouco práticas. Atente-se aos testemunhos deste aluno:

“As escolas poucas condições têm, os governantes só querem roubar-nos dinheiro (...) se quisermos ser alguém em Portugal ou temos pais ricos ou então temos uma grande “cunha” (...) Até hoje nunca me queixei das notas que tive, pois foram muito boas, mas preferia ter piores notas e ter um ensino melhor, pois assim estaria melhor preparado para a vida. (...) Ao concluir, espero que consiga fazer a sua tese de Doutoramento e que consiga tentar mudar este país.” (A18)

Contudo, apesar de atribuírem à escola uma importante função como transmissora de conhecimentos científicos, a maioria dos alunos sublinha que a escola tem uma forte influência na sua **formação humana**, ou seja, a capacidade de ajudar os alunos a crescer em termos humanos e não apenas intelectuais. Atente-se ao que dizem os seguintes discentes:

“A escola não deve ter uma vertente apenas com carácter de educar, mas também social e humano, pois esses aspectos muitas vezes esquecidos têm grande importância no futuro dos alunos”. (A1)

“Na qualidade de aluno desde o primeiro dia de escolaridade até ao dia de hoje (...) no 12º ano, penso que a escola tem sido importante para mim, na medida em que tenho visto determinadas situações e que a partir delas reflecto e vejo aquilo que está certo e aquilo que está errado. Assim, aprendo aquilo que devo e não devo fazer.” (D17)

“Como eu sou. Como eu sou, acho que a Escola fez-me. Claro que a vida também fez muito de mim, mas acho que a Escola fez-me. Ah! Os momentos fixes que eu já tive cá dentro, o que eu cresci em termos de mentalidade, em termos de como eu sou foi praticamente à custa da Escola mesmo: o relacionamento que eu tenho com as pessoas na Escola, o relacionamento que eu tenho com tudo, com pessoas diferentes de mim, mais velhas, mais novas, com maior sabedoria, com menos sabedoria. Sei falar com as pessoas, sei estar com as pessoas, sei compreender as pessoas e agora grande parte disso deve-se à Escola. A Escola ensinou-me muito mesmo. Praticamente já passei tudo.” (Q9, Entrevista)

“A minha opinião sobre a escola, em geral, é boa, pois, apesar de ter tido muitos problemas, principalmente pessoais, que também me ajudaram muito a amadurecer e a aprender certas coisas que só se aprendem quando se cometem erros, mas também pôr certas coisas na cabeça; esta escola sempre esteve presente. Também acho que tem bons professores e exigentes, o que eu gosto.” (D20)

“A escola é a base do nosso futuro. Sem ela eu não teria esta postura, este carácter. Todos os professores, alunos e amigos ajudaram a definir-me. A escola é essencial para nós.” (E4)

“Achei o meu percurso escolar muito positivo, pois ao longo deste aprendi várias coisas essenciais para a minha formação como pessoa. Foi assim que conheci os meus amigos, dos quais sou inseparável, os valores e atitudes que uma pessoa deve ter para com as outras (apesar de não ser sua amiga), enfim sinto-me uma felizarda, pois ao longo deste tempo de escola, acho que nunca actuei de forma menos apropriada. Se voltasse atrás, não mudaria nada.” (C12)

“Em geral posso dizer que o meu percurso escolar teve momentos agradáveis e outros nem tanto, mas que no final todos eles contribuíram para a minha formação como pessoa. Por isso só posso agradecer as instituições escolares e professores.” (C14)

Acerca do contributo da escola para a formação humana do estudante, o aluno Q5 vai mais longe, asseverando que é na escola que se aprende a desenvolver a personalidade, o que reitera a importância desta organização e dos profissionais que nela trabalham na vida dos alunos:

“Em conclusão, gosto da “escola”, é um bem essencial para o nosso futuro, pois é na escola que fazemos as nossas escolhas e que aprendemos a desenvolver a nossa personalidade, juntamente com os amigos e professores.” (Q5)

#### **4.2.2 Agente de socialização**

A par da função instrutiva e educativa, a escola é referida, por 36 alunos, como um agente de socialização, uma vez que é um local de convívio entre os diferentes actores - alunos, professores, funcionários. Porém, o relacionamento dos alunos entre si assume especial relevo, já que muitos associam exclusivamente a escola à sua esfera de relações de amizade. Por outro lado, Carneiro (1998: 12) lembra que “as instâncias tradicionais de socialização, às quais era confiada a aquisição das competências sociais básicas, estão em implosão”, o que significa que a escola assume presentemente um papel importante nesse âmbito. Note-se que, enquanto menores e não detentores de um salário (Gimeno, 2003) que lhes permita usufruir de forma autónoma noutros lugares (ginásios, clubes, campos de férias, entre outros), os alunos encontram nesta organização o palco de todas as emoções, quer positivas quer negativas, que os realizam (ou não) como alunos, pessoas e jovens. Ou seja, confinados a um espaço físico concreto, aprendem “a viver em comunidade” (E10), procurando estreitar laços como os colegas com que têm mais afinidade, ou pela semelhança dos gostos, por exemplo pelo Teatro, pela Dança, pelo Desporto, pela Música, ou simplesmente porque pertencem à mesma turma e têm mais contacto com aqueles alunos e seus colegas. Para Almeida & Vieira (2006: 83), é necessário encarar a

“escola como um lugar de vida, como espaço de construção de identidade infantil ou juvenil e de cultura de pares e não apenas como um lugar de instrução. (...) as crianças crescem em famílias (muitas vezes comunidades) onde se esbateram drasticamente os laços colaterais (entre irmãos e primos, nomeadamente), em detrimento dos vínculos duradouros e verticais entre gerações. A escola é assim, para muitas delas, a plataforma privilegiada (exclusiva?) de contacto, conhecimento e sociabilidade entre pares”.

Uma questão igualmente muito salientada pelos alunos é a correlação entre as amizades e os resultados escolares, tendo a primeira uma influência grande na prestação escolar dos discentes. Este aspecto será também analisado, em mais detalhe, noutra secção do nosso trabalho (*vide* capítulo V), pois, na opinião de vários alunos, a qualidade das aprendizagens e da própria escola depende dos professores e dos amigos/das amizades:

“A Escola, para além de ser o ensino, que é importante, também é uma fase muito importante da vida, porque é a nosso primeiro encontro social, pertencer a um grupo, ter tarefas. Seguir um calendário. Acho que é importante não só adquirir conhecimentos, mas também seguir uma rotina de trabalho.... É um ponto de encontro, mas também tenho memórias do passado de coisas que fiz na Escola, testes, coisas que correm bem, coisas que correm mal. Mas, é bom. Primeiro por causa dos amigos que é o que marca mais, no fundo. Uma pessoa nunca tem muita memória das aulas. Apesar de que vão ficar assim matérias, disciplinas que gosto; mas nunca fico com memórias de uma aula especial. A Escola, o trabalho não é assim muito. Basta uma pessoa se dedicar o mínimo. Não é muito difícil ser-se feliz na Escola; têm-se os amigos. Tem é de se saber separar tudo.” (E9, Entrevista)

“A vida escolar vai ser o que nos vai marcar para sempre. É cá que passamos a maior parte do tempo, é cá que temos os nossos amigos e é cá que aprendemos a viver em comunidade. Gosto muito de andar na escola! (...) Em suma, é na escola que somos preparados para a vida! Toda a gente deveria estudar para o seu próprio bem...” (E10)

A comparação estabelecida entre escola, casa e família é também de destacar, uma vez que as palavras “casa” e “família” encerram uma carga semântica fortíssima, sempre associada à intimidade, ao privado e àquilo que de mais “sagrado” e “seu” a pessoa tem. Por conseguinte, os alunos que apresentam a escola como a sua segunda casa perspectivam-na como um lugar onde também se sentem à vontade, onde amigos, professores e funcionários interagem como se de familiares se tratassem (“Na minha opinião, a escola é muito boa, pois os funcionários e os colegas são muito acolhedores. Fizeram-me sentir em casa.” (E7)). A ênfase dada à escola é tão grande que alguns alunos, muitas vezes, preferem a escola à sua casa, passando aí uma grande parte do seu tempo, como podemos constatar nos seguintes depoimentos:

“Mas o local que mais me marcou positivamente foi em XX (anterior escola) foi lá que vivi os melhores momentos da minha vida pelas coisas que ... pelos amigos que ganhei, pelos professores que tive e as condições excelentes daquela escola.” (B7)

“A escola é como uma segunda casa, como uma segunda família, onde temos momentos bons e maus, com épocas que correram melhor que outras. Muitas vezes é o relacionamento com os amigos que nos influenciam na escola, tanto nos bons aspectos, como nos maus aspectos e nos modificam a aprendizagem escolar.” (B14)

“A escola é um sítio bom para termos relações de amizade e para crescermos a nível curricular. Uma escola secundária é sempre melhor do que uma escola básica, porque o pessoal já tem mais maturidade.” (B17)

O aluno C5 relega as condições materiais da escola para segundo plano e coloca a ênfase nas relações entre os diferentes actores educativos, pois “o bom relacionamento com as pessoas” dá-lhe estabilidade emocional (“é muito importante sermos nós”) (C5):

“Tive um amigo que no 10º ano mudou para outra escola do centro da cidade onde tinha como principal objectivo conhecer as pessoas que aqueles que futilmente consideram, os “fashion”, os “in”. Na realidade, atingiu esse objectivo, mas rapidamente se arrependeu porque não era ele! E é isso que quero dizer, é muito importante sermos nós, termos gente com quem seja possível identificarmo-nos. Aquilo que para mim é mais importante numa escola são as pessoas: alunos, professores, funcionários, etc. talvez seja uma visão demasiado humanista porque apesar da escola não ter aquecedores, isolamento térmico, cadeiras confortáveis e, enfim, outros luxos, não o considero tão importante como o bom relacionamento com as pessoas. De que serve uma escola totalmente ideal se depois não consigo fazer amigos? (...) A minha visão sobre a escola é a mais positiva possível, representa os melhores anos da minha vida.” (C5)

Para muitos discentes, o mais importante da escola são os laços afectivos que se estabelecem entre as pessoas. Nas narrativas que escreveram e nas entrevistas destacam a força da amizade e sublinham a influência positiva que esta exerce no processo de ensino e aprendizagem:

“Achei o meu percurso escolar muito positivo, pois ao longo deste aprendi várias coisas essenciais para a minha formação como pessoa. Foi assim que conheci os meus amigos, dos quais sou inseparável, os valores e atitudes que uma pessoa deve ter para com as outras (apesar de não ser sua amiga), enfim sinto-me uma felizarda, pois ao longo deste tempo de escola, acho que nunca actuei de forma menos apropriada. Se voltasse atrás, não mudaria nada.” (C12)

“Conhecemos amigos, muitos professores espectaculares que me ajudaram a crescer e eu sinto isso. E também muitos episódios que também me ajudaram a crescer e outras formas. E realmente a presença dos amigos é essencial e conviver.” (H7, Entrevista)

“Eu acho que a Escola tem a capacidade de moldar todas as pessoas; porque eu não me imaginei a estudar em casa, mas se eu estudasse em casa, ia ser um bocado um bicho-do-mato, (...) eu nem me imagino a estudar em casa, nem me imagino a estudar, a estudar em casa; mas se eu estudasse provavelmente não ia ser parte do que sou. Eu acho que mudei muito. A Escola mudou-me muito. Eu aprendi, se calhar, como lidar melhor com as pessoas, mas eu sou um bocado teimosa. Eu, às vezes, posso não reconhecer na altura, mas eu acabo por mudar e, se calhar, as amizades que eu fiz... os erros que eu tive ajudaram-me a não cometê-los mais. Às vezes, posso fazê-los, mas é um pouco por comodismo que eu volto a cometê-los, mas, lá está, eu acho que mudei completamente, como eu não sei... o que eu sou como pessoa é que sou como aluna. E como vou melhorando como aluna, vou melhorando como pessoa.” (D4, Entrevista)

Do depoimento dos alunos há a sublinhar a dimensão pessoal e social da escola, que os ajudou a construir uma malha de valores como o respeito pelo outro. Por outro lado, os alunos evidenciam muito poder de verbalização daquilo que acontece na escola e demonstram maturidade axiológica e crescimento moral e social, ao referir a correcta interacção entre os pares, mesmo que não sejam seus amigos:

“Gosto muito desta escola, pois oferece aos alunos boas condições, e acima de tudo boa relação entre os alunos e todos os seus órgãos, desde professores a funcionários.” (C22)

“A escola tem os seus momentos importantes, começo por referir que se não fosse a escola não conhecia metade das pessoas que conheço hoje. Ao longo dos 14 anos que frequento a escola, cada um tem casos marcantes, mas nunca me posso esquecer o 7º, 8º e 9º ano, porque foram os anos em que encontrei os meus melhores amigos, amigos que ficaram para sempre, já passaram alguns anos, mas é com esses amigos que costumo sair à noite, com quem passo férias de Verão, com quem posso desabafar à vontade porque sei que me vão ajudar, é por isto que admiro a escola porque além de ensinar, educar, é onde as pessoas conhecem quase sempre os verdadeiros amigos.” (E3)

O aluno E6 reduz a escola à relação de amizade que cria com os seus pares e à prática de desporto, pois acha-a “desinteressante”:

“A escola é muito desinteressante, o mais interessante é o convívio com amigos e a prática de desporto.” (E6)

Também um aluno com necessidades educativas especiais destaca o crucial papel que a escola desempenha no seu percurso, funcionando como agente de socialização:

“Se não viesse para a Escola não sabia se tinha amigos que tenho agora. E, por exemplo, não sabia se tinha pessoas que me ajudassem mesmo a enfrentar o meu problema. E os meus professores ajudaram-me muito a enfrentar o problema que eu tenho agora. ... Porque tinha companheiros que..., companheiros, amigos, por exemplo, que me ajudavam; se fosse uma pessoa normal, sem deficiência e um colega quisesse cumprir, não sei quê... e os colegas, que tenho, apoiavam-me também, é como os professores, apoiavam-me também e não me botavam de fora.” (N1, N.E.E., Entrevista)

“Eu gosto muito da escola em geral, gosto de aprender coisas novas, pessoas diferentes, gosto do convívio entre professores e alunos, ... Mas penso que no futuro deviam ser dadas mais facilidades aos alunos para estes terminarem o curso e entrar no mercado de trabalho.” (E12)

“A parte que mais me agradou durante todos estes anos foi a quantidade de amigos que se faz, as brincadeiras que se tem, as emoções de infância e de adolescência vividas durante a vida escolar.” (F1)

“Na minha opinião, a escola é importante para a nossa vida, uma vez que nos ensina a viver, em especial, adoro andar nesta escola, porque é uma escola onde me sinto bem e tenho imensos amigos.” (F6)

“Como qualquer jovem da minha idade que passa e passou vários anos a estudar, a escola tem um papel muito importante. Quase todas as recordações que temos, as pessoas que conhecemos, as actividades que frequentamos e até os nossos interesses têm como base comum a escola.” (H2)

“Em suma, posso dizer que a escola me mudou muito. Fez-me crescer e foi aí que conheci os amigos que tive, porque não passava muito tempo em casa, para que pudesse ir para a rua conhecer vizinhos. As únicas pessoas com quem lidava eram os meus primos, pois íamos todos para a minha avó.” (N8)

“Para acabar, penso que, hoje em dia, a escola se torna, por vezes, não um local de ensino só, mas também uma experiência de vida, porque é aí que encontramos/conhecemos todo o tipo de gente, que nos dá a conhecer como havemos de agir com cada tipo de pessoas, personalidades, feitios, etc. Penso que até à universidade não se encontram muitos amigos verdadeiros, existe muita falsidade e muito interesse entre os colegas quer da turma quer da escola.” (G17)

### 4.2.3. “Rampa de lançamento” para o futuro

A opinião que os alunos deram sobre a escola como organização aponta para uma visão da escola como “rampa de lançamento” para o futuro, ou seja, é uma espécie de ponte que dá acesso a um futuro auspicioso. Como assevera Gimeno (2003: 63), “os menores converteram-se, assim, em categorias sociais equivalentes à de seres improdutivos: o não-adulto que não trabalha, mas deve preparar-se para o fazer no futuro. Queira-se ou não, a escolarização ou a educação constituíram-se numa promessa da vida futura a trabalhar, ou seja, um meio para este fim.” Por outro lado, os discentes reconhecem, na generalidade, que a escola é uma espécie de molde que enforma o seu carácter humano, devido ao grande número de horas que os alunos aí passam. As decisões que tomam e as suas atitudes são fortemente moldadas pelos actores que os acompanham na escola, como assevera este aluno: “A escola é a base do nosso futuro. Sem ela eu não teria esta postura, este carácter. Todos os professores, alunos e amigos ajudaram a definir-me. A escola é essencial para nós.” (E4)

Apesar de um número grande de jovens que se pronunciaram sobre a escola a terem apresentado como uma “rampa de lançamento” para o futuro, sabemos que, cada vez mais, a escola não é garante de um futuro estável como outrora prometia, “porque o futuro se tornou entretanto um desenho esbatido e difuso, e porque a etapa de preparação promissora acaba por desaguar num futuro laboral não assegurado por um sistema de trabalho precário, flexível, instável e de prática de actividades mutáveis.” (Gimeno, 2003: 64) Não obstante esta tendência, a maioria dos alunos aposta na escola como forma de assegurar o seu futuro, ideia bem patente nos seguintes depoimentos:

“Em geral as escolas têm de tentar ter um bom ambiente com os alunos para conseguirem que esses mesmos alunos tenham bons resultados e que sejam capazes de ter um bom futuro. Em suma, acho a escola importante, necessária e muito útil para o nosso futuro.” (B3)

“Não sei bem, mas é um sítio onde podemos construir os alicerces para o nosso futuro. (...) É um sítio onde podemos aprender para o nosso futuro. Para sermos alguém, temos de ter uma profissão decente e onde estamos em constante contacto com os nossos amigos e conhecemos novas pessoas. (...) Mas, a maioria dos alunos vê a Escola como uma prisão, não é?! (...) Motiva-me que se não estudar, acho não vou ser nada na vida. Não vou ter possibilidade de tirar um curso. E eu quero tirar um curso superior, por isso... Tenho de estar aqui, quer queira, quer não. Acho que o meu futuro passa por aí. É a minha motivação chegar a algum lado. Portanto, tenho de estudar.” (E8, Entrevista)

“A escola, para mim, é muito importante, tanto para o nosso futuro, como para a nossa cultura geral.” (E18)

Embora saibamos que frequentar a escola não é sinónimo, hodiernamente, de uma vida permanentemente estável e do desempenho de uma profissão de que se goste, há alunos que ainda vêem a escola como uma ponte necessária para chegar ao sucesso:

“Pessoalmente não gosto de andar na escola, mas sei que é necessário para mais tarde ter uma vida e profissão que goste” (B22)

Embora reconheçam que a escola lhes permitiu conhecer pessoas que os marcaram muito, os estudantes acentuam a importância da escola como garante de um futuro melhor. Ou seja, ter um bom emprego e bom salário depende, em grande medida, do seu desempenho escolar:

“Os amigos, claro, quer dizer, os estudos também são muito importantes, porque se uma pessoa quer ter uma vida profissional e quer ter a sua vida organizada, um bom emprego, toda a gente quer um bom emprego, um bom salário e isso tudo. De facto, os estudos são muito importantes, mas para a nossa vida escolar ter sucesso também temos de ter os amigos e a família por trás. Por isso, acho que... não sei se estão equivalentes, mas a família e os amigos são muito importantes.” (B10, Entrevista)

O aluno D16 salienta a necessidade de alertar os alunos explicitamente para aquilo que os espera no futuro, para que estes comecem a formular desejos e a traçar objectivos desde cedo. Caso contrário, pode-lhes acontecer o mesmo que sucedeu com ele, que nunca teve noção do esforço que deveria empreender para alcançar objectivos:

“A escola em si é só positiva, contribui a todos os níveis para nos tornarmos alguém, o que existe na escola é que pode não agradar muito o aluno, como um professor ou outro, um colega ou uns colegas que desencaminham e um pouco mais à frente (mais no secundário), os sentimentos de competição, inveja... Eu acho é que as pessoas deviam ter mais cedo a noção do que querem ser no futuro, pois se não sabem, não têm objectivos e tudo lhes serve, e eu sou um bom exemplo, pois só no 12º é que tive noção do que realmente queria e por isso no 10º e 11º tirei piores notas, não sabia para que queria ir, então para que é que me estava a esforçar?” (D16)

Embora a escola não o preencha cabalmente, o aluno O15 reconhece que é necessária alguma persistência, pois da frequência escolar depende a concretização dos seus sonhos futuros, como continuar os estudos universitários. A partir da análise das narrativas e das entrevistas percebemos que outros alunos partilham, de certa forma, esta opinião, postulando que encaram a escola como “uma meta” e “um percurso” que dará acesso a um futuro idealizado:

“Para concluir, neste momento não acho a escola o melhor sítio para estar, embora tenha de acabar o 12º ano para seguir para a universidade.” (O15)

“É assim, a Escola nunca a vejo como obrigação. Eu sempre a vi como uma meta, pronto, um percurso que eu tinha de passar por ali para alcançar outra coisa. E é assim, é claro que quando era mais pequena não tinha, assim, uma noção muito bem formada, não é!? Eu ia para a Escola para aprender a ler, a escrever, aprender coisas e, prontos, inicialmente, foi esse o ritmo. A partir do 7º ano começou a haver uma percepção diferente, já mais, como é que hei-de dizer, já via a Escola como algo que me ajudasse a atingir aquilo que eu queria. Claro que no 9º ano optei por um curso. Idealizei o curso que queria atingir. E por aí fui atravessando, fui andando na Escola com outra responsabilidade.” (E2, Entrevista)

“A escola é uma coisa muito importante no futuro de qualquer cidadão, pois, acima de tudo, faz-nos crescer como cidadãos para que possamos cumprir todos os deveres e direitos que nos são adquiridos.” (I10)

“Considero a escola como a grande plataforma para o sucesso de cada um na vida. Digo isto, porque acho que uma pessoa aplicada na escola acaba sempre por ser alguém na vida.” (L3)

#### 4.2.4. O elemento humano: os professores

Quando solicitados a falar sobre a escola, vários alunos mencionaram a figura dos professores. Marcados positiva ou negativamente pelos docentes, os alunos referem-nos sempre, uma vez que se apresentam como o rosto principal das escolas (Day, 2004; Lapo, 2007). Por conseguinte, muitos alunos associam imediatamente a organização Escola aos seus profissionais e ao desempenho destes, referindo, em primeira instância, os professores que tiveram e que marcaram a diferença (Lapo, 2007; Teixeira & Flores, 2009a). A este propósito, Day (2004: 56) afirma:

“os professores apaixonados pelo ensino sentem-se bem quando ensinam, do mesmo modo que as crianças e os jovens se sentem bem quando são ensinados por professores apaixonados pelo ensino, os quais manifestam um interesse pelo background dos seus alunos e pelas suas realidades actuais, tratando-os como indivíduos e ouvindo activamente aquilo que dizem e como agem.”

Atente-se ao seguinte testemunho do aluno:

“Vim frequentar esta escola, sem conhecer ninguém, por pensar que se tratava de uma boa escola. Continuo a achar que é uma boa escola, como todas as escolas muito heterogénea a nível dos professores, tanto tem muito bons, como muito maus.” (C17)

Tal como o aluno C17, também outros discentes associam imediatamente a escola aos professores, pois quando evocam acontecimentos do seu percurso escolar, a sua apreciação da escola circunscreve-se quase exclusivamente aos professores, o que reitera a sua importância:

“Sobre a escola, bons professores e maus, como em tudo. Nada é só positivo, mas julgo que não há nenhum aspecto negativo que mereça ser frisado.” (C18)

“Quanto ao básico não há muito que recordar. Andei na escola XX e adorei lá andar porque dávamo-nos todos muito bem, como também não é uma escola muito grande conheciamo-nos todos. Os professores preparavam-nos bem para o secundário e relembro-me que conviviam bastante connosco, por vezes organizávamos jantares entre alunos e professores e na altura da viagem de finalistas do 9º ano ajudaram-nos imenso na angariação de fundos...” (D5)

A aluna D11 recorda com satisfação o seu percurso escolar e enaltece o facto de ter participado em muitas actividades e projectos, devido às potencialidades destas iniciativas para o seu desenvolvimento pessoal e colectivo. Porém, a aluna refere que se deve apostar, em primeiro lugar, na qualidade dos professores, os quais, na sua opinião, devem revelar rigor científico, humildade intelectual, disciplina e exigência, pois só assim alcançam “o respeito e confiança dos alunos.”:

“Assim o que posso dizer da escola é que gostei de todas as escolas em que andei, e deixo aqui um conselho, um marco muito importante para mim foi, na primária, a minha escola ser muito activa e termos participado em inúmeros projectos (todos os períodos tínhamos imensas actividades, como visitas e festivais). Tudo bem que há muito que pode ser melhorado fisicamente nas escolas desde o

aquecimento, o próprio edifício, balneários (que diga-se de passagem não têm grandes condições, são pequenos e as canalizações não são grande coisa), mas para mim o mais importante, e que deve ser melhorado é mesmo a qualidade dos professores, estes devem sentir-se mais seguros e transmitir essa segurança aos alunos, quando não tiverem a certeza de algo devem admiti-lo e dizer, por exemplo, que irão procurar e informar-nos depois, devem criar bons laços com os alunos e transmitir paz, não nervosismo, devem deixar os alunos à vontade, e devem ser rigorosos com a disciplina, exigentes e conquistar o respeito e confiança dos alunos.” (D11)

“A minha opinião sobre a escola, em geral, é boa, pois, apesar de ter tido muitos problemas, principalmente pessoais, que também me ajudaram muito a amadurecer e a aprender certas coisas que só se aprendem quando se cometem erros, mas também pôr certas coisas na cabeça; esta escola sempre esteve presente. Também acho que tem bons professores e exigentes, o que eu gosto.” (D20)

“A escola é ótima, mas necessita de professores um pouco mais competentes.” (O19)

Para o aluno R5, os docentes desempenham um papel importante na motivação dos alunos, a qual determina, muitas vezes, o seu sucesso. Pelo contrário, a postura de certos professores não ajuda os alunos e prejudica o seu rendimento:

“Deve ser aplicado às escolas um maior gosto, fundamento e relação de maior ambiente familiar, em que todos se ajudam em vez de complicar um processo de desenvolvimento, como cada um de nós tem. Existem alguns professores que, de um modo particular, considero que não nos ajudam em nada, muito pelo contrário, com determinadas atitudes fazem com que nos sintamos menos motivados e já com a “nota” dada previamente. É também bastante importante nós encontrarmos numa família bastante acolhedora, amorosa e unida para que nos sintamos mais confiantes e aptos para aprender.” (R5)

Os alunos C14 e L1 manifestam gratidão pelos docentes que tiveram, pois exerceram uma influência positiva na sua trajectória e permitiram o seu enriquecimento pessoal e escolar:

“Em geral posso dizer que o meu percurso escolar teve momentos agradáveis e outros nem tanto, mas que no final todos eles contribuíram para a minha formação como pessoa. Por isso só posso agradecer as instituições escolares e professores.” (C14)

“As actividades que até agora tive pelas escolas que frequentei foram para mim marcantes, inesquecíveis e importantes para o meu enriquecimento escolar e cultural.(...) Todo este percurso escolar foi muito enriquecedor para mim. Desde o 1º ano que as escolas que frequentei eram todas com boas condições, bons equipamentos, tinham pavilhões desportivos e principalmente o pessoal docente era muito profissional, entregava-se muito à escola e era muito simpático.” (L1)

#### **4.2.5. Local de responsabilização colectiva**

Para quinze alunos, a escola é o palco da relação pedagógica professor/aluno (Amado, 2001) e cabe a todos os membros lutar por uma escola melhor, responsabilizando-se cada actor educativo no seio da comunidade. Para o aluno A22, as mudanças que têm de ocorrer na escola são necessárias mas implicam todos (alunos, professores, funcionários e órgãos de gestão) e não apenas os órgãos de gestão, a quem normalmente se atribui a responsabilidade de mudar/melhorar a escola:

“Espero que a escola evolua mais (a nível de material, aquecimento, condições de trabalho e interligação professor/aluno). Em opinião geral a escola é boa mas podia ser ainda melhor, mas para isso os alunos também tinham que contribuir, mas com o tempo e o empenho de todos podemos chegar lá”. (A22)

“Por vezes, achamos a escola o pior lugar do mundo, sentimo-nos fechados, a aturar professores, apesar de alguns serem pessoas espectaculares. (...) Mas da escola que frequento só me posso queixar das condições, de nada mais, porque o relacionamento inter-alunos somos nós que o fazemos, tornar uma escola numa boa escola somos nós (alunos, professores e funcionários). Se formos a ver a situação do país e económica da escola, não podemos exigir mais de onde não nasce mais também.” (L6)

A aluna H2 considera que os alunos têm uma melhor relação com os professores, mas sublinha a crescente indisciplina que há nas escolas, lembrando que os discentes transgridem cada vez mais regras e não respeitam a “autoridade do professor”. Paralelamente, na óptica desta aluna, há que inculcar mais responsabilidade aos alunos, os quais preferem brincar durante as aulas, não prestando atenção às explicações dos professores. Consequentemente, procuram professores explicadores para se prepararem melhor para os exames:

“Além disso, noto, cada vez mais, falta de disciplina nas escolas: já ninguém respeita o toque de entrada, a autoridade do professor, embora a relação aluno/professor tenha vindo a melhorar, pelo menos nas escolas e turmas por que passei. (...) Ah! E ainda há aqueles alunos que, em vez de prestarem atenção às aulas e aproveitarem o tempo para aprender, preferem fazer desenhinhos no caderno ou falar para o lado. Mas, como convém tirar uma boa nota no exame, metem-se em explicações” (H2)

Também a **participação dos pais** foi mencionada na entrevista, pois a maioria dos participantes que focou esse aspecto considera que os Encarregados de Educação deveriam ir frequentemente à escola, para se inteirarem da vida escolar dos filhos e, de certa forma, para se responsabilizarem pelos seus actos. Por outro lado, ao irem à escola, os pais obtêm mais informações sobre os seus educandos e podem acompanhá-los melhor no seu desenvolvimento pessoal e escolar:

“Não é preciso estarem sempre na Escola, mas é importante virem de vez em quando; porque, claro que o filho leva sempre informação para casa, mas, às vezes, não há nada como vir e falar com o Director de Turma, saber assim mais informação e estar mesmo dentro dos assuntos da Escola, se tiver tempo é importante, mesmo que tenha pouco tempo, acho que deve fazer um esforço para participar um bocadinho.” (H7, Entrevista)

“Há pais que não sabem os filhos que têm. E pensam que sabem. Eu, às vezes, vou obrigando a minha mãe a vir às reuniões, porque eu gosto que ela saiba o que se passa dentro da turma e da Escola e que saiba onde eu estou.” (H2, Entrevista)

“Os filhos, normalmente, têm tendência a desleixar-se um pouco. Os pais, não diria o controlo, mas os pais é que ajudam os filhos a seguir o caminho certo. Penso que os pais, a função deles é a ajudar os filhos. Então, se os pais conhecerem o percurso escolar dos filhos, se estiverem em constante contacto com o Director de Turma, acho que traz benefícios para todos. Para os pais que ficam contentes connosco e nós que ficamos com alguém para direccionar o nosso caminho, para um futuro melhor.” (E8, Entrevista)

“Já estou a percorrer o meu percurso há imenso tempo e evidentemente os pais têm de estar presentes para nos apoiar. E para nos poder ajudar eles têm de saber o que se passa. E eles para saber

realmente o que se passa e ao pormenor, eles têm que vir à Escola e têm que falar com os professores, não só com os professores mas com mais gente, para saber o que tem e o que não tem, que é para nos apoiar. Os meus pais, dentro da medida do possível, estão sempre presentes, fazem sempre questão de vir aqui, mesmo sem ser reuniões, falar com os professores; porque eles são os primeiros a dizer que se eles não estiverem presentes, nós não vamos a lado nenhum, porque nós precisamos do apoio deles e eles precisam que nós os apoiemos a eles. Eu acho que é muito importante que os pais venham aqui, participem nas actividades, que falem com os professores e que saibam realmente o que se passa e que não saibam só aquilo que nós contamos.” (E19, Entrevista)

“Os pais têm a vida tão ocupada que não estão com aquela cabeça: “olha mostra-me o teste, mostra-me o teste, mostra-me as notas”. Se se habituarem a virem à Escola e ouvirem as duas versões: uma reunião com pais, filhos e professores. Porque também é muito um professor falar mal de um aluno e o pai carrega-lhe ali em cima. Se falar em frente ao aluno, ele pode-se defender. Acho que é muito importante. De preferência individual, porque cada caso é um caso e ninguém precisa de saber o que é que aquele faz ou deixa de fazer.” (E11, Entrevista)

Para Grilo (2009: 45), os pais devem assumir o papel preponderante na educação dos seus filhos, asseverando que

“os legítimos e autênticos responsáveis pela Educação das crianças e dos adolescentes são os Pais e a Família... aos Pais cabe a responsabilidade de apontar caminhos, definir prioridades, estabelecer objectivos e sobretudo adoptar os Valores que devem enformar a educação dos seus filhos.”

Apesar de considerar importante que os Encarregados de Educação conheçam bem a trajetória escolar dos seus educandos, a aluna B10 dá-nos conta da fraca participação dos pais na vida da escola, uma vez que estes raramente aparecem para as reuniões, mantendo-se afastados da vida escolar dos seus educandos:

“É um desastre, porque, por exemplo, a Associação de Pais..., nunca pais nenhuns vêm a reuniões. Por exemplo, a primeira reunião deste ano veio o meu pai mais um pai de um colega meu. E o meu pai virou-se para mim e disse: “aquilo estava cheio de pais, era só pais por todo o lado”. E eram só eles os dois. Ele estava a gozar, porque realmente não vem ninguém às reuniões e acho mal, porque depois, quer dizer, se houver uma relação entre os pais e os filhos em casa; e os filhos disserem: “eu faltei por isto e faltei...” tudo bem. Ao esconder, os pais não vêm à reunião, desleixam-se, não querem saber. Acho que também é um bocado prejudicial. Acho bom estarem interessados sobre o que fazemos cá, já que passamos cá a maior parte do tempo e já que eles estão a investir no nosso futuro.” (B10, Entrevista)

Esta opinião é reiterada pela aluna R1, que afirma que não vê “praticamente pais nenhuns a vir a reuniões, a interessar-se, mesmo em reuniões de turma, em vinte e tais, às vezes, aparecem quatro ou cinco pais e isso não é bom.” A posição dos seus pais é diferente, pois é a própria aluna que incentiva a mãe a ir à escola:

“Apesar de eu ser maior idade eu sempre pedi à minha mãe para continuar a ser a minha Encarregada da Educação, porque assim tem mais acesso aos processos e ao que se vai desenvolvendo na Escola. Eu acho isso importante; porque quando a gente não está na Escola sabe os pais que tem. E eu falo por mim: porque a minha mãe... eu tenho uma relação óptima com ela e ela é a minha melhor amiga e sempre que eu preciso de alguma coisa é à minha mãe que recorro. E acho que quando um pai não sabe ajudar um aluno, e a gente recorre a um pai, porque: “oh pai, eu tenho este problema na Escola e eu não sei como resolver” normalmente a gente recorre à família e se um pai não tem acesso às coisas é complicado nos ajudar; é mau para eles e é mau para nós.” (R1, Entrevista)

Alguns alunos apontam alguns exemplos de coisas que se poderiam fazer para cativar a atenção dos pais, nomeadamente a criação de iniciativas em que se informassem e divertissem:

“Talvez com a elaboração de alguns eventos direccionados para os pais, algumas conferências a falar, talvez, a informá-los sobre alguns aspectos. Eu tenho reparado que alguns pais e alunos não têm informações essenciais sobre os exames, as idas para a Universidade, as médias, as próprias formas de fazer as médias. E, às vezes, se calhar, os pais podiam entrar um pouco mais nisso, de modo a poder ajudar os filhos. Também para terem uma ideia do que se passa, senão também não sabem...” (H7, Entrevista)

Outros discordam da vinda dos pais à escola, pois só concebem a presença dos pais na escola quando é necessário resolver problemas e, na sua óptica, os alunos é que devem resolver os seus problemas sozinhos:

“Eu acho que devo aprender a resolver os meus problemas. Acho que deve haver um corte desde o ciclo, da primária para o ciclo. E a partir dos dez anos podemos, de facto, cada vez mais, ser responsáveis por aquilo que fazemos. Por isso, acho que se não houvesse ligação no Básico ainda era melhor e não haver uma ligação muito próxima.” (D8, Entrevista)

Para muitos alunos, porém, a escola tem **várias funções** e funciona como agente de socialização, como rampa de lançamento para o futuro e, simultaneamente, forma e incute valores, daí podermos concluir que a escola responde a uma série de propósitos pessoais e sociais:

“Eu acho que a escola é muito importante para mim, pois para além de me dar a oportunidade de tirar o curso que quero, também me dá a oportunidade de fazer amizades, conviver, divertir-me e enriquecer-me, tanto culturalmente como por dentro.” (F7)

“Deu-me praticamente tudo o que sei. Deu-me muita coisa, porque na Escola não se aprende só o que os professores nos ensinam. Por exemplo, eu aprendi a defender-me. Aprendemos a viver, praticamente. Acho que aprendi quase tudo. Sem ser aquilo que os meus pais me ensinaram, o resto aprendi na Escola. Os amigos que cá fiz, as pessoas que cá conheci, aquilo que aprendi. Acho que levo tudo, além de algumas coisas, até os maus momentos servem para aprendermos. Quando aprendi a ser mais calma com os professores, por exemplo, porque agora, a minha professora de Matemática actual tem a ideia que eu sou muito calminha, que eu estou na sala, eu tento dar uma resposta, ela não me ouve, e quando alguém dá uma resposta igual, ela: “muito bem e não sei quê” e eu fico assim a remoer por dentro, mas não sou daquelas que agora: “oh stôra e não sei quê”. Dantes era capaz de fazer isso, mas agora estou assim.” (O17, Entrevista)

“Isto (a escola) tem o seu lado positivo, como fazer novos amigos e estar a estudar para trabalhar onde quero e aprender mais coisas que também é uma coisa de que gosto.” (G20)

“A diversidade de pessoas que conheci. Conhecer os vários tipos de pessoas que há e que eu considero boas; algumas pessoas com determinadas características que eu não me identifico com elas, outras que me identifico mais. Também o conhecimento.” (E2, Entrevista)

“A escola, sem dúvida, remete-nos para o futuro (sendo ele bom ou mau). É através dela e de todo o tempo que passamos nela que crescemos, que nos interligamos com os nossos colegas e que aprendemos. No fundo, todo o tempo que passámos na escola faz-nos “construir” as pessoas que somos hoje.” (O7)

“Ao longo do meu percurso escolar aprendi bastantes coisas, não só a nível formal, ou seja das disciplinas que frequento, mas também a nível de valores tanto com pessoas, mas também com situações. (...) os anos decorreram e passei por boas e más situações que me fizeram reflectir sobre muitos

aspectos, que são a amizade, a fidelidade, a compreensão que na minha opinião são fundamentos importantes para a convivência das pessoas e para o seu bem estar. Portanto, todos estes anos de escola me ensinaram bastante e espero que me continuem a ensinar tanto pela positiva como pela negativa, pois nem só de coisas boas está a vida feita, também é necessário as coisas más, como aprender com os nossos próprios erros. Em conclusão, acho que os meus anos de escola me enriqueceram culturalmente e formalmente assim como intelectualmente.” (C20)

“É um espaço, uma instituição muito importante para o desenvolvimento das crianças, dos jovens, porque é essencial para a vida adulta, os valores que nos transmitem, não só pedagógicos: aprender a ler, a escrever, a calcular, mas também ajuda-nos a pensar, transmite-nos valores, as pessoas que vamos conhecendo, os espaços. Fazem parte da vida e é um ambiente essencial para a formação de uma mente estável, acho eu, equilibrada e culta, enraizada. (...) A Escola ideal precisa de... considera disciplina, com tolerância e o conhecimento, não sei dizer... (hum) ser... é quase como.... Não é uma Escola de pais, porque as Escolas nunca poderá substituir os pais, mas, de certa forma, incutir regras, incutir valores e, de certa forma, disciplinar. É uma das funções da Escola, mas também ter o papel social e o papel de integração dos alunos. E transmitir valores que levem a pensar e a ter um espírito crítico e activo, porque é muito importante esse lado de cidadão, que eu noto, que eu notei, várias vezes, que no meu percurso faltava.” (G19, Entrevista)

“Agora que estou no 12º ano posso dizer com absoluta certeza que a escola é de facto um sítio bastante importante e é nela que aprendemos, e nela que vivemos os melhores anos da nossa vida, é nela que fazemos grandes amizades, é ela que nos mantém “vivos” e é ela que nos dá oportunidade e nos abre portas para um futuro melhor.” (D7)

“Eu penso que a escola é muito importante na vida de qualquer pessoa, tanto a nível de conhecimentos, de futuro como também a nível de amizades, pois muitas das escolhas que fazemos enquanto alunos vão ser influenciadas depois no nosso futuro. Penso que é importante na escola não só ter aulas, mas sim também outras actividades organizadas por ela como por exemplo visitas de estudo, passeios, que fazem com que as disciplinas se tornem motivantes.” (D10)

“No geral a escola é sem dúvida essencial na vida de um adolescente. Ajuda-nos a crescer e a ganhar maturidade sem contar com as aulas em que aprendemos a matéria. Sem dúvida alguma, o melhor da escola são as pessoas que conhecemos.” (D18)

“Ao longo destes doze anos, considero que a escola foi importante para o meu desenvolvimento intelectual e social, pois foi e é um dos agentes de socialização e de transmissão de conhecimentos mais importantes. Durante o primeiro ciclo frequentei um colégio privado religioso e considero que foi essencial para a formação da minha postura/consciência em relação à importância da escola. Era um ambiente afectuoso, em que nos prestavam os mais variados cuidados: iniciávamos as aulas às 9h., fazendo uma paragem a meio da manhã e terminando as aulas do período da manhã ao meio-dia; regressávamos à sala de aula às 14 h. e terminávamos as aulas desse dia às 17 h.” (G6)

O facto de os participantes terem passado pelo menos onze anos na escola (alunos do 12º ano) faz com que um número significativo deles a reconheça como um espaço onde passaram os melhores momentos da sua vida e onde puderam crescer em termos humanos e intelectuais. Como salientam estes alunos, a escola:

“É um local de crescimento não só a nível curricular mas também a nível pessoal. (...) Assim posso dizer que para além do currículo que levamos connosco ficamos ainda com um leque de experiências enorme, que nos levam a amadurecer e a aprender a viver.” (C23)

“Conhecimento. É... uma pessoa vem para a Escola vem para aprender, para adquirir conhecimentos. É também para conhecer pessoas, interagir com pessoas, socializar-se e é o futuro, não é? É o futuro o que eu preciso para me impor na sociedade. É aqui que eu venho buscar as minhas armas.” (A8, Entrevista)

“A escola não deve ter uma vertente apenas com carácter de educar, mas também social e humano, pois esses aspectos muitas vezes esquecidos têm grande importância no futuro dos alunos”. (A1)

“A vida escolar vai ser o que nos vai marcar para sempre. É cá que passamos a maior parte do tempo, é cá que temos os nossos amigos e é cá que aprendemos a viver em comunidade. Gosto muito de andar na escola!” (E10)

O aluno F8 denota maturidade e demonstra ter objectivos bem definidos quanto à escola e ao seu futuro. Das suas palavras depreende-se gosto e motivação intrínseca para aprender, persistência e capacidade de sacrifício, ao mesmo tempo que é crítico de algumas actividades (exemplo: trabalho de grupo):

“Eu vejo a escola como um instrumento para atingir objectivos, por isso, sinceramente, o ambiente ou a facilidade de me relacionar com um monte de gente é secundário. Apesar de conhecer bastante gente neste momento, considero que nada disso importa, pois a escola deveria ser um lugar onde, supostamente, deveríamos aprender a trabalhar e a ser independentes, em vez de sermos obrigados constantemente a trabalhar em grupo. A escola é a nossa função, o nosso emprego e portanto (apesar da socialização ser importante), devíamos ser encorajados a pensar e a agir por nós. O facto de que a escola leve o trabalho de grupo de uma forma tão positiva não é bom, a meu ver. Essa acção promove a falta de individualidade e a iniciativa própria, promove a formação de grupos de colegas, em vez de pares de amigos. Eu aprecio as aulas, as disciplinas, as actividades e os professores. Eu gosto de andar na escola, porque gosto de saber mais, porque quero ir mais além. Mesmo que não gostasse de nada disto, faria tudo na mesma: acredito que em muitos aspectos, se queremos chegar a algum lado, temos que nos adaptar às agruras do caminho (isso não implica mudar quem somos ou como pensamos). Por isso mesmo, acho incorrecto que se tente facilitar ou adaptar a escola ao gosto da juventude, para que as pessoas adiram ao estudo (isto, claro, referente ao ensino secundário). A escola é um direito a usufruir e aproveitar e não uma obrigação, uma chatice que tem de ser modificada ao gosto dos “meninos”, isso só reforça a nossa fragilidade de integração no mundo do trabalho; no mundo universitário.” (F8)

A aluna R5 não reconhecia valor ao trabalho escolar, mas descobriu, com o passar dos anos, a importância da escola:

“Desde que iniciei a minha vida como estudante, nunca achei importante andar na escola, era como se não encontrasse a sua finalidade. Sempre pensei que fosse um sacrifício o acto e que a escola servia para brincar e conviver. Ao longo do tempo, apercebi-me de que não era somente para isso e que necessitava de aprender e de dar pelo menos algum valor à escola. Mas hoje, acima de tudo, considero que se deve dar todo o valor à escola e sistemas de ensino;” (R5)

### **4.3. Vivência da escola onde decorreu o estudo**

Ao pedir aos alunos que se pronunciassem sobre a escola, era inevitável que estes falassem da escola que frequentam, uma vez que se trata da materialização concreta da ideia mais abstracta de Escola. Ao “entrar” nas trajectórias escolares dos alunos, ficámos a conhecer as suas percepções e experiências da escola onde estudaram e percebemos melhor que concepção de Escola têm os participantes neste estudo. Simultaneamente, compreendemos como a vêem como organização e o que consideram importante para que uma escola funcione. Com efeito, procedemos à análise dos aspectos que os alunos destacaram nas narrativas, quando se referiram à escola

onde decorreu a investigação. Esquematisando, os temas mais focados foram: o corpo docente e não docente; o corpo discente; as lideranças; o *ethos* da escola; as suas condições físicas e materiais e a organização e funcionamento da escola.



Figura 9 - A Escola: uma realidade poliédrica

#### 4.3.1. Corpo docente e não docente

Vinte e oito alunos consideram a escola onde estudaram ideal, porque consideram o **corpo docente** excelente, evocando **experiências positivas** do seu percurso escolar nesta escola. Destacam alguns actores, nomeadamente os professores que tiveram neste estabelecimento de ensino. Estes profissionais eram “simpáticos e competentes”; “muito agradáveis” e “gostavam dos alunos, gostavam de nos cativar, gostavam da escola” (cf. Day, 2006):

“Julgo que vivemos numa escola com tudo e com um excelente relacionamento com a classe docente. Obviamente que não é possível agradar a todos (...). Não é exagerado dizer que amo esta escola, apesar de folclórico!” (C5)

“A minha opinião sobre a escola é positiva, acho que as instalações são boas, os professores são simpáticos e competentes e tenho aqui bons amigos.” (C10)

“Em termos de professores, nesta escola, encontrei uma variedade enorme de métodos e espíritos, mas no geral muito agradáveis, pois gostavam do que faziam, gostavam dos alunos, gostavam de nos cativar, gostavam da escola e eram muito prestáveis a tudo o que precisássemos.” (D3)

Das opiniões dos alunos acerca dos professores sobressaem características como a competência, a simpatia e a relação de proximidade entre alunos e professores. A este propósito, Day (2004: 56) assevera que, “se falarmos com praticamente qualquer aluno acerca do que é um bom professor, ouviremos a palavra “cuidado”. É através desta ideia-chave que se identificam os bons professores”. A estas qualidades juntam-se a exigência, a disponibilidade dos docentes para ajudar os estudantes “sempre prontos a ajudar” (F5) e a serenidade e compreensão que transmitem aos discentes:

“Na minha opinião, os professores são muito bons, porque são exigentes e simultaneamente não sentimos demasiada pressão, acho que todos eles têm os seus defeitos, mas nunca influenciaram muito o meu percurso académico, sinto que todos eles querem o melhor para nós. Actualmente, não saia desta escola por nada neste mundo, e se o tempo voltasse atrás, de certeza que a minha primeira opção seria esta escola.” (D6)

“Para mim esta escola é uma escola boa, pois tem bons professores, bons funcionários e os alunos não têm espírito de competitividade. A escola também tem coisas que não são tão boas (...) algumas salas que não têm boas condições (como os quadros); as canalizações e o aquecimento.” (D10)

“No que respeita à nossa escola, é uma escola de que gosto bastante, isto porque oferece muito apoio aos alunos, oferece variadas actividades extracurriculares e, no geral, os professores estão sempre prontos a ajudar e são muito compreensivos com todos os alunos, mesmo com assuntos que não se relacionam com a escola, como, por exemplo, a vida familiar.” (F5)

Os alunos destacaram igualmente os professores que marcam a diferença (Lapo, 2007), salientando a forma como estes davam as aulas, o cuidado que tinham para com os alunos e a relação de intimidade que havia entre eles, pois existia uma grande abertura entre os alunos e os professores:

“Nesta escola tenho duas professoras que me marcaram: uma é de Geografia, pois eu gostava da maneira como dava as aulas, a sua preocupação connosco, como abordava os temas e a outra é a de História, pois a turma criou afinidades com ela e, para além de gostar das suas aulas, também gosto de falar com ela.” (F7)

“A minha opinião sobre esta escola é muito boa, pois ainda não tive nenhuma razão para deixar de gostar dela. Os professores e os meus amigos são pessoas espectaculares; o método de ensino é muito bom, o ambiente na escola também é razoável, por isso acho que esta escola é bastante boa. Adoro estudar nesta escola.” (F9)

A relação pessoal e única que o professor estabelece com os alunos é bem evidente nas palavras da aluna G1, que destaca os “professores que sabem o meu nome” e o facto de os docentes serem “pessoas espectaculares” (F9).

A importância da pessoa que vive no profissional é, aliás, salientada por Day (2004: 56/57), que assevera:

“Os professores apaixonados pelo ensino sentem-se bem quando ensinam, do mesmo modo que as crianças e os jovens se sentem bem quando são ensinados por professores apaixonados pelo ensino, os quais manifestam um interesse pelo *background* dos seus alunos e pelas realidades actuais, tratando-os como indivíduos e ouvindo activamente aquilo que dizem e como agem. Em suma, uma parte central da paixão é o cuidado, sendo que este é complexo e requer uma empatia considerável”.

A aluna G1, que veio de outra escola secundária onde frequentou os 10.º e 11.º anos, salienta a forma como os professores trabalham e avaliam, asseverando que, em virtude disso, anda mais descontráida e tira melhores notas, pois não sente a “pressão” que sentia no anterior estabelecimento de educação:

“Aqui encontrei professores que sabem o meu nome, não optam pela média aritmética, fazem TUDO para que tenhamos sucesso na sua disciplina. (...) Sim, esta escola é excepção em muita coisa. Estudo com menos pressão, tiro melhores notas, faço parte do Teatro como assistente. Faço parte da redacção do jornal. Admiro o trabalho da maioria dos professores e do Conselho Executivo. Lamento não ter sido esta escola a minha primeira opção, mas se não tivesse sido assim eu não teria notado a diferença.” (G1)

É importante referir 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” (2004: 57). Paralelamente, há um dado que devemos realçar: esta estima dos alunos pelos docentes da escola onde desenvolvemos o estudo é visível em alunos de ambos os géneros e de todos os cursos, quer científico-humanísticos, quer tecnológicos. Apesar de o aluno G8 achar a escola “periférica”, realça a competência e o profissionalismo dos docentes:

“Os professores, na generalidade, são competentes, profissionais, todavia acho a escola muito periférica, as pessoas que a frequentam, apesar de ser no centro da cidade, a maioria dos alunos vem de povoações rurais. Precisava de ser mais cosmopolita...” (G8)

O aluno G11 caracteriza o ensino secundário como “uma injeção de maturidade” e faz um encómio aos professores devido à “cumplicidade com todos os alunos” e ao seu altruísmo, estando sempre dispostos a ajudar. Apesar de ter optado por esta escola devido à sua localização e à presença dos primos, que a frequentavam, agora tece-lhe rasgados elogios devido, essencialmente, às relações humanas:

“Depois veio o secundário, que foi como uma injeção de maturidade, em que já não era mais gozado, os meus amigos são todos fantásticos, adoro a minha namorada e os professores nesta escola também são ótimos, porque têm bastante cumplicidade com todos os alunos e estão sempre prontos a ajudar. Eu escolhi esta escola, porque tinha muitos amigos e primos a frequentá-la e também ficava perto de casa e do centro da cidade.” (G11)

“A escola é boa, porque tem professores bons, alunos bons, funcionários simpáticos e um ambiente espectacular.” (H8)

“A nível escolar, este ano tenho bons professores, atentos e sobretudo empenhados.” (I6)

“Quanto à escola de uma maneira geral considero-a boa. Tanto a nível de funcionários, professores e alunos e mesmo ao nível de condições. É claro que não é a melhor do mundo, nem de Portugal mas comparando a muitas escolas é uma boa escola. Muitas pessoas fazem da escola um martírio, eu tento transformá-la em uma segunda casa.” (C23)

O empenho dos docentes deste estabelecimento de ensino é destacado pelos alunos, nomeadamente o I6, que considera os professores “bons”, “atentos e sobretudo empenhados”. Deste modo, é fácil compreender que os alunos G12 e S3 os classifiquem como “excelentes” e “óptimos”. Apesar de a aluna G12 reconhecer que a outra escola que frequentara tem “prestígio”, alude a aspectos negativos que se passavam nesse estabelecimento de ensino:

“Quanto à escola, acho que tem uma direcção impecável, professores óptimos e também uns quantos funcionários frustrados; tem boas estruturas e equipamentos. Em suma, bem melhor do que a Escola Secundária XX (embora esta tenha muito prestígio, só quem lá anda sabe).” (G12)

“O tempo do secundário está a ser excelente; os professores, cada um com a sua personalidade marcaram-me e fizeram com que eu gostasse desta escola” (S2)

“Eu adoro a escola! Apesar de tudo, já tive excelentes professores aqui, que me marcaram positivamente” (S3)

“Os professores vê-se que são interessados, porque organizam essas coisas, não se limitam apenas a vir expor as aulas e ir embora. Acho que nos transmitem assim uma força, uma vontade de seguir, para um dia também alcançar essas coisas.” (A8, Entrevista)

Também os alunos com necessidades educativas especiais salientam o trabalho ímpar dos professores e referem que foi graças ao apoio educativo extra-aula, individualizado ou em pequenos grupos, que conseguiram obter aproveitamento positivo em determinadas disciplinas onde sentiam dificuldades de aprendizagem:

“Sim. Era semanalmente. Nós guardávamos um X horário e nós naquele horário íamos lá. Era eu e o \_\_\_, que está na minha turma também. A explicar-nos a matéria, ajudar-me muito mais a perceber aquilo. E há matérias que eram muito difíceis. E também eles conversavam comigo, a ver como estavam a correr os estudos e davam apoio porque eu reparo que há professores que nos motivam muito a estudar. Percebe? E isso ajuda muitos os alunos, porque se um aluno reprovar e se explicar a matéria, com um plano, tipo, como se fosse na brincadeira, acho que os alunos iam crescer muito mais, do que estar a ser muito rigoroso. E, pronto, há professores que explicam uma matéria diferente e há outros que não.” (N7, Entrevista)

Um dado curioso a assinalar é a acção dos docentes, a qual não se circunscreve à sala de aula, mas avança com actividades extra-lectivas de complemento curricular, como é o caso das palestras que estão a organizar para ajudar os alunos a melhor se prepararem para o exame nacional de Português, por exemplo:

“É o grupo de professores de Português. Cada professor dá todas as semanas uma palestra de um determinado assunto. Veio um professor de uma Universidade, porque era um perito no Memorial do Convento. Foi logo a primeira. E veio muita gente a essa, que foi muito interessante. Depois foi o meu professor, o professor \_\_\_\_, que depois fez uma sobre os truques para responder à interpretação e isso. Na semana passada, na sexta-feira passada foi sobre a dissertação, as técnicas que devíamos usar. Agora esta semana é sobre a Gramática. Isso é... poupa-nos muito tempo de estudo em casa, porque a vida mesmo é o que o exame quer.” (A8, Entrevista)

O trato fácil e a proximidade entre docentes e discentes são assinalados, pois estes profissionais “são acessíveis, importam-se connosco e tentam ajudar-nos.” (G14) (*vide* também Day, 2004; Flores, 2004), o que faz com que o aluno supramencionado goste de frequentar esta escola. Também os alunos H14 e H15 acham os professores “muito bons”, porque “ensinam bem”. Passando tanto tempo na escola, é natural que as “pessoas” sejam tão importantes para os alunos, pois são elas que os apoiam e incentivam, como se constata a partir das palavras destes alunos:

“O que me marcou no secundário e mais especificamente nesta escola foram as pessoas: os alunos, os professores e os funcionários, pois foram sempre muito simpáticos e respeitadores. Há, principalmente, uma relação de amizade entre todos. (...) A opinião que tenho desta escola é positiva em relação à estrutura, pois tem boas condições e em relação às pessoas só tenho a dizer bem, pois ao longo destes quatro anos tenho feito muitas e boas amizades.” (H22)

“De resto, a escola é boa, sempre que precisamos de alguma coisa podemos perguntar e a escola responde e ajuda no que for necessário. Acho que a escola também tem bons professores que ajudam os alunos para o que precisarem, claro, tirando um ou outro, mas é normal.” (J2)

“Por outro lado, esta escola tem também professores muito atenciosos e simpáticos para com os alunos.” (J4)

É importante referir uma actividade de recepção, no início do ano, que a escola organiza para acolher os novos alunos, aspecto sublinhado pelo discente O11, que se sentiu “bastante bem recebido”. Note-se que o sentirem-se “em casa” traz inúmeras vantagens, pois os alunos sentem-se pertença de uma comunidade e trabalham de forma mais implicada:

“Sempre gostei bastante desta escola, pois sempre fui bastante bem recebido nesta escola, tanto pelos professores como pelos colegas.” (O11)

Relativamente ao **corpo docente**, apesar de ser em número inferior, dezanove alunos aludem a **experiências negativas** que tiveram nesta escola, devido, nomeadamente: à antipatia, à indisponibilidade, à frieza, à incompetência, entre outros. Como afirma o aluno B12, os professores deveriam mostrar-se mais compreensivos e tolerantes aquando da atribuição das classificações:

“Quanto à escola tenho uma boa opinião, pois acho que tem um excelente ambiente, os professores são excelentes pessoas. Contudo, não são muito “simpáticos” a dar notas, acho que deviam ser mais “compreensivos” em alguns casos.” (B12)

A aceção de pessoas feita por alguns docentes e a incompetência pedagógica são apontadas pelo aluno Q1, o qual considera que algumas turmas e os seus alunos “são filhos de um Deus

«maior». Estes são beneficiados, uma vez que são defendidos pelos órgãos de direcção deste estabelecimento.”. Recorrendo a um discurso contundente, o estudante refere:

“Como aspectos negativos, destacaria alguns professores, professores esses que parece que têm prazer em ver a desgraça dos outros, parece que lhes dá gozo ver o “sofrimento” de alguns alunos, como também alguns professores não conseguem transmitir aos alunos os seus conhecimentos, pois são incapazes de esclarecer uma pergunta mais complexa dos alunos. Outro aspecto é haver alunos e turmas que são filhos de um Deus “maior”, pois parece que são defendidos pelos órgãos de direcção deste estabelecimento.” (Q1)

Outros discentes apontam o dedo àqueles professores que não desenvolvem relações humanas destacando características como o carinho e a amizade:

“A escola é boa, tem bons professores, embora alguns não sejam nada afectuosos e compreensivos; já outros são os melhores.” (G15)

Como podemos constatar a partir das palavras dos alunos, alguns docentes são apontados negativamente por serem pouco compreensivos e por demonstrarem pouco afecto. Como comprova a literatura sobre esta questão (Day, 2001; 2004; Flores, 2004; Lapo, 2007; Teixeira & Flores, 2009a), é importante criar uma relação forte entre docente e discente, pois, como postula Day (2004: 133), “os professores com uma paixão pelo ensino esforçam-se por olhar para trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno”. Aliás, como também se pode ver nos testemunhos dos alunos, a ausência de uma relação sólida entre discentes e docentes leva a sentimentos de indiferença e insegurança. Como afirma a aluna G16, que gostava mais da escola onde estudou no 3.º Ciclo do ensino básico, os docentes deveriam ser mais pacientes e dar mais atenção e apoio personalizado aos alunos que têm dificuldades, pois só apostando na diferenciação pedagógica os alunos com dificuldades conseguirão colmatar lacunas que evidenciam:

“Tenho uma opinião simples, mas ao mesmo tempo contraditória, sobre a escola: gosto da escola, já gostei mais no 3º ciclo, mas estou muito empenhada agora; como sou stressada, às vezes sinto-me revoltada com os resultados que obtenho, depois de tanto esforço, e penso até em desistir (...). Em geral gosto da escola, pois, como em tudo, tem gente fantástica e gente menos boa, com quem nos identificamos pouco ou nada. Sinceramente, os professores deveriam ser melhores e ter mais paciência com alguns alunos, porque alguns fazem as asneiras e os outros também pagam. Há alunos que merecem e precisam de mais atenção por parte dos professores!” (G16)

Outros alunos demonstram uma visão claramente negativa da escola, considerando as aulas “uma chatice” (G20) devido à inexistência de uma relação sólida entre discentes e docentes,

os quais “descarregam em cima” dos alunos e também por causa do mau humor e má disposição de alguns professores, os quais, por vezes, não respeitavam “as opiniões de alguns alunos” (J4):

“Sobre esta escola, não tenho muito a dizer, pois não vale a pena. É muito pobre em relação a docentes e a ensino.” (G18)

“Passado o intervalo, voltamos para as aulas, que também são uma chatice, porque alguns professores chegam à sala mal dispostos e descarregam em cima de nós, como a professora de XX, anda sempre mal disposta.” (G20)

“Quanto a episódios marcantes nesta escola, não houve situações ou episódios marcantes, mas sim professores que pensavam que estavam a falar com os seus filhos, não respeitando as opiniões de alguns alunos.” (J4)

Para o aluno R1, nem todos os professores têm qualidade e os maus “deveriam ser substituídos” pois, na senda deste discente, as consequências negativas recaem sobre os alunos, como podemos ver na expressão “quem perde somos nós”. É sublinhada, paralelamente, a necessidade dos professores recorrerem a bons métodos de ensino (Day, 2004), os quais facilitem o processo de aprendizagem dos discípulos, em detrimento de uma relação professor/aluno que se alicerce apenas na simpatia:

“A nível de professores, existem bons professores, assim como maus. Estes maus professores deveriam ser substituídos porque quem perde somos nós. Os alunos não precisam de professores simpáticos e conversadores, mas sim de bons profissionais com bons métodos de ensino.” (R1)

Tal como os alunos destacam positivamente a importância da pessoa do professor, também pela negativa esse aspecto é abordado, já que alguns discentes, como o Q4, asseveram que a forma como os professores dão as aulas, “o feitio deles, a maneira de explicar” são determinantes para (des)motivar os alunos. Aliás, a postura dos docentes contribui para atrair ou evadir os alunos (no 11º ano odiava as aulas de Física, agora acho a coisa divertida.” (Q4)), como comprova o depoimento deste aluno. Paralelamente, devemos referir que a falta de motivação dos docentes e a ausência de métodos de ensino que respondam efectivamente às necessidades dos alunos são factores apontados como conducentes ao insucesso escolar, visível nas palavras do aluno Q4, que emprega o verbo “desistir” como corolário de um desajustamento entre aquilo que os alunos necessitam e aquilo que a escola, na figura dos professores, lhes dá:

“Em geral, a escola é boa, pena alguns professores estragarem o ambiente. Para mim, já expliquei anteriormente, os professores, o feitio deles, a maneira de explicar, etc. é muito importante para cativar os alunos a estudar e a andar na escola, pois se um aluno não se sente bem nas aulas acaba por ir para explicações ou desiste da escola e se é para isto, mais vale arranjar explicadores aos alunos e estes só vão ao exame... Não tenho disciplinas favoritas, pois para mim depende, uma vez mais do professor (no 11º ano odiava as aulas de Física, agora acho a coisa divertida).” (Q4)

O estudante Q15 vai mais longe na crítica que tece aos docentes, asseverando que estes “deveriam ser todos reciclados”, uma vez que não facilitam o processo de aprendizagem dos alunos e impedem-nos de progredir, verificando-se uma *décalage* entre o leccionado e o exigido nos momentos formais de avaliação. É importante realçar que este aluno se encontra a repetir o 12.º ano e acha maior o grau de dificuldade dos testes, aspecto que lhe causa confusão, pois na sua óptica deveria achá-los mais fáceis e não mais difíceis. Para o aluno Q19, tal situação deve-se à exposição mais superficial dos conteúdos programáticos por parte dos professores, os quais, perante uma turma residual, parece que estão a “dar revisões”, embora a matéria não tenha sido assimilada no ano anterior, pelo que deveria ser mais detalhadamente apresentada e melhor “ruminada” e estudada pelos docentes:

“Acho que os professores deveriam ser todos reciclados, pois não nos ajudam a passar de ano. Por exemplo, estamos pela 2ª vez no 12º ano e os professores não nos ensinam, fazem de conta que já sabemos a matéria e não a dão como deveriam. Também os testes que têm feito são muito complicados, o que faz com que não consigamos subir as notas para entrar na universidade. Acho que em vez de ajudarem estão mas é a complicar-nos a vida. Por exemplo, todos os testes que nos têm dado este ano são muito complicados, é claro que também já é o 2º ano que andamos aqui, mas acho que, se reprovamos, foi por algum motivo e por que razão é que este ano os testes são mais difíceis que no ano passado?” (Q15)

“No que diz respeito aos professores, só tenho uma crítica a fazer, devido ao facto de estar numa turma residual e os professores darem a matéria como se estivessem a dar revisões, quando se a matéria não foi assimilada no ano anterior, a aprendizagem torna-se difícil.” (Q19)

Os métodos de ensino são também questionados pelos estudantes, pois, se há professores que demonstram “uma capacidade incrível de transmitir o seu conhecimento” (Q8), outros recorrem a métodos didácticos que os alunos consideram desadequados, já que “despejam a matéria” e parecem “robots”. Por conseguinte, as suas aulas eram monótonas, sem vida, e desinteressantes, como se vê pela carga semântica do substantivo “tédio” ou da expressão “dar sono”, a que recorrem os alunos para qualificar a actuação de alguns professores:

“Gostei muito desta escola; tem professores que ajudam os alunos e outros não. Nas aulas é muito mau quando os professores despejam matéria.” (Q21)

“Durante o meu percurso escolar nesta escola tive bastante sorte em relação aos professores. A maioria deles tinha uma capacidade incrível de transmitir o seu conhecimento, mas outros, como uma professora do 11º ano, que parecia que não gostava de dar aulas, parecia um “robot”, ou seja, dava a matéria como se tivesse decorado um livro. É este tipo de ensino que não aprecio nos professores.” (Q8)

“Em relação à escola, adorei andar aqui. Não tenho razão de queixa, apenas só da Professora de XX, pois aquelas aulas eram um tédio, chegava-me a dar sono.” (Q13)

Resumidamente, são os próprios alunos a reconhecer aspectos positivos e negativos, ou seja, que há professores muito bons, de quem os alunos “até” sentem saudades, e outros que não

fazem aquilo que lhes deveria competir, designando-os o aluno R3 por “professores da treta”. Os primeiros foram os “que mais ensinaram e se preocuparam com os alunos” (R3) e os segundos pareciam desconhecer as matérias que estavam a leccionar (“fala, fala, fala e não explica nada”, H14), o que nos leva a concluir que os alunos encomiam pontos fortes e apontam fragilidades no trabalho docente, quer a nível científico quer pedagógico:

“A opinião que eu tenho sobre a escola é que há de tudo. Já encontrei bons professores (até tenho saudades) outros que pareciam professores da treta, alguns até parece que nunca antes ouviam falar de algumas matérias. Para ser sincera, agora dou mais valor aos professores rígidos que tive (apesar de na altura não achar muita graça) pois foram eles que mais ensinaram e se preocuparam com os alunos, no geral.” (R3)

“O ensino de alguns professores não é o mais adequado, mas, de uma maneira geral, é uma escola muito boa, em relação a muitas do distrito.” (M10)

“Tem alguns professores que são muito bons, no geral, mas há um ou outro que fala, fala, fala e não explica nada.” (H14)

“Acho mesmo que eles ajudam em tudo, dar informações sobre o que nós precisamos de saber. São incansáveis mesmo. Depois também temos sempre a sala de estudo, com professores prontos a ajudar. Tentam sempre buscar informações sobre nós. Fazem muita coisa a pensar em nós. Estudam certas coisas que, se calhar, nem precisavam, para depois nos pudermos ajudar.” (H7, Entrevista)

O **pessoal não docente** é referido por vinte e sete estudantes que participaram nesta investigação, que, ora manifestam simpatia e carinho pelos funcionários, ora os criticam e referem os aspectos em que deveriam melhorar. O funcionamento dos serviços, nomeadamente os curtos horários de atendimento ao público da secretaria e do bar e morosidade do atendimento aí como na reprografia são os aspectos negativos mais sinalizados pelos discentes, a par da (pouca) simpatia dos funcionários que muitos alunos evidenciam. Por outro lado, alunos e alunas de todos os cursos reconhecem que a escassez de recursos humanos é responsável e acentua os problemas referidos.

Vários alunos criticam o facto de haver poucos funcionários nos serviços, nomeadamente no bar, na reprografia e na secretaria, o que os obriga a passar os intervalos em filas à espera de serem atendidos:

“No bar devia haver mais funcionários assim como na papelaria porque na maior parte das vezes ficamos o intervalo inteiro nas filas.” (B10)

“De resto, a reprografia e papelaria são o único problema é ser só uma pessoa. Às vezes, estão lá 50 pessoas quase, à espera de tirar uma fotocópia. É um exagero. Devia, não sei, talvez, pôr mais funcionários ou ampliar o espaço.” (B10, Entrevista)

“Mais empregados no bar (para facilitar o atendimento e acabar com as filas que nos fazem chegar tarde às aulas), mais um funcionário (pelo menos) na reprografia (para acelerar um bocadinho as coisas” (C7)

“Outro aspecto são os horários de funcionamento tanto do bar ou da secretaria, que abre tarde e fecha cedo, sabendo muitas vezes que tem alunos em filas de espera, mas para que entra às 9.30/10.00 até às 16.30 deve ser um desgaste enorme.” (Q10)

“Essas referências (desta escola) não foram defraudadas, apesar de haver certos aspectos em que este pode melhorar, nomeadamente no número de funcionários que estão no atendimento aos alunos no bar, durante os intervalos. Fora este aspecto não tenho mais nada a apontar sobre esta escola, pois é um local que frequento todos os dias da semana, desde há 3 anos e através do qual vou adquirir os aspectos necessários para o meu futuro.” (C14)

“(hum) E depois era a melhoria das outras que já tem no aspecto de termos X minutos no intervalo e não dá para ir, por exemplo, à reprografia, e sentir muita gente em muitos espaços, como na papelaria, como na reprografia, como na cantina, como no buffet; é muita gente! Devia de ser..., se calhar, haver mais funcionários, não sei, a esse nível, para haver um atendimento mais rápido. Pelo menos mais funcionários no tempo de intervalos, agora no resto pouquinhos, não é? Não é preciso muitos. Acho que isso aí melhorava muito, porque uma pessoa só de pensar que vai para a papelaria para estar lá o intervalo todo, já lá não põe os pés, nem vai ao bar buscar nada do que é essencial. Tal como folhas de teste, como justificações de faltas, como ir à cantina, ao bar comer; muitas vezes não vou lá, porque sei que vou esperar muito tempo, mais vale ir lá fora ao café. E aqui na Escola poupa-se muito mais dinheiro do que lá fora, por isso, acho que compensava mais melhorarem esses serviços e eu, assim, lucrava.” (Q13, Entrevista)

“É ótima. Temos aqui funcionários espectaculares, são muito nossos amigos, nos apoiam muito. E acabam por se interessar um bocado por nós, com o tempo, nós acabamos por conviver muito com eles e eu acho isso bué de interessante. E por acaso temos aqui funcionários que são assim.” (R1, Entrevista)

“É uma maravilha, são de facto, muito prestativos, sempre às ordens, muito disponível a ajudar. Acho que é muito bom. Acho que conseguem transmitir aquele espírito de ajuda para nós e também para os professores, suponho. São muito amigos e prestáveis. Sempre que é preciso alguma coisa resolve-se.” (D8, Entrevista)

Catorze alunos mencionaram algumas características negativas dos funcionários, como a antipatia, a desorganização e a incompetência. Alguns discentes salientam que se sentem “tratados com inferioridade” (G10), pois “o mau humor” que caracteriza os funcionários reflecte-se neles. Considerando “frustrados” os auxiliares da acção educativa, os alunos asseveram que aqueles deveriam ser “mais simpáticos” (G15), ao contrário dos órgãos de gestão da escola e dos docentes, a que tecem elogios (“d direcção impecável, professores ótimos” G12)):

“Em relação à escola, penso que podiam tratar-nos melhor. O facto de existir 8º ano nesta escola irrita os funcionários e quem leva com o mau humor deles somos todos nós. Acho que podiam ser mais simpáticos e compreensivos. Não gosto pelo facto de sermos tratados com inferioridade.” (G10)

“Quanto à escola, acho que tem uma direcção impecável, professores ótimos e também uns quantos funcionários frustrados; tem boas estruturas e equipamentos.” (G12)

“A escola podia ter melhores condições e os funcionários serem mais simpáticos.” (G15)

Um dos aspectos negativos do pessoal não docente apontado pelos alunos foi a hipocrisia, pois “pela frente das pessoas são porreiros, mas nas costas só falam mal das pessoas.” (H17), o que leva este aluno a afirmar que a escola “podia ser melhor”:

“A minha opinião sobre a escola não é má, mas podia ser melhor, mas para isso quer auxiliares quer alunos deviam e devem ajudar a tornar esta escola melhor. Esta escola tem alunos de outras nacionalidades e gosto de discutir com eles os lados positivos e negativos do nosso país e do deles. Das várias escolas da cidade, esta escola é das melhores escolas, quer em termos de espaço, zonas verdes e

acesso às salas de aula. Penso que esta escola devia mudar de funcionários, porque eles pela frente das pessoas são porreiros, mas nas costas só falam mal das pessoas.” (H17)

Outros alunos, reportando-se aos funcionários, falam mesmo em “indignação” (I6), reiterando a antipatia destes profissionais e salientando o pouco respeito que estes têm pelos alunos. Paralelamente, realçam a incompetência que caracteriza “alguns empregados”, nomeadamente no que tange à limpeza e à disponibilidade, uma vez que os alunos afirmam que, quando necessitam de alguma coisa, “os funcionários desaparecem” (M14):

“Quando se precisa de alguma coisa, parece que a escola não tem ninguém: os funcionários desaparecem” (M14)

“Na escola, há determinados aspectos que deveriam ser alterados, nomeadamente a nível de simpatia. Vários funcionários que deveriam ter mais respeito e não ser tão desagradáveis. Este é o único ponto que me causa mais indignação.” (I6)

“Sobre a escola, gosto bastante, porque acho que é uma escola que gosta de dar o seu melhor para que os alunos se sintam bem. O que mudaria nesta escola era as aulas de substituição e alguns empregados, pois acho que são bastante incompetentes.” (I4)

“Em termos da escola em geral, penso que poderia ser melhor: devíamos ter mais actividades, algo mais que motivasse os alunos. As salas poderiam ser bem melhores, em termos de limpeza, pois isso é o que não se vê muito (...) também o facto de que, quando precisamos de algo os funcionários nunca se encontram no seu devido sítio.” (L8)

É importante realçar, contudo, que são os próprios alunos a fazer as distinções entre funcionários, reconhecendo o cuidado e a atenção de alguns funcionários, “que até sabem os nossos nomes e que, cada vez que nos vêm, ficam a falar connosco” (Q3), em contraposição com a frieza, o desconhecimento das leis e distância de “outros que são muito antipáticos” (Q3) e não parecem ter “paciência” e “informação”:

“Quanto à escola, podia ter alguns funcionários mais simpáticos e menos arrogantes” (Q6)

“Em termos de escola, acho que há pessoas que não deviam estar a trabalhar numa escola, pois tratam mal os alunos e eu acho que numa escola devem trabalhar funcionários simpáticos e com paciência para os alunos, os funcionários também têm que respeitar os alunos e muitas vezes isso não acontece, mas basicamente o balanço é positivo.” (Q15)

“Certos funcionários não realizam o trabalho que lhes compete.” C26

“A secretaria. Têm de estar muito mais informados do que estão na secretaria. Se a gente tiver alguma dúvida sobre os exames, sobre o funcionamento da Escola temos que perguntar ao Conselho Executivo e não aos funcionários ou à secretaria, que deviam saber responder a essas perguntas. Esta Escola também podia ter mais informação.” (D4, Entrevista)

Por outro lado, os alunos reparam que os funcionários fazem acepção de pessoas, assinalando o tratamento diferenciado que os empregados davam aos docentes em relação aos estudantes, visível, a título exemplificativo, na cantina. As refeições mais espartanas para os alunos e a forma de tratamento são salientadas pelos alunos nas narrativas:

“Dos quatro anos que tenho vindo a frequentar esta escola, houve algo que ainda não mudou que foi o facto de as pessoas do refeitório, em especial as que servem os almoços, serem bastante incompreensíveis e chateadas com meio mundo. Sempre que comi no refeitório observava uma enorme diferença no modo como tratam os professores e os alunos. Aos professores dava-se o prato bonito, cheio de tudo um pouco e aos alunos muito pouco, com o medo de não chegar a comida para toda a gente. É uma terrível injustiça, marcando uma espécie de agrado perante os professores que comandam a escola e os alunos que nela trabalham.” (R4)

Contudo, alguns alunos referiram aspectos positivos para qualificar os funcionários, tais como a simpatia, o acolhimento e a compreensão:

“Na minha opinião, a escola é muito boa, pois como já referi em cima, os funcionários e os colegas são muito acolhedores. Fizeram-me sentir em casa.” (E7)

“A escola é boa, porque tem professores bons, alunos bons, funcionários simpáticos e um ambiente espectacular.” (H8)

“Eu adoro esta escola: tem funcionários fantásticos e compreensivos.” (H12)

“Em geral, mais uma vez, nesta Escola acho-os muito mais simpáticos. Tratam-nos muito melhor. Por exemplo, na biblioteca não se importam com os livros. E quando preciso de imprimir uma coisa, vão, mesmo que esteja lá uma pessoa no computador, pedem para dar um tempo e são muito simpáticos mesmo. Guardam mochilas, já pedi. São muito simpáticos mesmo. De vez em quando há um ou outro que ralha mais a uma pessoa, mas não tenho razões de queixa. E também estão a fazer o trabalho deles, uma pessoa não tem de estar aqui a berrar.” (E7, Entrevista)

A maioria dos discentes, como o aluno Q9, sublinha o clima de amizade e abertura que há entre alunos e professores e entre estes e os funcionários, não se constatando nesta escola um fosso entre os diferentes actores:

“É o que eu digo, estou a falar e estou a ser tendencioso, estou a falar da Escola que eu conheço. Acho que as outras o que deviam adoptar era o estilo desta. Era os professores darem-se bem com os alunos e não haver aquele fosso porque é professor e o aluno tem que estar lá em baixo. Não. Vê-se aí professores nos intervalos a falar com alunos; os funcionários vê-se à beira dos professores e alunos a brincar e a falar, não é aquele fosso, que está a ver o professor é o professor e o aluno é o aluno e só dentro da sala de aula e fora disso acabou. Aqui dentro não há isso.” (Q9, Entrevista)

### 4.3.2. Corpo discente

O corpo discente deste estabelecimento de ensino caracteriza-se, como os próprios alunos asseveram, pela **heterogeneidade**. Porém, das narrativas sobressai a existência de um óptimo ambiente e unidade entre os alunos de todos os cursos, quer científico-humanísticos, quer tecnológicos, que assentam num respeito mútuo e numa entre-ajuda permanente. O facto de não haver competição entre eles é muito salientado pelos discentes, pois vários alunos vieram de escolas onde a competição de notas era constante e maléfica, agudizando o *stress* que vitima qualquer aluno neste nível de ensino e não o ajudando a superar dificuldades próprias do percurso. Por outro lado, os dados apontam para o facto de que o aluno é, nesta escola, o cerne de todas as iniciativas que

se desenvolvem na escola, uma vez que tanto as actividades lectivas como as não-lectivas visam o desenvolvimento integral deste actor curricular. O “brilhanismo” que caracteriza este estabelecimento de ensino (“uma escola brilhante”) deve-se ao facto de ser “uma escola que trabalha, essencialmente, para os alunos” (D1), alargando-lhes horizontes culturais e académicos, atendendo à unicidade de cada um e preocupando-se com as idiossincrasias dos estudantes, como se depreende das palavras da aluna D1:

“Esta escola é, sem dúvida, uma brilhante escola. Uma escola que trabalha, essencialmente, para os alunos. Uma escola que oferece um leque enorme de actividades extracurriculares. Uma escola que investe nos alunos. Uma escola que alarga os horizontes dos alunos, apostando na vertente cultural. Uma escola que se ocupa, individualmente, com cada aluno.” (D1)

Também os docentes, nas entrevistas que já tínhamos conduzido anteriormente para o projecto *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*, referiram que um dos objectivos das actividades extracurriculares era alargar os horizontes dos alunos, ao nível das Artes, do Desporto e da Cultura em geral. No entanto, é curioso realçar a riqueza cultural desta aluna, que tem uma sólida formação musical e que ainda aderiu às propostas extracurriculares da escola, ao contrário de muitos alunos que não participam em nada na escola nem fora dela.

A aluna G6 estabelece uma comparação entre esta escola e a que frequentara antes e confronta os dois estilos de escola apresentados. A partir das palavras desta aluna, percebemos uma certa estratificação social (“independentemente das notas ou do estatuto”) dentro da referida escola, a qual apostava na disciplina e tinha um grande nível de exigência e “prestígio na comunidade”, circunscrevendo, todavia, “as suas actividades à preparação para exames nacionais” (G6). Caracterizado por um grande dinamismo e pela realização de diversas actividades extra-lectivas, este estabelecimento de ensino, paradoxalmente, apoia todos os alunos de igual modo e persegue diferentes objectivos, não se centrando, apenas, nos resultados dos exames nacionais, aspecto que a fez pedir a transferência daquela escola para a escola e estudo:

“Quanto à escola, penso que é uma escola excelente, com elevado nível de exigência, disciplina e trabalho árduo, que restringe as suas actividades à preparação para exames nacionais, daí as suas elevadas notas e prestígio na comunidade. No entanto, decidi, no fim do 11º ano, com um conjunto de amigos, mudar para esta escola, não por razões ligadas à escola em si, mas porque encontrei nesta escola um grupo de amigos com mais e com quem me identificava mais e com quem me sentia mais à vontade. A escola surpreendeu-me pela positiva, pois é uma escola dinâmica e multifacetada, que apoia por inteiro os seus alunos. Penso que encara o papel do aluno com outra perspectiva diferente da Escola Secundária XX. Aqui todos cooperam para o nosso sucesso, independentemente das notas ou do estatuto. Penso que daqui a alguns anos o trabalho desempenhado pela escola será reconhecido por todos e estará reflectido nas colocações na Universidade e nos prémios que poderá ganhar.” (G6)

“O que mais me marcou nesta escola foi a comunidade que há entre os alunos, na minha opinião nesta escola não há conflitos entre os alunos e acima de tudo respeitam-se.” (A22)

A maioria dos alunos e alunas desta escola, independentemente dos cursos, refere a **ausência de competição** entre os alunos, aspecto muito positivo e que contribui para o bom ambiente que se vive na escola (“sem dúvida os amigos que encontrei aqui e esse carinho e esse respeito que toda a gente tem por mim. É muito bom mesmo. Toda a gente!” (D8, Entrevista). O clima de entre-ajuda que se vive e o ambiente acolhedor que distingue esta escola são destacados pelos estudantes, os quais recorrem a metáforas bem elucidativas do seu bem-estar (“Fizeram-me sentir em casa.”, (E7)) para reiterar o ambiente saudável que se vive nesta escola. Apesar de serem ambiciosos, não se atropelam na competição. Tem um grande sentido do trabalho escolar, mas não entram em comparações, respeitando-se muito entre si, como podemos depreender das palavras do aluno D6:

“Em geral, esta escola tem um aspecto fundamental que é a ausência de competição entre os alunos, falo pela minha turma, o que não implica que não sejamos ambiciosos; mas na escola XX, no 9º ano, pessoas da minha turma eram muito competitivas, tirar um Excelente de 90 não era um Excelente, quando alguém era chamado a participar, não deixavam, começavam a responder sem dar oportunidade aos outros, sempre a comparar notas. Na minha opinião, isso não faz bem nem a quem é competitivo nem àqueles que sofrem essa competitividade.” (D6)

“Aqui não há competição, todos se entre-ajudam e nos divertimos;” (D2)

“Na minha opinião, a escola é muito boa, pois como já referi em cima, os funcionários e os colegas são muito acolhedores. Fizeram-me sentir em casa.” (E7)

“Sempre gostei bastante desta escola, pois sempre fui bastante bem recebido nesta escola, tanto pelos professores como pelos colegas.” (O11)

Aliás, é importante sublinhar que os amigos são as pessoas mais marcantes para os estudantes que produziram a narrativa, que designam por “excepcionais” e “espectaculares”, já que têm uma boa relação entre si e trazem à memória bons momentos que passaram juntos:

“Durante estes três anos que frequento esta escola houve bastantes pessoas que me marcaram, algumas dessas pessoas são os meus amigos de turma e alguns professores (...), são pessoas excepcionais. Os meus amigos de turma são espectaculares, damo-nos todos muito bem. (...) Acho que não tive nenhum episódio ou situação de que não gostasse, todos os momentos passados nesta escola foram muito bons. Adoro estudar nesta escola.” (F9)

Por outro lado, é importante realçar a **fraternidade** que emana dos seus relatos escritos e das entrevistas, salientando-se os laços de amizade que os aproximam e experienciando um “espírito único”, como explicam estes alunos, ao narrar algumas experiências vivenciais na escola:

“Não posso deixar de referir que esta escola é mesmo muito boa, com um espírito único e pessoas fantásticas: por exemplo, há uns tempos fizemos uma visita de estudo e foi de tal maneira integrante, que falávamos com pessoas que até lá não conhecíamos!” (F3)

“O que me marcou no secundário e mais especificamente nesta escola foram as pessoas: os alunos, os professores e os funcionários, pois foram sempre muito simpáticos e respeitadores. Há, principalmente, uma relação de amizade entre todos. (...) A opinião que tenho desta escola é positiva em relação à estrutura, pois tem boas condições e em relação às pessoas só tenho a dizer bem, pois ao longo destes quatro anos tenho feito muitas e boas amizades.” (H22)

“No geral descrevo como os nossos companheiros, porque raros são os professores que mantêm uma barreira: “tu és o aluno e eu sou o professor”. Normalmente, eles ultrapassam essa barreira e, então, tornam-se nossos companheiros, nossos aliados nesta busca de ser alguém. E isso é bom. De uma forma geral, eu não tenho assim nada que dizer.” (R1, Entrevista)

O aluno G22 destaca o facto de ter andado sempre na mesma turma como um factor de sucesso, referindo, contudo, que a turma em si podia ser mais unida. Já o aluno I10 assevera que os colegas desta escola o ajudaram a sentir-se “melhor como pessoa”, o que o faz regozijar-se por fazer parte desta comunidade escolar e querer lembrá-la e recomendá-la aos seus colegas:

“Vivi muitas experiências boas nesta escola, fiz muitos e bons amigos, que nunca vou esquecer. A turma que tive durante estes três anos foi sempre a mesma. Considero que foi uma boa turma, mas podia ser um pouco mais unida. (...) Adorei esta escola!!!” (G22)

“O que me marcou mais nesta escola foi o facto de conhecer pessoas novas, com as quais cresci e continuo a crescer, pessoas essas que me fazem sentir melhor como pessoa. (...) Sem estar a ser cinico, as garantias de ensino desta escola são das melhores, pois eu estou satisfeito por cá estar e por fazer parte desta comunidade educativa. É a escola que eu gostaria de poder recordar para sempre, aconselhando, de certeza, todos os meus colegas a frequentá-la.” (I10)

“A escola em si é razoável, tenho grandes amigos por cá, mas nesta escola há muitos “parolos”, é assim que as outras escolas nos vêem. No meu ponto de vista, não favorece muito a escola, porque eles têm um pensamento absurdo. Acham que o importante é um carro topo de gama, todo equipado, falam à labrego e acham que as raparigas têm de ser “boas” e bem lá no fundo são uns “tonos” que não merecem nada disso e quando abrem a boca só sai asneira.” (L5)

Como referimos anteriormente, o acolhimento que é feito aos alunos novos e a **integração** de todos na escola são aspectos realçados, pois os que chegam sentem-se acolhidos e em “casa”, o que, na sua óptica, favorece muito a aprendizagem. O facto de ninguém fazer acepção de pessoas é um ponto reiterado por vários alunos nas narrativas, os quais consideram que todos têm o seu lugar na escola e esta proporciona todas as condições para que se sintam bem e aprendam de forma eficaz:

“Acho até que é a melhor escola da cidade, pois nunca verifiquei haver qualquer discriminação por qualquer aluno e acho que nesta escola ainda não se verifica muito aqueles grupinhos dos “riquinhos” e os de classe média e por isso acho que é muito boa e as pessoas que fazem parte dela também.” (Q13)

“No que diz respeito à escola, penso que é uma escola que oferece condições aos alunos, com um bom ambiente entre alunos e com as condições necessárias para uma boa aprendizagem” (Q19)

“A minha opinião quanto à escola não podia ser melhor, foi aqui que encontrei os melhores amigos do mundo, uns professores espectaculares, embora não possa referir alguns e umas instalações boas.” (B5)

“A minha ‘opinião’ sobre a escola não poderia ser melhor. Foi aqui que encontrei os melhores professores e amigos. Não tenho nada a apontar de mau.” (B6)

O **papel da Associação de Estudantes** foi também mencionado pelos alunos, uma vez que se trata da entidade representativa dos estudantes na escola. Cinco alunos falaram dela e deram conta do tempo que este organismo lhes absorve e que os impede de participarem em mais actividades extra-lectivas ou mesmo de terem tempo livre para si. Contudo, apesar de lhes ocupar muito tempo, este sentido de trabalho para a comunidade escolar dá-lhes um grande gozo, visível na carga semântica do verbo “adorar”, como se depreende do testemunho da aluna (F13):

“Quanto as actividades extra-curriculares não costumo participar em muitas mas neste momento pertenço à Associação de Estudantes desta escola.” (D10)

“Este ano também está a ser muito bom, porque faço parte da Associação de Estudantes da escola, onde sou secretária. Adoro participar em todas as actividades que realizamos em conjunto.” (F13)

Dois alunos tecem uma crítica aos órgãos de gestão, os quais não apoiam financeiramente as actividades nem deixam que a Associação o faça, o que nos remete para a “participação controlada” dos estudantes por parte dos adultos (Fletcher, 2005):

“A minha principal crítica vai para o apoio da escola em relação à Associação de Estudantes, em que não ligam nenhuma e não “nos” deixam fazer nada. Se queremos dar uma festa à noite, não deixa nem ajudam monetariamente em nada.” (L5)

“A minha opinião sobre esta escola é que não presta muito apoio a certas situações, tais como ajudar a associação de estudantes.” (L9)

“Nesta escola existem as listas; acho que isso nem devia existir, porque uma das listas ganha e, ao longo do ano lectivo, só fazem 3 coisinhas que não têm significado.” (M9)

### 4.3.3. Lideranças

No que tange aos órgãos de gestão, apenas onze alunos fizeram referência ao **Conselho Executivo**. Os estudantes destacaram a competência e a preocupação que a liderança tem para com os alunos, considerando que o grupo de docentes que dirige a escola é “super competente e fantástico”, ao contrário daquilo que acontecia com o conselho executivo que anteriormente tinha desempenhado funções na escola. Demarcando bem o anterior órgão de gestão e o actual, o aluno G4 recorre ao verbo “adorar” para se situar em relação à escola:

“Quanto à minha escola em particular, adoro-a como está agora; quando entrei, o Conselho Executivo parecia uma espécie de máfia, mas agora tem um grupo super competente e fantástico, que defende justamente os alunos, professores e funcionários.” (G4)

A figura da presidente da escola é também realçada, devido à sua actuação em prol do bem-estar dos alunos. São mencionados os projectos que o conselho executivo “apadrinha”, os quais abrangem a maioria dos interesses e expectativas dos estudantes:

“Contrariamente, esta escola é uma escola para os alunos, onde parte do presidente do conselho executivo o bem-estar entre todos. Esta escola com todos os seus projectos dinamizados por todos os professores é a única escola que abarca a maioria dos interesses.” (D8)

Quando questionada sobre a relação que lhe parece haver entre a Presidente do Conselho Executivo e os pais e alunos, por exemplo, a aluna H2 refere que é muito boa devido à postura da liderança:

“É espectacular, excelente. Quando o ano passado quando tivemos aqui uma exposição, inauguramos ali uma sala, que a minha mãe chegou e ela veio logo cumprimentá-la; não sei como é que ela sabia que era minha mãe, mas veio logo cumprimentar e dar os parabéns e eu vejo, muitas vezes, a Presidente a falar com os pais dos alunos... A Presidente fala, está sempre a falar connosco; quando passa por nós cumprimenta-nos sempre... E muitas das actividades que nós conseguimos foi à custa também do Conselho Executivo. Eles apoiavam-nos muito. Deram-nos muita liberdade.” (H2, Entrevista)

A aluna G12 considera que a escola “tem uma direcção impecável”, ideia igualmente partilhada pelo aluno I4, que assevera que a escola tudo faz para que os estudantes se sintam bem e responde prontamente às questões levantadas pelos alunos ou situações problemáticas por estes identificadas, o que prova que os membros do conselho executivo estão atentos às necessidades dos alunos (J2):

“Sobre a escola, gosto bastante, porque acho que é uma escola que gosta de dar o seu melhor para que os alunos se sintam bem.” (I4)

“De resto, a escola é boa, sempre que precisamos de alguma coisa podemos perguntar e a escola responde e ajuda no que for necessário. Acho que a escola também tem bons professores que ajudam os alunos para o que precisarem, claro, tirando um ou outro, mas é normal.” (J2)

“Dentro da Escola nunca ouvi, nunca tive nada de que me queixasse. Lembro-me uma vez que houve uma vez uma greve aqui na Escola, porque havia um bloco que nas casas de banho não havia água. Quando toda a gente descobriu isso, toda a gente fez greve, ninguém foi às aulas e de tarde já estavam aí os técnicos a pôr água nisso. Teve um resultado imediato e aqui na Escola, é o que eu digo, é muito democrática esta Escola, é muito fixe mesmo. Apesar de algumas coisas, como eu disse há bocado, por exemplo, ser difícil falar com a Presidente do Conselho Executivo, mas caso ela tenha conhecimento do que se passa, se for bastante gente a manifestar-se e isso tudo, quase sempre resolvem os problemas.” (Q9, Entrevista)

“A minha escola: eu acho que tenta dar-nos o melhor, não tenho o que referir de negativo.” (L7)

“No que diz respeito à escola, penso que é uma escola que oferece condições aos alunos, com um bom ambiente entre alunos e com as condições necessárias para uma boa aprendizagem.” (Q19)

Concomitantemente, sobressai do discurso dos alunos a ideia de que o Conselho Executivo deveria ter mais poder de decisão, para que os problemas fossem resolvidos de forma célere, como para a contratação de pessoal docente, mormente para as disciplinas técnicas. Esgrimindo argu-

mentos, o aluno reconhece que nem ele próprio encontra uma solução, porém a mudança no sistema de ensino tem de se operar com urgência. Tal pode-se inferir daquilo que diz um aluno do curso de Ciências e Tecnologias:

“Acredito na mudança do sistema de ensino. (...) Talvez uma escola mais atenta e vigilante, com mais poder nos Conselhos Executivos, o Ministério está longe e tem os seus próprios problemas para resolver. Talvez uma escola gerida por gestores com experiência no ensino. Talvez outra solução que eu próprio não vislumbre. Mas uma solução tem que aparecer. E quanto mais rápida melhor.” (A3)

A liderança partilhada com os alunos é um aspecto igualmente referido por uma aluna, que postula que a presidente do Conselho Executivo concebe projectos em que os alunos também estão envolvidos:

“Lá está o método, entre aspas, o método é tudo, é coisas feitas pelos professores, com a senhora do Conselho Executivo, tudo junto. E aí discutem ideias e fazem projectos e nesses projectos nós somos implicados. Depois nós ajudamos a construir o projecto. E eu acho que é aí que entram os professores. Os professores são a Escola, lá está. Daí a Escola ser de boa qualidade, porque sendo a Escola que nos apoia, neste caso através dos professores, nós vamos conseguir ter um mérito melhor, do que aquilo que temos... eu falo por mim, nunca achei muito mal, porque se virmos a Directora do Conselho está sempre bem disposta, dá-se bem com todos os professores, fala com todos, anda animada, excepto quando há problemas, que todas as Escolas têm. Mas no meu ponto de vista, acho que sempre está disponível para ouvir os professores, para ouvir os alunos e não tem problemas nenhum com isso. Acho que a relação é boa.” (E19, Entrevista)

Paralelamente, é sublinhada a eficácia do conselho executivo no que tange à resolução de problemas disciplinares e ao inculcar de obediência a regras:

“Além disso, acho que esta escola sempre conseguiu resolver os problemas no que diz respeito a alunos, castigando-os sempre que foi correcto e necessário.” (L9)

A par deste rigor disciplinar, a presidente demonstra ser uma pessoa muito bem informada e uma figura muito presente, apoiando sempre os alunos quando é necessário ou quando se proporcione:

“Temos muito apoio. Ela vai connosco a muitas apresentações. Se não poder ir pede desculpas, manda pedir desculpas que não pode estar presente e dá-nos, deseja-nos sorte e tudo. Dá-nos sempre os parabéns. Ajuda-nos sempre no que pode.” (G9, Entrevista)

“Eu acho que a Presidente que nós temos, neste momento, tem apoiado muito, tem-nos ajudado muito em causas que a gente precise; porque eu tenho amigos na Associação de Estudantes e converso com eles sobre diversos assuntos e pelo que sei ela tem apoiado muito e sempre que há dúvidas em termos de mudanças do Ministério, em relação aos exames e isso tudo, ela tem-nos apoiado muito, tem tentado sempre dar-nos o máximo de informação.” (R1, Entrevista)

Também o aluno G13 reconhece que mudou de escola no ensino secundário devido à relação de proximidade que existe entre os diversos actores educativos, nomeadamente os alunos e os membros do Conselho Executivo:

“Criei bons laços, que continuo a manter, mesmo tendo mudado, este ano, para esta escola. O motivo que me levou a mudar de escola foi o facto de ter aqui grandes amigos e de ter uma relação mais próxima entre os alunos, professores, empregados e executivo.” (G13)

“Nós às vezes quando foi o ano passado para os exames era uma palestra a explicar como é que íamos fazer as inscrições e até veio cá a presidente. E ela perguntava se tínhamos dúvidas, se não tínhamos e os pais perguntavam e ela respondia. Ela é simpática. Pelo menos do que eu vejo nas palestras, ela é super simpática.” (B10, Entrevista)

Contudo, esta opinião não é partilhada por todos, uma vez que outros discentes dão conta da falta de diálogo entre alunos e órgãos de gestão e da dificuldade que tiveram em obter uma resposta positiva do Conselho Executivo, referindo que a actuação do conselho executivo chega, por vezes, aos alunos por questões disciplinares:

“Além disso, passámos o primeiro período todo a pedir ao Conselho Directivo uma sala onde pudéssemos trabalhar (são dois dias por semana inteiros). Só após nós mandarmos uma carta assinada por nós, demonstrando o nosso desagrado eles, no dia seguinte, prepararam uma sala com 5 computadores portáteis.” (J1)

“Outro aspecto é a falta de comunicação entre os alunos e o Conselho Executivo, que só se sabe que existe quando chegam comunicados de alunos expulsos. A meu ver, existe uma certa prepotência por parte dos órgãos regentes.” (Q10)

Para além da liderança da escola em termos de gestão, há que destacar a figura do **Director de Turma**, que desempenha um papel crucial num estabelecimento de ensino. Na opinião dos alunos, a escola deveria prestar mais atenção às suas necessidades, dotando os directores de turma de mais tempo, por exemplo, para desempenhar as suas funções de acompanhamento aos discentes. Para os alunos, trata-se de um docente que tem de evidenciar várias qualidades, nomeadamente:

“Preocupação, interesse pelo aluno. São várias. Não é só uma. Essencialmente, a compreensão, o interesse no aluno, conhecê-lo bem, cada um deles. Não só tratar um aluno como se fosse outro qualquer.” (Q13, Entrevista)

“Eles são os intermediários com os pais, são eles que fazem essa ponte não é? Eles, à partida, devemos conhecer melhor do que os outros professores. O problema é que o nosso Director de Turma só o conhecemos este ano, só temos dois blocos de 90 minutos... Mas, de qualquer maneira, não temos razão de queixa. Eu não sei, porque acho que também nunca precisei, realmente, assim de ajuda, mas... se calhar falar com os pais. Às vezes, os pais não têm bem a noção do que se passa na Escola. Talvez eles possam ajudar. Com os alunos também, falar com os outros professores, tentar perceber qual é o problema deles.” (H2, Entrevista)

Para os alunos, o trabalho do Director de Turma não se deve circunscrever ao registo e à justificação das faltas do aluno, mas deve centrar-se num apoio efectivo aos discentes. A procura de informações sobre o ensino superior, nomeadamente regras de acesso, cursos existentes, saídas profissionais, entre outros, são também ajudas preciosas do director de turma:

“Saber ouvir as dificuldades do aluno, não estar só interessada em faltas e não sei quê. Por exemplo, se o aluno falta muito tentar perceber porque é que ele falta, tentar saber o ambiente familiar para tentar ajudar; ser mais do que um professor que dirige a turma, que vê as faltas, ser mais aquele amigo que tem contacto com os outros professores e que lhes pode dizer o porquê do aluno fazer isto, aquele amigo com mais responsabilidade, que trata das faltas, eu acho que é principalmente isso.” (C19, Entrevista)

“Era mostrar-nos mais coisas sobre o Ensino Superior, as questões de entrada, as específicas. Eu sei que está tudo muito na net, toda a gente sabe, ninguém percebe nada; mas, depois ao fim de contas ninguém sabe e anda tudo à toa. Mas era mais abrir-nos caminhos para o Ensino Superior. Acho que era muito bom se houvesse essa preocupação da parte deles, principalmente no 12º ano. Era mostrar-nos o que é que há, que cursos é que podemos fazer. Porque há muitos cursos, eu descobri ainda a semana passada um, que são de facto muito interessantes e até vão tendo emprego e a maior parte das pessoas não faz ideia, mesmo aqui a dois passos. Portanto, acho que era muito bom se houvesse esse campo de futuro para os alunos saberem e conhecerem.” (D8, Entrevista)

“Ela sempre facilitou muito. Sempre procurou onde é que a gente devia ter informação e procura ela própria ter informação para nos ajudar e discutir. E diz: “Eu não conheço bem essa Universidade, mas eu conheço aquela e aquela que tem isto e que as instalações são assim, os professores são assado” E nesse aspecto, ela tem-nos ajudado muito, tem mostrado muita disponibilidade, por acaso.” (R1, Entrevista)

O aluno Q9 salienta a importância que teve a Directora de Turma no seu percurso, destacando qualidades como a compreensão, a paciência e a capacidade de diálogo:

“Tive um professor de Português no 8º ano, era Directora de Turma, ajudou-me muito mesmo. Eu tinha bastantes faltas disciplinares, mas era daquelas faltas disciplinares fúteis e a professora passava uma borracha e apaga a falta disciplinar. Fazia isto ou aquilo e ela apagava a falta disciplinar. E ela ajudava-me, eu explicava-lhe e ela chegava lá e riscava o disciplinar e deixava estar só o número, deixava ficar como se fosse uma falta de presença e “não sei quê, não liguês a isso! Deixa estar... porque eu não fazia as coisas de propósito. A maior parte das faltas que eu apanhava, eu não tinha culpa nenhuma, eu não fazia nada. É assim, houve uma ou outra que apanhei porque eu merecia era ter levado um par de estalos, que era para ficar fino. Mas a maior parte das faltas que eu tive, não teve causa absolutamente nenhuma. E não foi só isso. A professora ajudou-me muito.” (Q9, Entrevista)

“Eu gostava que no final das aulas tivéssemos a aula do Director de turma, em que a gente falava dos problemas da turma, em que fazíamos, por exemplo, jogos para nos conhecermos uns aos outros, acho que isso era importante, porque nesta turma isso não existe; alguns mal se conhecem e há muito aquela coisa que existe em toda a sociedade: eu viro-me para si e digo, por trás, vou dizer “não, eu não gosto nada daquela pessoa”. E acho que nesta turma existe muito essa realidade; e acho que se calhar, umas conversas entre professores e alunos, que houvesse tempo para isso, porque não há, porque nós só temos a aula de XX com ela e tem de se partilhar um bocadinho a aula de XX, com a aula de Direcção de Turma, a tratar das faltas e isso. E, às vezes, é prejudicial e não dá para ter aquele tempo que a gente tinha, antigamente, no Básico.” (R1, Entrevista)

Outros testemunhos lembram que muitos discentes não trazem educação de casa, pelo que os Directores de Turma têm um trabalho acrescido de educação, havendo a necessidade de transmitir (in)formação e valores não veiculados pela família:

“Eu acho que, por exemplo, a gente tem os Directores de Turma e eles tentam sempre dar o seu sermão, entre aspas, para nos fazer entender que não pode ser assim e, às vezes, acabam por ser os nossos educadores, porque há pessoas que parece que não trazem mesmo educação nenhuma de casa e isso, às vezes, é complicado para um professor. E acho que eles, às vezes, até são bons de mais para nós, porque uma pessoa fala imenso e eles avisam, avisam, avisam e uma pessoa não vai para a rua. Se calhar, se não fosse aquela ideia: “eles precisam disto, eu sei que eles precisam, eu esforço-me para ajudá-los”, acho que, neste momento, já havia mais de metade de uma turma fora da

sala. Eles nisso tentam sempre ajudar, fazendo as actividades que fazem e os passeios e isso, ajudam, acabam por ajudar a criar laços afectivos entre nós e eles, entre os alunos entre si e tentam-nos compreender.” (R1, Entrevista)

Também há alunos que lamentam o Director de Turma que tiveram, como a aluna N2, que se queixa da incapacidade que o seu professor (que era simultaneamente o director de turma) tinha em controlar a turma, o que impossibilitava a sua aprendizagem. Ora, a firmeza e a capacidade de manter a ordem na sala e na actuação global dos alunos são características muito apreciadas pelos alunos, como se depreende das palavras destas alunas:

“Claro. Eu não consigo estudar numa sala, em que os alunos estejam a falar de um lado para o outro e façam tudo o que querem... Não consigo prestar atenção, nem no professor e há professores que falam, deixam os alunos falar e continuam a falar. E isso acontece na nossa aula de Matemática este ano. O professor está sempre a falar e os alunos sempre a falar e ele não se importa. Ele diz mesmo: “quem quiser ouve, quem não quiser não ouve”. Mas continua a falar e toda a gente a falar, o que nos prejudica imenso, a quem quer aprender. É o tipo de professor que nem tento, porque ele é grande ele sabe o que faz e não está minimamente interessado em nós. É o meu Director de Turma.” (N2, Entrevista)

“Acima de tudo defender-nos no exterior mas pisar-nos, entre aspas, na sala de aula. Acho que deve ser rijo e nós temos que ser responsáveis e exemplares perante o resto. E lá fora, numa reunião, defender-nos. Tipo, um Director de Turma que cá dentro, dentro da sala: “você são isto, você fazem o que quiserem, querem passam, você não querem não passam, você têm faltas justificam não justificam?” Lá fora fazem a mesma coisa, quem nos representa afinal, não é? Não temos ninguém que nos represente lá fora, que nos defenda lá fora, que nos recrimine.” (E11, Entrevista)

#### **4.3.4. Ethos da escola**

O excelente ambiente que existe nesta escola é referido por vários alunos e permite-nos concluir que é um aspecto fundamental para qualquer estudante. A aluna Q13, na entrevista, destaca “o bom convívio entre todos: professores, alunos, funcionários.” Secundando Gimeno (2003: 180), é importante referir que “o aluno sente uma maior atracção pelo tempo que passa fora da escola do que pelo tempo que lhe é imposto por um horário escolar;”. Assim se percebe que, apesar das condições físicas não serem as melhores, como vimos anteriormente, o bom ambiente da escola é referido pela generalidade dos alunos, o que prova a sua importância na vivência da escola. Veja-se, a título exemplificativo, as palavras da aluna H2, que se refere à escola como uma família (“encontrei uma família”), conceito que encerra uma carga semântica associada à afectividade, à intimidade e às ideias de pertença e de união, igualmente reiteradas pelo determinante possessivo “nossa escola”:

“A escola é boa, porque tem professores bons, alunos bons, funcionários simpáticos e um ambiente espectacular.” (H8)

“Muitas pessoas fazem da escola um martírio, eu tento transformá-la em uma segunda casa.” (C23)

“É uma questão, é tão bom o ambiente. O ambiente educativo funcionar tão bem como esta funciona, o resto vai-se conseguindo e acaba-se por ter melhores resultados...É bom acordar e ir para a Escola e o porteiro dizer-nos «bom dia», já não me acontecia isso há anos. A funcionária do bar brincar conosco, dizer: «bom dia, então, tudo bem?» Um respeito que eu noto em toda esta Escola, mesmo. É poder viver feliz e em paz, porque depois disso, estando bem psicologicamente, há força para estudar.” (D8, Entrevista)

“Para concluir a opinião que tenho sobre esta escola é relativamente generalizada e agradável devido ao ambiente e aos professores que fazem parte desta secundária que me prepara para o futuro.” (A24)

“Quanto à escola tenho uma boa opinião, pois acho que tem um excelente ambiente, os professores são excelentes pessoas.” (B12)

“É assim, há bom ambiente na Escola. Dentro da Escola há bom ambiente. Claro que há sempre, cria-se uns grupos, pessoas com interesses comuns. Há sempre aquela separação, mas, não há conflitos aqui dentro da Escola.” (E9, Entrevista)

“O ambiente com os meus colegas. Tenho uma turma muito agradável mesmo. Talvez, se a turma não fosse tão agradável, se não tivesse uma turma como a que tenho talvez não fosse tão fácil andar tão bem como ando. Mas eu como tenho uma turma, onde o ambiente é agradável, onde nos damos todos perfeitamente bem, não há conflitos com ninguém, falamos todos perfeitamente uns para os outros, andamos todos animados, todos os dias, brincamos todos uns com os outros. Isso ajuda perfeitamente. Não só a nível de Escola mas mesmo a nível afectivo, fora; ajuda em muita coisa mesmo. Tenho uma relação bastante boa. Com a minha turma tenho uma relação muito boa mesmo. Somos realmente uma turma bastante unida e quando trabalhamos, trabalhamos todos em conjunto.” (E19, Entrevista)

“Acho que é bom. Acho que temos bom ambiente. Acho que não temos grandes razões de queixa. Vejo pessoal assim muito junto, muitos grupos, acho que falávamos, no 10º ano, acho que falávamos todos uns para os outros, interagíamos muito. Falávamos dos exames e falávamos das aulas, porque tínhamos professores em comum e falávamos dos testes e isso.” (A8, Entrevista)

A maioria dos alunos gosta muito da escola, classificando-a como “porreira” e associando sempre o estabelecimento de ensino às pessoas que o frequentam. Deste modo, as amizades travadas na escola determinam o ambiente que nela se respira, que, na senda dos alunos, é excelente:

“A minha escola é porreira, porque conheci grandes amigos e amigas, e acho que o ambiente em geral é muito bom e na minha opinião é a melhor secundária da cidade” (B15)

“Gosto muito desta escola, pois oferece aos alunos boas condições, e acima de tudo boa relação entre os alunos e todos os seus órgãos, desde professores a funcionários” (C22)

“Quanto à escola de uma maneira geral considero-a boa. Tanto a nível de funcionários, professores e alunos e mesmo ao nível de condições. É claro que não é a melhor do mundo, nem de Portugal mas comparando a muitas escolas é uma boa escola.” (C23)

“É a boa relação entre os professores e os alunos. O professor, eu estar com dificuldades e o professor estar lá para ajudar, não estar só a despejar matéria e depois: “percebeste, não percebeste, chau!” O bom ambiente na Escola, está tudo a trabalhar para o mesmo, porque nós estamos aqui para nos formarmos, não é, estamos nós aqui porque nos queremos formar; e os professores e os funcionários a ajudar-nos a formar, digamos assim. Acho que isso é o mais importante.” (B10, Entrevista)

“É a minha vida mesmo a Escola. Por exemplo, estamos um grupo de amigos fora da Escola, estamos por exemplo a tomar um café, uma pessoa tem sempre a tendência: estamos a falar e vem a Escola.

Porquê? Porque é o nosso centro de interesse. É aí que recai todas as nossas expectativas e tudo; por isso, ainda ontem, eu estava com os meus amigos e apercebia-me disso: falávamos cinco minutos sobre algo e vinha sempre ter a qualquer coisa da Escola. Acho que é muito agradável o ambiente nesta Escola. Lá está, foi o que eu disse, sentimo-nos todos muito iguais.” (A8, Entrevista)

Para os alunos, trata-se de um estabelecimento de ensino “único”, onde há paz e serenidade e onde, concomitantemente, se valorizam aspectos como a amizade, a solidariedade, o respeito e a entreajuda, em detrimento de uma “corrida” para as notas altas e a competição entre alunos (“não há rivalidades nem competitividade”, (G14)), tal como se pode constatar nos testemunhos destes alunos:

“O meu 12º ano está a ser frequentado nesta escola uma vez que a escola XX não foi definitivamente uma boa escolha. É uma escola muito fria, muito impessoal e que transmite uma pressão imensa aos alunos para a obtenção de bons resultados. Assim, eu e mais sete amigos, 2 de ciências e 5 de humanidades, viemos para esta escola que costumávamos já frequentar no 11º ano, quando não tínhamos aulas. Já tínhamos muitos amigos cá, o que facilitou a nossa vinda. Actualmente, sou alguém mais feliz do que nos últimos dois anos.” (D12)

“Desde que mudei para esta escola, sinto-me muito mais feliz e confortável na escola e reuni um grupo de amigos com os quais me identifico mais. A escola também oferece um ambiente de solidariedade, actividades e mesmo de espírito de escola que, para mim, é único.” (G21)

“Em relação à nossa escola, gosto de frequentar esta escola, pois os professores são acessíveis, importam-se connosco e tentam ajudar-nos. Os colegas também, acho que não há rivalidades nem competitividade. Há sempre aquela tristeza entre os que conseguem entrar na universidade e os que não conseguem e também entre aqueles que entram há um afastamento. Mas nem sempre isso acontece e só temos de fazer com que isso não aconteça.” (G14)

Curioso é notar a importância dos laços afectivos que se criam na escola e que se espelham nos alunos, os quais gostam de mais da escola e dão outro sentido ao trabalho escolar, porque estão mais envolvidos e sentem que têm voz na comunidade escolar (Fletcher, 2005; Flutter & Rudduck, 2004):

“A minha vinda para esta escola foi sem dúvida gratificante, pois só nesta encontrei companheirismo, amizade, respeito, solidariedade entre os elementos de toda a comunidade escolar. A escola onde eu estava, Escola Secundária XX, era uma escola para os professores, em que eles sim, eram bem tratados, e nós, nós que movemos o ensino, e que é para nós que ele é feito, nunca fomos protegidos ou simplesmente acompanhados”. (D8)

“Nestes 12 anos de escola, houve duas escolas que me marcaram, o XX e agora, a XX. O primeiro porque foi lá que eu comecei realmente o meu percurso escolar e pessoal, essa escola fez-me parte do que sou agora, claro que já modifiquei alguns aspectos (na altura eu “olhava”, agora vejo), mas alguns ainda são as minhas bases. E agora esta escola, pois provocou em mim uma mudança que não estava à espera, “fez-me trabalhar”, deu-me a noção do que nos espera no futuro e contribui para que o possa alcançar da melhor forma possível. O carácter sócio afectivo foi fantástico nas duas escolas. Tornaram-me uma pessoa bastante sociável, afável, divertida e simpática (modéstia à parte).” (D16)

O aluno H12 coloca a ênfase na aceitação de todos os alunos, pois, na sua óptica, nesta escola ninguém faz acepção de pessoas e a aluna H2 lembra o lado familiar, íntimo e afectuoso deste estabelecimento de ensino, ao afirmar que descobriu nele a sua “família”:

“Eu adoro esta escola, pois aqui há todo o tipo de pessoas, sejam elas negras ou brancas, e não está à vista qualquer estado de racismo, tanto nos professores como nos alunos e funcionários.” (H12)

“Aqui na escola sinto-me bem, encontrei a minha família, um projecto para trabalhar e objectivos para alcançar.” (H2)

Deste modo, podemos concluir, a partir das palavras dos estudantes que produziram a narrativa, que existe um ambiente “espectacular” e “bastante acolhedor”, pois há uma convivência sadia entre todos os agentes escolares e sente-se uma alegria serena nos corredores, nas aulas, nos intervalos, nas visitas de estudo e nas actividades extracurriculares. Paralelamente, todos são unânimes em considerar que esta escola reúne as “condições necessárias para uma boa aprendizagem” (Q19) e “tem um ambiente muito bom” (J3):

“Na minha opinião, a escola é muito boa, pois como já referi em cima, os funcionários e os colegas são muito acolhedores. Fizeram-me sentir em casa.” (E7)

“Apesar de, ao longo do tempo que ando nesta escola, não ter acontecido assim nada de relevante, destaco o bom ambiente e a boa convivência entre alunos e professores nesta escola.” (L3)

“Opinião sobre a escola: gosto muito desta escola, tem pessoas com quem é agradável estar, foi a escola onde eu aprendi mais, tanto em termos escolares como pessoais.” (I3)

“Estou pelo primeiro ano nesta escola, mas gosto do ambiente escolar, dos professores, dos colegas; em termos de actividades extracurriculares, temos várias escolhas, a biblioteca está bem equipada.” (O5)

“No que diz respeito à escola, penso que é uma escola que oferece condições aos alunos, com um bom ambiente entre alunos e com as condições necessárias para uma boa aprendizagem” (Q19)

#### **4.3.5. Condições físicas e materiais da escola**

A **ausência de espaços de entretenimento** para os alunos foi referida por 12 estudantes, que consideram lamentável a escola não ter espaços de diversão para os alunos. Apesar de serem mais crescidos e não gostarem de jogar futebol, como o faziam no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, os estudantes manifestaram desejo de terem mais espaços para diversões, como sala de jogos e outros locais de lazer. Um aluno salienta a importância de estabelecer protocolos com outras instituições, como ginásios e outros:

“A escola não é má, acho que as escolas não têm muitas condições a nível de dar algum entretenimento aos alunos, seja, podiam colocar matrecos, ou bilhar. Dar mais apoio ao nível de actividades extra-curriculares, que de momento penso que é bastante fraco. Penso que até seria possível as escolas fazerem acordos com ginásios, inculcando o hábito do desporto nos jovens.” (B18)

“A escola está em termos de ensino bem equipada, mas em termos de lazer e desporto podia estar melhor.” (B19)

Apesar de reconhecerem que a escola é “muito boa” e “organiza várias actividades extra-curriculares” (M10), os alunos alertam para o facto de terem poucos espaços de lazer e convívio e poucas modalidades desportivas, o que faz com que os intervalos e os tempos que passam na escola se transformem numa grande monotonia:

“A minha escola oferece poucas actividades, nela só há aulas, e isso torna-se monótono e chato, por isso acho que devia introduzir mais actividades na escola, seja qual for a actividade! É difícil passar o tempo nesta escola, a não ser com os amigos.” (C1)

“Esta vai ser a escola da minha formação, acho que podia ter mais modalidades, porque para além de estarmos crescidos e não sermos crianças que precisam ser entretidas, é sempre bom ter ocupação dinâmica e social.” (C2)

“Esta escola podia ter mais coisas para os alunos quando estes não têm aulas, terem um sítio onde se pudessem divertir e conviver com os seus amigos.” (I8)

“Em relação à escola que frequento, devo referir que esta deveria tomar iniciativas que interessassem os alunos, de forma a que estes a frequentassem mais durante os seus intervalos.” (J4)

“Em termos da escola em geral, penso que poderia ser melhor: devíamos ter mais actividades, algo mais que motivasse os alunos.” (L8)

“Poder distrair na escola como por exemplo sala de jogos e mais locais de lazer (...) haver mais condições para que um aluno possa ter o que fazer no intervalo e mais espaços para estar.” (Q24)

As condições materiais/físicas da escola foram referidas por 33 alunos que produziram a narrativa, o que prova que o bem-estar na escola passa, em grande parte, pelas infra-estruturas. Como refere um aluno: “penso que a escola devia dar mais importância ao bem-estar dos alunos, nomeadamente dentro das salas de aula (cadeiras, secretárias, aquecimento), uma vez que passamos mais de 5 horas por dia nestes locais”. (A10) Esta ideia é igualmente sublinhada por Gimeno (2003: 173), que assevera: “as salas de aula são a verdadeira ‘sala de estar’ da escola. Nelas passa-se, realmente, a maior parte do tempo lectivo, mesmo que não sejam espaços muito confortáveis, nem permitam usos muito diversificados”.

De facto, se há uma pluralidade de vozes no que respeita a concepções de ensino, ao corpo docente, ao ambiente e as actividades da escola, em relação às infra-estruturas da escola todos afirmaram em uníssono a necessidade de **remodelação dos espaços escolares**, aumentando, por exemplo, os espaços verdes na escola ou criando uma enfermaria.

Concomitantemente, queixaram-se da climatização do estabelecimento de ensino, uma vez que no Inverno é muito frio e no Verão muito quente. Quanto aos balneários, os alunos, sobretudo os que praticam mais desporto, salientaram as precárias condições dos vestiários e alguns subli-

nharam a falta de condições e de higiene nas casas-de-banho, aspectos que também carecem de alguma atenção por parte dos órgãos de gestão:

“A minha opinião quanto à escola não podia ser melhor, foi aqui que encontrei os melhores amigos do mundo, uns professores espectaculares, embora não possa referir alguns e umas instalações boas.” (B5)

“Considero esta escola uma ótima escola, é bastante fria no Inverno, é uma queixa que tenho, mas fora isso tem bons profissionais, desde os professores aos funcionários.” (G22)

“Vim frequentar esta escola, sem conhecer ninguém, por pensar que se tratava de uma boa escola. Continuo a achar que é uma boa escola, como todas as escolas muito heterogénea a nível dos professores, tanto tem muito bons, como muito maus. Tem condições, mas podia melhorar, a nível de blocos e coberturas nos exteriores. (...) E acredito que a escola com o tempo irá melhorar” (C17)

“Aquecimento. Eu sou muito friorenta no Inverno, soffro. É muito difícil até uma pessoa estudar com tanto frio. E até a vontade de vir para a Escola diminui, porque eu soffro mesmo, no Inverno. É mesmo muito frio. E aquecimento, acho que era essencial. Depois os balneários de Educação Física, eu acho horrível, eu não me importo de ter Educação Física, mas, eu não gosto, porque depois uma pessoa tem de se despir e vestir num sítio reduzido. Agora está um bocadinho melhor, mas o ano passado quase não tínhamos espaço. Havia vezes que eu ia para o chão. Agora fizeram obras, tem ali umas cortininhas, mas acho que poderiam melhorar as condições. Pôr assim uns choveirozitos melhor, acho que não custava nada. A torneira de lavar as mãos quase que não funciona. Melhorar esse aspecto, porque depois até era melhor fazer Educação Física. Assim, muitas pessoas até nem tomam banho, por causa das condições, o que até se percebe, mas, não é muito bom, porque uma pessoa fazer a aula e depois não tomar banho...” (H7, Entrevista)

“Eu num curso de Informática senti mais os serviços de Informática, os acessórios, falta de muitos acessórios e tinha muitos acessórios danificados, porque não se interessavam e tive mais dificuldade, como lhe disse, tive mais dificuldades nos serviços de Informática.” (N2, Entrevista)

“As infra-estruturas desta escola não são as que mais me agradam, pois considero que a escola já é um pouco velha e não reúne muitas condições de segurança.” (F1)

“Em relação à escola, acho que esta escola é muito fixe. Digo isto em termos de professores, ambiente, espaços, etc. ... Mas também tem o lado negativo, que é em relação às condições das salas de aula, porque no Inverno são muito frias. De resto, esta escola até é porreira.” (H10)

“Na minha opinião, esta escola não reúne as melhores condições, mas esforça-se para que esteja tudo o melhor possível para o bem dos alunos.” (I2)

“Um dos aspectos negativos são as infra-estruturas, porque só um bloco é que tem algumas condições. De resto, não é muito agradável ter aulas nos outros blocos.” (M14)

Nem todos os alunos criticam as condições, asseverando, contudo, que podem ser melhoradas:

“Quanto às instalações, podiam ser melhores; no entanto, para mim são as melhores da cidade.” (H12)

“A opinião que tenho desta escola é positiva em relação à estrutura, pois tem boas condições e em relação às pessoas só tenho a dizer bem, pois ao longo destes quatro anos tenho feito muitas e boas amizades.” (H22)

“A escola não é má de todo, mas poderia melhorar em condições.” (O20)

“Embora goste da minha escola, acho que poderiam ser melhoradas muitas coisas, tais como melhores condições das salas de aula, visto que no Inverno são bastante frias e acho que deveria ser melhorado o material, como cadeiras, mesas, etc., embora muitos dos alunos não tenham cuidado.” (Q2)

“Quanto à escola em particular, considero que tem boas condições em quase todos os aspectos, claro que uma ala mais quente no Inverno era melhor mas, com tantas salas e uma escola já antiga, compreendo que seja difícil, mas também não compreendo as obras constantes na sala de professores com quatro dispositivos de ar condicionado, num espaço de aproximadamente duas salas.” (Q10)

Contudo, cónscios de que parte da preservação dos espaços tem de ser feita por si mesmos, alguns, como o aluno S7 responsabiliza os discentes por alguma degradação dos espaços na escola:

“Em geral, a escola deveria preocupar-se mais um pouco... principalmente com a parte à beira do ginásio... aquilo está uma vergonha... bem que os alunos também deveriam ajudar mais um pouco, principalmente a cuidar da escola.” (S7)

“Sobre a escola em geral, tenho apenas um aspecto negativo a referir, que é a degradação dos edifícios e das passagens cobertas. De resto, penso que esta escola funciona muito bem.” (J4)

“Sobre a escola acho que no geral está bem, mas uma das coisas que devia mudar são as condições nas salas de aula e, fora delas, por exemplo, mais espaços verdes.” (C4)

Ao contrário dos discentes supramencionados, quatro consideram que a escola tem boas condições e dois até acham que “são as melhores da cidade” (H12); (“Das várias escolas da cidade, esta escola é das melhores escolas, quer em termos de espaço, zonas verdes e acesso às salas de aula.” (H17)).

“Espero, em relação à escola, o melhoramento do refeitório e dos serviços de reprografia, que são muito lentos. A escola é muito boa a nível de instalações e professores.” (R4)

“Quanto às instalações, podiam ser melhores; no entanto, para mim são as melhores da cidade. Eu adoro esta escola, pois aqui há todo o tipo de pessoas, sejam elas negras ou brancas, e não está à vista qualquer estado de racismo, tanto nos professores como nos alunos e funcionários.” (H12)

“Uma das mais importantes é o aquecimento. O ano passado tivemos uma sala que era completamente gelada. Tínhamos de estar de casacos e luvas. Era muito frio. Os balneários também. Os bebedouros deviam funcionar. Não funcionam. Uma pessoa tem de ir à casa de banho beber água ou comprar garrafas de água.” (N11, Entrevista)

É importante referir que estes alunos são de do Curso de Artes Visuais, o que explica, de certa forma, esta opinião, já que as salas de Artes foram todas reformuladas, daí terem óptimas condições para a sua área científica:

“A minha opinião sobre a escola não é má, mas podia ser melhor, mas para isso quer auxiliares quer alunos deviam e devem ajudar a tornar esta escola melhor. Esta escola tem alunos de outras nacionalidades e gosto de discutir com eles os lados positivos e negativos do nosso país e do deles. Das várias escolas da cidade, esta escola é das melhores escolas, quer em termos de espaço, zonas verdes e acesso às salas de aula.” (H17)

“Tem boas condições, um bom bar, boa biblioteca e sala de computadores.” (O16)

A qualidade da comida servida e a higiene na **cantina escolar** são dois aspectos a melhorar, uma vez que os alunos se queixam da pouca qualidade das refeições que fazem na escola:

“Mais higiene e melhor qualidade na comida da cantina” (C7)

“Na cantina, as condições não agradam (...) as refeições também porque a comida não vale grande coisa.” (M14)

“Normalmente eu vou, noto que eles estão a melhorar a alimentação. Na cantina não. Eu acho que só mesmo os que têm de comer obrigatoriamente na Escola é que comem na cantina. E eu se calhar se tiver de comer na cantina uma vez, prefiro ir comer uma sandes ao bar e, mas eu acho isso que o bar está a ficar cada vez melhor. Têm tentado incluir melhores refeições. Eu vejo a comida que tem no bar à hora do almoço já tem sopa, tem legumes. As sandes que fazem são muito melhores. São sandes ótimas para qualquer pessoa que queira comer. A melhor solução é o bar e não a cantina. A cantina limita-se àquilo, porque quem organiza a cantina limita-se àquilo que eles exigem e se calhar não se esforçam muito para fazer boa comida. Eu sou um bocado suspeita, porque eu não como na cantina.” (D4, Entrevista)

“Desde que comecei o meu percurso escolar, sempre critiquei a comida. Acho que todas as escolas deveriam apresentar melhores condições alimentares. Também em termos de casa-de-banho. Acho que deveria ocorrer uma remodelação, tanto a nível sanitário, como a nível alimentar.” (Q26)

“Em relação à escola, não tenho nenhuma crítica a fazer, talvez em relação à cantina, que, infelizmente, tive que almoçar lá todos os dias no 10º e 11º anos e a comida era um bocado insatisfatória” (S4)

Esta opinião não é partilhada por todos os alunos, já que há quem considere que se registaram progressos em relação ao serviço de refeições, como é o caso da aluna N11:

“Agora está melhor. Eu almoço aqui todos os dias e acho boa a comida. A comida é boa. Elas são higiénicas e isso tudo, não é?!” (N11)

Também o bar agrada aos alunos, pelo preço, diversidade e qualidade dos produtos que aí estão à venda, como dá conta a aluna H7:

“No bar a comida é boa, muito barata. O pão é bom, os bolos também não tenho razões de queixa. Depois tem bastante variedade, às vezes, por exemplo, não tem iogurtes, mas, em geral, não tenho razões de queixa. À hora do almoço fazem uma sopinha e umas sandes para quem não quiser ir ao refeitório.” (H7, Entrevista)

Paradoxalmente, a qualidade do **equipamento dos laboratórios** é um aspecto apreciado pelos alunos, tal como a sala de Artes destinada ao curso de Artes Visuais. Isso é evidente quando os discentes afirmam:

“os laboratórios têm ótimas condições.” (C17)

“Esta escola foi a minha primeira opção de escola. Decidi vir para aqui, primeiro porque sempre me falaram muito bem das condições desta escola (laboratórios especialmente) e depois porque procurava fugir à competição entre os alunos (em questões de notas). (D4)

“Quanto à escola, acho que tem uma direcção impecável, professores ótimos e também uns quantos funcionários frustrados; tem boas estruturas e equipamentos.” (G12)

“Nós até estamos bem equipados, porque o ano passado inauguramos uma sala especial para a turma de Artes, com mesas especiais, uma cadeira. Está bastante bom, agora. Antes estava igual, talvez, como nas outras Escolas, mas agora tem mesmo mais condições e ainda está a pensar expandir. Já não é para o meu tempo, mas estão a pensar expandir. Acho que é qualquer coisa relacionada com fotografia, não sei. E mesmo livros na biblioteca, acho que tem muita coisa de História da Artes, Geometria.” (H7, Entrevista)

A falta de **material de informática**, mormente na Biblioteca, é um aspecto referido pelos alunos que asseveram haver poucos computadores para tantos alunos e, para além disso, muitos desses equipamentos estão estragados, pelo que não podem ser utilizados:

“Na biblioteca devia haver mais computadores, pois hoje em dia é o meio de estudo mais utilizado.” (B10)

“A biblioteca e a reprografia, entre outros locais que a escola tem ao dispor dos alunos, funcionam bem, embora não disponham das melhores condições e faltam algumas coisas na biblioteca.” (F11)

“A biblioteca também podia ter mais computadores, já que tem poucos e alguns não funcionam.” (I8)

Os alunos do curso Tecnológico de Informática lamentam a falta de equipamento e as consequências que essa situação traz em termos de aprendizagem e do desenvolvimento dos trabalhos dos alunos. Curiosamente, as falhas de material necessário para as aulas são colmatadas pelos próprios docentes que leccionam determinada disciplina, os quais trazem os seus próprios equipamentos de casa, para que o decorrer da aula e o seu normal funcionamento não sejam condicionados:

“A escola penso que tem capacidade para ser um estabelecimento ao nível dos melhores do país, mas a falta de equipamento e de pessoal especializado faz com que muitas vezes não se completem os trabalhos devido à falta desse mesmo equipamento.” (M7)

“Muito importante: muitas vezes queremos trabalhar e não temos material. Principalmente este ano que nos estamos a preparar para o estágio. O meu professor tem feito o melhor que pode (até traz o material dele para a escola) para nos poder ensinar e preparar. O que eu quero dizer é que quando a ministra da Educação se lembra de nos pôr uma disciplina obrigatória como PMMREI (Planeamento, Montagem, Manutenção de Redes e Equipamentos Informáticos) também é preciso material e isso tem sido um obstáculo fatal para a nossa aprendizagem.” (N2) (Sublinhado do aluno)

“Eu acho que a Escola está a organizar mal, por causa do meu curso. Nós precisávamos de computadores bons, trabalhar, porque isto está-se a ver mais no 10º ano, quando eu vim para aqui não havia nada do que eles têm. Isso é importante porque não havia necessidade e em termos de computadores acho que havia de haver mais, melhores computadores, porque os que nós temos não dá assim muito para trabalhar. Dá, mas demora muito mais do que se fosse um bom computador.” (N7, N.E.E., Entrevista)

“A minha opinião sobre a escola é boa, mas tem defeitos, como por exemplo as condições estruturais e o material escolar necessário para as aulas, já que a escola não oferece o suficiente.” (N3)

“A minha opinião sobre a escola é que a escola podia esforçar-se por mais para reunir as condições ideais para poder dar aulas aos alunos. Digo isto porque na minha disciplina de PMMREI só existem cinco computadores e na minha turma somos catorze alunos.” (N5)

Há também quem considere que a biblioteca tem o material de que os alunos precisam e que nunca tiveram necessidade de algo que não houvesse nesse centro de recursos, embora sublinhem que os computadores são “um problema”:

“Isso eu posso responder, porque já utilizei material da biblioteca. A nossa biblioteca realmente tem bons livros, está muito bem equipada, porque se formos ali, tem material de todas as disciplinas. Podemos pegar qualquer um que tem. Depois temos o material de informática, que no meu ponto de vista está bem equipada, por isso não podemos dizer que a nossa biblioteca é uma biblioteca má, porque não é. Digamos que é uma biblioteca que, para nós, está bem preparada, ou seja, aquilo que nós precisamos está lá. É só saber procurar e saber como utilizar aquilo que temos, mais nada...” (E19, Entrevista)

“Os computadores são muito pouquinhos e principalmente, às vezes, a Internet não está a funcionar. E nós agora utilizamos muito a Internet. E toda a gente utiliza os computadores para Área do Projecto e aquela sala, às vezes, está requisitada e nem toda a gente tem acesso à sala com os portáteis e o único recurso é a biblioteca e, realmente, tem poucos portáteis, tem poucos computadores. Em relação aos livros até acho que é uma boa biblioteca. Nós encontramos lá o que queremos e a senhora da biblioteca é simpática. Sempre que for preciso alguma coisa ela ajuda, o único problema é mesmo os computadores, que a gente, às vezes, fica à espera que uma pessoa termine o seu trabalho para ir.” (B10, Entrevista)

“Acho que está muito bem equipada. Tem muitos livros, podemos requisitar. Nem há muita coisa com os horários se atrasarmos, se não atrasamos. Podemos renovar livros de literatura. Tem alguns ingleses, pouquinhos, mas pronto, já tem alguns. E depois tem das disciplinas. De História da Arte tem muita coisa.” (H7, Entrevista)

Embora em número reduzido, há alunos que lamentam não haver uma enfermaria na escola, onde se pudesse resolver pequenos problemas de saúde:

“Se não há devia haver. Em termos de enfermagem também deviam ter uma salinha própria. Se alguém se magoasse ir lá...” (N11, Entrevista)

“Não tem enfermagem, não tem enfermaria, o que é horrível. De resto, mais nada, é mais enfermaria, que uma pessoa tem um corte ou isso e não há nada.” (B10, Entrevista)

“Ter enfermarias que não existem mesmo e uma pessoa rasga, tipo, cai, tem um arranhão, convém desinfetar; não tem como desinfetar. É a água, eu via pela \_\_\_\_, também era a mesma coisa, não era água era gelo. E aqui não há. Uma pessoa sente-se mal vai directa para o Hospital, enquanto que se tivéssemos uma enfermaria deitávamo-nos na maca, se ficasse melhor já não precisava de ir para o Hospital. E eu acho de grande importância ter uma enfermaria e não temos.” (R1, Entrevista)

#### **4.3.6. Organização e funcionamento**

Os **horários** dos alunos foram muito mencionados nas narrativas, sobretudo por parte dos alunos dos cursos tecnológicos, que se queixam de serem horários mal organizados e muito preenchidos. Essa é a razão pela qual alguns estudantes não frequentam, por exemplo, actividades extracurriculares:

“Não tenho nenhuma actividade extra-curricular, pois o horário é muito preenchido e tenho pouco tempo para me dedicar a alguma actividade, mas gostava de ter mais tempo.” (I2)

“Já pratiquei atletismo e voleibol, adorei praticá-las, mas tive que desistir de as praticar devido à carga horária deste curso. Custou-me muito deixá-las, porque o meu sonho era ser atleta de alta competição, mas optei pela escola para poder tirar um curso superior.” (I4)

“De facto, há alguns aspectos com os quais discordo plenamente, tais como a maneira como os nossos horários são elaborados, dado que temos poucas tardes livres, disciplinas em dias seguidos, o tempo de cada disciplina, tal como XX, em que a carga horária é muito elevada” (M7)

“Outra coisa mal no nosso curso é a quantidade de horas semanais da disciplina de XX. Só na segunda e terça-feira temos 11 horas desta aula. São muitas horas e muito cansativas para nós. Estas aulas poderiam estar espalhadas pela semana toda.” (M11)

“O meu horário é ótimo. Tenho as tardes todas livres. Dá-me imenso tempo para estudar; tenho explicações também, pronto. É o meu horário... no 10º ano era muito sobrecarregado. E há cursos Tecnológicos aqui que têm um horário sobrecarregado, só têm a quarta à tarde livre, porque não há aulas. Mas vejo colegas minhas que saem de casa às sete da manhã e entram em casa às oito da noite. É horrível.” (A8, Entrevista)

Os alunos dos cursos tecnológicos queixam-se da sobrecarga de horas lectivas, a qual deveria ser parcialmente reformulada para que os alunos tivessem mais tempo para estudar:

“Eu queria ter mais tempo. É que eu não tenho quase tempo para mim e para estudar. Eu queria ter mais tempo. Eu sei que é difícil, porque nós só de informática temos três disciplinas, depois o estágio, mais matemática Português.” (N11, Entrevista)

É de salientar que maioria dos alunos dos cursos científico-humanísticos faz um encómio à escola pela excelente organização dos tempos lectivos, os quais estão bem “arrumados”, concebendo, conseqüentemente, excelentes horários no 12.º ano. A queixa acentua-se nos horários do 10.º e 11.º anos, os quais são um reflexo das directrizes ministeriais:

“Eu tenho aulas todos os dias de manhã, menos à quarta-feira que não tenho aulas. Mas isso tem sido horrível. Não por mim, mas por todos. Nós... perdemos o ritmo, completamente. E, por isso, o tempo, nós não estamos a saber gerir bem o tempo. Eu vejo os meus colegas... temos pouca coisa para fazer, mas não conseguimos fazer nada. E no 10º ano faz muita impressão, quer dizer, no 12º ano é aquela coisa, os alunos andam a correr cheios de trabalhos, nós não! Não temos nada disso. Quer dizer, há pouca coisa para fazer, mas parece que não fazemos nada. Parece que o tempo não rende, é horrível! E os meus colegas também sentem a mesma coisa: quanto menos trabalho temos, pior.” (H2, Entrevista)

Alguns alunos do curso de Artes Visuais lamentam o facto de a escola ter investido pouco no curso que estão a frequentar e de não ter fornecido informações mais detalhadas sobre ele. Por outro lado, referem o pouco apoio que receberam e apresentam as principais lacunas do curso em que estão, nomeadamente o equipamento escasso e as más condições, o corpo docente desinteressado e os maus horários:

“Penso que esta escola não ajudou muito, não investiu neste curso desde o início, também porque foi novidade para ela, até porque abriu quando cheguei cá. Faltou-nos apoio, informação e, principalmente, uma disciplina fundamental, sobre a qual não sabemos nada até à data de hoje. Se o sabemos hoje, é porque nos esforçamos para tal. Espero, pelo menos, que os alunos que me seguem tenham mais sorte do que eu.” (H18)

“No âmbito da Informática, penso que os alunos dessa área são “esquecidos”: péssimos horários, o plano do programa está mal elaborado, as salas mal equipadas, computadores fracos e muitas vezes estragados, com muitos problemas. Os professores muito mal humorados e alguns deles não querem saber dos alunos.” (M5)

Que a escola não se circunscreve ao espaço da sala de aula já referimos anteriormente, porém o que os testemunhos indiciam é a capacidade que as **actividades extracurriculares** têm para mobilizar os alunos e potenciar o sentimento de pertença a este estabelecimento de ensino. Por outro lado, como assevera a aluna H7, é uma forma de puderem praticar determinado desporto ou outra actividade cultural sem custos, o que, por razões financeiras, não poderiam fazer fora da escola:

“Eu acho que é importante, também depende do aluno, depende do tempo, mas acho que é importante se quiser, ter oportunidade de fazer mais qualquer coisa. Porque muitos até nem têm oportunidade de fazer por fora, porque outros se calhar andam. Assim, outros podem ter essa oportunidade na Escola, com bons apoios e ter oportunidade de fazer algo que não teriam, se não fosse a Escola.” (H7, Entrevista)

“Depois troquei de escola porque o meu actual namorado cá andava e gosto muito também agora de cá andar. As provas que são organizadas ao longo do ano, torneios na escola, festas de Carnaval, etc...” (B11)

“Esta escola fornece condições necessárias para a prática do estudo e organiza diversas iniciativas a vários níveis.” (B21)

O aluno D3 é bem elucidativo quanto àquilo que a escola lhe proporciona, salientado que este estabelecimento responde aos interesses dos alunos e fomenta o espírito de grupo, ao apostar em actividades colectivas onde todos interagem em prol de um mesmo objectivo:

“Falando agora da escola, a minha opinião passou da água para o vinho, pois eu não queria e ganhei ódio a esta escola, mas depois de cá estar posso garantir que pode ter sido a melhor coisa que me aconteceu na vida, pois aqui encontram-se pessoas simples, excepcionais, que me fazem rir e me apoiam. Esta escola, na minha opinião, é uma escola que consegue fazer com que os alunos gostem de vir para a escola, pois tem toda uma variedade de actividades óptimas de lazer, desde o teatro, ao desporto aos torneios da escola, a todo um conjunto de coisas que tornam a nossa vida não monótona aqui dentro.” (D3)

“No geral acho que esta escola é uma escola muito boa. Pode não ter muito boas condições (como aquecimento, boa cantina...), contudo não conheço nenhuma escola que tenha condições excepcionais. Todas têm defeitos. O facto de ter muitas actividades extracurriculares para os alunos é uma mais valia (são muito divertidas e cativantes). (...) As actividades extra-curriculares sempre me chamaram a atenção nesta escola. O facto de ter provas que permitissem aos alunos participarem com turmas diferentes e competições entre turmas acho que um dos pontos mais a favor desta escola.” (D4)

Os dados das narrativas levam-nos a concluir que os alunos que se envolvem nas actividades propostas pela escola se sentem mais integrados, realizados, se desenvolvem mais e crescem, quer em termos pessoais quer intelectuais (“dá mais oportunidades de conhecimento aos alunos.”, (D7)), como se depreende das suas palavras:

“Decidi vir para esta escola porque, além de se localizar mais perto de minha casa, sabia da existência de um grupo de desporto que já desde criança adoraria fazer. (...) Em geral tenho gostado da minha passagem por esta escola, porque aprendi bastante com todas as pessoas que por aqui passaram, tem um bom ambiente, não há muita rivalidade e as pessoas são no geral sociáveis. Tem bastantes actividades extra-curriculares, actividades de lazer e é uma escola que se preocupa bastante com o desenvolvimento dos alunos.” (D5)

“Acho giro as iniciativas que têm aqui nesta escola desde o troféu desta escola aos torneios inter turmas, mesmo a nível educativo é tudo muito diferente (...). Resumindo, esta escola é bastante diferente de todas em que andei, dá mais oportunidades de conhecimento aos alunos.” (D7)

“Tenho a realçar que esta escola tem uma ótima iniciativa todos os anos, que é a festa que se realiza anualmente.” (E3)

“No que respeita à nossa escola, é uma escola de que gosto bastante, isto porque oferece muito apoio aos alunos, oferece variadas actividades extracurriculares e, no geral, os professores estão sempre prontos a ajudar e são muito compreensivos com todos os alunos, mesmo com assuntos que não se relacionam com a escola, como, por exemplo, a vida familiar.” (F5)

“Gosto muito do Desporto Escolar desta escola, no qual participo com grande interesse (...) São actividades muito bem organizadas, que ajudam no desenvolvimento do aluno e no desenvolvimento da própria escola, estando bem posicionada na tabela das boas escolas da cidade.” (H15)

A maioria dos alunos fez menção às equipas que estão formadas na escola, ou de teatro, ou de desporto ou de outras artes, uma vez que são muito abrangentes e potenciam a criação de laços afectivos que unem os estudantes e ajudam a traçar objectivos e superar barreiras. Um aluno asseverou mesmo que essa actividade extracurricular funcionava, para ele, como um “refúgio”:

“Num aspecto global e genérico, a minha opinião sobre esta escola é positiva ou, de outra maneira, satisfatória. Tem aspectos positivos, outros negativos. Nos aspectos positivos, destacaria a companhia de Teatro, a equipa de ginástica, o ambiente favorável entre as pessoas.” (Q1)

“Para mim a escola é boa em vários aspectos, actividades extra-curriculares, etc.” (Q22)

“Sempre tive uma actividade extra-curricular, pois isso faz com que eu me sinta melhor, fisicamente e psicologicamente, pois para mim alivia um bocado o *stress* acumulado diariamente. Acredito que não seja fácil aturar 20 a 30 alunos numa sala durante 90 minutos, mas também se torna cansativo para o aluno”. (A15)

“Quer dizer, este grupo já está há alguns anos, é como uma equipa de futebol, não é logo no primeiro ano que entram muitos jogadores que conseguem alguma coisa. É com o trabalho de dois, três, quatro anos que se consegue ganhar alguma coisa. Este ano, temos um grupo excelente mesmo, temos um esquema muito bom, vamos a várias cidades, temos propostas de ir a muitos sítios mesmo: XX e arredores de XX e isso tudo. E acho que este ano foi muito bom mesmo. Tanto na Escola como fora da cidade. Primeiro tenho lá grandes amigos meus. Os amigos de Escola, alguns, estão lá e são mesmo aqueles amigos de há anos mesmo. Ajudam-me, mas acabo por treinar, quando estou mal, vou para lá treinar, uma pessoa está lá a treinar, esquece do que se passa e tal, quando chega ao fim do treino já está melhor, já se ri um bocadinho e isso tudo e a pior de tudo já passou.” (Q9, Entrevista)

Mais de trinta alunos consideram esta escola “um paraíso para os alunos” devido à existência de iniciativas diversas, que abarcam uma grande variedade de gostos. Ao participar nessas actividades, os alunos sentem-se mais pertença da comunidade e adquirem um papel activo e interventivo no seio da comunidade educativa:

“Todos temos tendência a considerarmo-nos o centro. Não o somos, no entanto. Apesar disto, podemos aproximar-nos do núcleo que move a escola, desde que esta ou outras escolas o permitam. Felizmente, a nível extra-curricular, a escola permite-o. Revistas, grupos de intervenção, variadas oficinas culturais; no que toca a actividades lúdicas as oportunidades são variadas. Podemos então dizer que funciona bem a escola, como espaço além educativo”. (A3)

“A Escola X é um paraíso para os alunos. Não só pelo ambiente, pelos bons professores que consegue ter, pelas actividades que oferece e por ter um montão de coisas boas que tem e que o aluno e a comunidade escolar gostam”. (A5)

“As actividades extra-curriculares nesta escola são muito boas para motivar os alunos para a escola e cativá-los”. (A22)

Como sublinham vários alunos, as actividades extracurriculares como o teatro, o desporto ou as artes plásticas permitem motivá-los e ajudá-los a descontraír (“acho que pelo menos uma vez em cada período se devia fazer uma actividade extracurricular para quebrar a rotina.”, Q4)) e, simultaneamente, podem conhecer novas mundivências, aspectos que seriam relegados para segundo plano se os alunos não fossem estimulados para o desenvolvimento dessas actividades. Por outro lado, ao oferecer estas actividades extracurriculares aos alunos, a escola transpõe cegueiras culturais, uma vez que muitos deles não teriam acesso a essas actividades se as suas famílias tivessem de suportar as despesas:

“As actividades extra-curriculares foram importantes, na altura que as pratiquei, não tanto agora por dificuldades horárias, mas já pratiquei vários desportos para tentar descontraír de tanto stress que por vezes sentimos... Acho que não podemos ser muito focados nu determinado objectivo sem nos libertarmos por vezes um pouco, descontraíndo, para assim as coisas correrem melhor...” (C24)

“O que mais me marcou nesta escola foi o facto de ser organizada em alguns aspectos, tais como actividades que cá decorrem, entre outras coisas.” (Q11)

“As actividades extracurriculares servem para unir os alunos, tornam-nos de certa forma mais civilizados, sejam as actividades que forem, estando sempre com outras pessoas, diferentes, é sempre bom.” (R2)

Uma minoria, porém, critica as actividades que a escola tem, pois não contemplam todos os gostos:

“A escola deveria ter desportos escolares como futebol ou andebol. Deveria divulgar mais os tipos de desportos escolares que tem, clubes ou actividades.” (Q6)

Outros alunos salientam o fosso entre o que acontece na sala de aula e fora dela, destacando a dificuldade que por vezes sentem em estar motivados na sala de aula:

“Por todas as escolas em que passei, sempre tive possibilidade de fazer parte de redacções, clubes ou qualquer outro tipo de associação/grupo cultural ou desportivo, fora de aula tudo parece funcionar bem. O problema começa, por vezes, no momento em que entramos na sala de aula.” (A3)

Apesar de alguns alunos afirmarem que apreciam “esta escola no que toca a actividades extracurriculares, pois proporciona muitas actividades para todos os gostos e feitios.” (Q2), alguns lamentam não haver na escola iniciativas de que gostam e destacam as dificuldades financeiras que os impedem de fazerem determinadas actividades:

“No que diz respeito às actividades da escola, não tenho nenhuma que me desperte grande interesse, mas caso tivesse também não teria tempo para o fazer, visto que a nossa carga escolar é muito sobrecarregada. (...) Interesses tenho muitos, por exemplo, adoro dançar e era algo que gostaria de fazer e aprender, tocar viola, também gostaria de fazer um curso de teatro, mas para além de ter pouco tempo, também não tenho condições financeiras que me permitam fazer.” (L8)

Alguns alunos, nomeadamente os dos cursos tecnológicos de informática, tecem críticas à escola devido à ausência de actividades extra-curriculares relacionadas com a sua área:

“Esta escola põe à disposição várias actividades extra-curriculares, como teatro, oficina de escrita, etc., mas gostava de propor à escola mais iniciativas do género para tentar cativar os alunos para as diferentes artes”. (A11)

“Nós, alunos de Informática, não temos actividades relacionadas com o nosso curso, tais como *Lan's Parties*” (M7)

“A escola podia organizar outro tipo de eventos como *Lan Parties* e não só, porque só fazem eventos onde se integram outros cursos, como de Desporto e Informática nada.” (M10)

“Nas actividades extracurriculares, só frequentei o desporto escolar, mas acho que podia haver outras actividades, principalmente na área da Informática.” (N5)

Quinze alunos que escreveram a narrativa destacaram a sua participação em actividades relacionadas com o teatro, salientando valores como a responsabilidade, a organização, o rigor e os laços de amizade que se estreitam nestes grupos:

“Eu, como actividade extra-curricular, pertenço ao teatro da escola, o qual acho muito positivo, pois é uma actividade diferente, onde se conhece várias pessoas e se trava grandes amizades, penso que todas as escolas deveriam ter esta actividade. Mas tem um defeito, pois não recebemos apoio de ninguém a não ser da escola, acho que o estado devia estar atento e ajudar este tipo de iniciativas e não ser só o “futebol”. Interesse-me bastante por música e por tocar guitarra”. (A19)

“Frequento um dos grupos de teatro da escola e devo dizer que é devidamente apoiado pela escola e pelas suas pessoas”. (A21)

“Participo no teatro da escola. É uma actividade que desde pequena adoro; é um mundo com um poço de fantasia e em que por uns minutinhos podemos esquecer do que somos de verdade e encarnar outras personagens.” (B6)

“Como actividade extra-curricular tenho o teatro. Faço teatro há um ano e alguns meses nesta escola. Entrei no teatro para me tentar “soltar” um pouco mais, para conhecer mais pessoas, para entrar num mundo que até então era para mim desconhecido.” (B8)

“Interesso-me muito por cultura e daí ter aderido ao teatro dado que foi um sítio onde se uniram pessoas com esse mesmo objectivo: fazer cultura.” (C5)

“Ao longo destes 12 anos o projecto o qual me dediquei completamente, foi ao grupo de teatro do qual fiz parte durante oito anos, grupo associado à escola do ensino básico onde estudei, projecto este em que todo o dinheiro conseguido em actuações era remetido para instituições da cidade/região. Este ano, infelizmente, esse projecto acabou por falta de apoios e condições, portanto toda a minha atenção é levada para outros campos, apenas de lazer ou de bem pessoal. No entanto é visto que o meu grupo de amigos integra um dos grupos de teatro da escola, esse mesmo grupo tem de mim todo apoio a nível de preparação de actuações/bastidores que precisa.” (D8)

“Fora do tempo curricular, frequento o grupo de iniciação de teatro da escola e uma escola de línguas, onde irei realizar este ano o penúltimo exame de Inglês para alunos de nível avançado. Penso que o teatro contribui como forma de relaxamento, “libertação” de tensões do dia-a-dia e aprendizagem de uma postura de correcta perante o público e perante a vida. Quanto à escola de línguas, penso que é extremamente importante, principalmente devido ao curso que frequento.” (G6)

Curioso é assinalar o que os alunos referem relativamente às alterações que foram sentindo nas suas personalidades em virtude das actividades extracurriculares em que se envolviam, uma vez que desenvolvem uma maior sensibilidade estética e artística:

“Durante estes 3 anos sofri uma grande mudança de mentalidade. O meu interesse pela cultura e pelas artes foi sendo cada vez maior. Para isso contribuiu a escola em si, devido às actividades extracurriculares que foi fornecendo aos alunos e alguns professores”. (A11)

Para além das artes dramáticas, das narrativas dos estudantes sobressai uma grande paixão pelo desporto (“paixão da minha vida”, B2), actividade a que os alunos reconhecem muito valor pelos benefícios que traz ao corpo e à mente:

“Desde pequena que sempre tive actividades extra-curriculares, mas as mais foram basquetebol que é a paixão da minha vida, tive pena que, por motivos pessoais, ter deixado e neste momento pratico ginástica acrobática aqui mesmo nesta escola. Sempre gostei de ter uma actividade desportista; acho muito importante para a saúde.” (B2)

Apesar de haver alunos que não desistem, mas reconhecem que “tem sido muito complicado conciliar tudo: o desporto, as aulas, o estágio, por vezes o trabalho e a Prova de Aptidão Tecnológica” (L7), vinte e cinco discentes asseveram que não frequentam essas actividades extracurriculares por falta de tempo. Embora sintam muita falta do exercício físico e do convívio que estas iniciativas potenciavam, viram-se obrigados a desistir delas por falta de disponibilidade:

“Neste momento não pratico nenhuma actividade extra-curricular porque às vezes não tenho tempo.” (B4)

“Não pratico actividades extra-curriculares, um pouco por falta de tempo, pois no 12º ano temos que ter uma grande responsabilidade, tendo que nos dedicar mais aos estudos.” (B5)

A maioria dos alunos que frequenta uma actividade extracurricular cria “ligações muito fortes com o grupo no geral” (D4) e considera difícil ter de deixar o grupo futuramente, como se

depreende das palavras deste aluno, para quem será “dolorosa a hipótese de ter que abandonar o grupo mais tarde.” (D4).

Concomitantemente, é importante realçar a noção de escola que subjaz às palavras da aluna C10, uma vez que a actividade extracurricular que praticava fora da escola foi determinante para vir para este estabelecimento de ensino, o que demonstra a importância que têm as actividades extracurriculares para os alunos e a contribuição que dão para a integração dos estudantes no seio da comunidade escolar:

“Uma das razões que me levou a vir para esta escola foi o facto de praticar voleibol federado e com muitas colegas da equipa nesta escola (nessa altura) havia hipótese de criarmos uma equipa de desporto escolar. A equipa foi criada e chegámos a ir a um torneio em Madrid. Agora já não há equipa, porque muitas já saíram desta escola e já pensei muitas vezes em sair daqui. E gostava de sair porque muitos dos meus amigos estão noutras escolas, mas só falta um ano e tenho bons professores.” (C10)

Aliás, como sublinha a aluna C23, a pertença a um grupo e a noção de responsabilidade foram desenvolvidas nessa actividade, já que se aprende “a lutar por uma vida” (C23) e se melhoraram relacionamentos interpessoais:

“Neste momento e embora ainda não tenha acabado o meu percurso educativo, eu acho que foi o grupo de desporto escolar desta escola de ginástica que eu aprendi muito em termos de vida pessoal e relação com os outros. Foi e é neste grupo que cada pessoa nele incluída aprende não só a praticar ginástica mas também a definir e a lutar por uma vida.” (C23)

Alguns alunos referiram a necessidade de haver uma promoção efectiva da cultura na escola, pois têm interesses paralelos à escola que gostam de cultivar, como assevera este aluno do curso de Ciências Sociais e Humanas: “Ao longo deste doze anos, e sobretudo por influência dos meus amigos e irmã, fui desenvolvendo um gosto por Literatura, instrumentos musicais (sobretudo guitarras e pianos), música de estilo *grunge*, rock, clássica, *jazz* e mesmo aprender novas coisas sobre diferentes culturas.” (G13).

Por outro lado, a estas actividades subjaz a ideia do trabalho por projecto, o qual implica trabalho colaborativo e coordenação de esforços por parte dos seus membros, para que os objectivos traçados sejam partilhados pelo grupo e este se envolva e motive para a sua concretização, na certeza de que todos estão a “adquirir novos saberes e capacidades” (H2):

“Aqui na escola sinto-me bem, encontrei a minha família, um projecto para trabalhar e objectivos para alcançar. Pertencente a uma das únicas turmas de Arte (...) gosto de lutar para que o curso venha a melhorar e mostrar aos outros alunos que a nossa área também é importante. Pensar que depois de mim outros colegas vão continuar o que comecei, motiva-me bastante. Ainda, felizmente, a escola aceitou a organização de um movimento cultural, ao qual eu pertença, e isso permitiu-me trabalhar com outros colegas e outras matérias e adquirir novos saberes e capacidades”. (H2)

De resto, a própria aluna tem consciência da necessidade que as escolas sentem de motivar e captar o interesse dos alunos e também do corpo docente, como se depreende das suas palavras:

“Acho que hoje em dia as escolas estão a precisar desesperadamente de uma motivação qualquer, que parece ser quase impossível encontrar dadas as circunstâncias e o como o ensino se apresenta.” (H2)

Ora, a promoção de eventos culturais foi algo que um grupo de alunos ajudou a fomentar neste estabelecimento de ensino, para que as atenções não se dirigissem apenas para o desporto e se canalizassem para a realização de outras iniciativas:

“Aquilo que acho que deve mudar nesta escola é a opinião do executivo e do ministério. Isto porque esta é uma das escolas do país onde o teatro tem uma importância muito relevante, para os alunos, NÃO PARA OS PROFESSORES NEM PARA O MINISTÉRIO! Infelizmente, é ridículo dar-se mais importância à ginástica do que ao teatro. Não critico quem faz nem digo bem nem mal, cada um está no seu direito, agora acho que fundos devem ir neste momento para a cultura porque para desporto já foram milhões, basta recordar a frustração das receitas e do prejuízo que foi o Euro 2004. Enfim, o nosso país gosta de igualar outros nalgumas coisas fúteis como o desporto, mas sobrepor-se a todas na cultura ninguém pensa, infelizmente.” (B1, letras maiúsculas do aluno)

“Tudo bem que há professores e professoras, mas em matéria de Escola, esta Escola tem um funcionamento muito bom mesmo. Estão sempre disponíveis para apoiar os alunos e tudo. E é isso que em muitas Escolas falta, é o facto de terem, de darem apoio aos alunos. E esta aqui dá-nos apoio, quando pode. Dá-nos apoio, actividades extra-curriculares, dá-nos várias coisas. E isso para nós é bom. Acho que esta Escola defende, no meu ponto de vista “é preciso ter aulas, é preciso dar aulas, mas também é preciso fazer com que os alunos se sintam à vontade, se divirtam e tenham um bocadinho de tempo para si”. E eu acho que concordo plenamente com isso, porque se nós fossemos só a ter aulas, íamos chegar a um certo ponto que daquilo que demos para trás nada ia ficar. Enquanto do que demos até agora ficou bastante coisa, porque a Escola ajudou, não só pelos métodos que utiliza, mas pelo facto de estar sempre presente e apoiar os alunos.” (E19, Entrevista)

A **segurança** da escola foi um aspecto abordado por alguns alunos, que se dividem entre aqueles que acham que este é um estabelecimento seguro e outros, como o estudante F10, que acham que a escola deveriam ter um sistema de segurança mais apertado:

“Honestamente gosto de frequentar esta escola, tive sorte com os meus professores, mas também, como tantas, esta também tem os seus problemas: um deles é a falta de segurança e de controlo das pessoas que entram e saem do estabelecimento.” (F10)

A pacatez e a segurança são aspectos assinalados por outros estudantes que, estabelecendo uma comparação entre este e outros estabelecimentos de ensino, se sentem seguros nesta escola:

“Esta escola é porreira. Aquilo que se passa noutras escolas, violência, roubos, etc., não há muito por aqui. É uma escola pacata.” (B1)

“Acho a escola boa, não só por alguns professores que tem, como também pelo facto de ser bastante sossegada e ter uma espaço bastante acolhedor.” (H9)

“É assim, nunca vi um caso de desobediência a um professor, nunca vi assim em termos de confrontos físicos, entre alunos, vi uma vez ou outra, mas foi uma coisa mesmo... passou, acabou ali. É assim, pelo que eu conheço das outras Escolas, quase todas as semanas e houve porrada e houve isto e houve não sei quê não sei que mais. Aqui não há nada disso e acho que isso é muito bom mesmo.” (Q9, Entrevista)

### **Em síntese:**

Resumindo, os dados apresentados no capítulo IV permitem-nos concluir que são múltiplos os aspectos que concorrem, na perspectiva dos alunos, para que um ensino possa ser considerado bom, nomeadamente a actuação dos professores, o ambiente (*ethos*) de escola, a relação entre alunos e entre alunos e professores, os funcionários, entre outros. Note-se que estes factores são destacados pelos discentes, pois conjugam-se numa escola que trabalha para os alunos, visando sempre o seu sucesso e a sua integração plena. A escola ideal, para os participantes, encara-os como cerne de todas as actividades e princípio e fim do seu Projecto Educativo.

Com efeito, a visão negativa que têm da educação e do ensino em geral prende-se não com questões associadas à escola em si, mas com opções ministeriais que os afectam negativamente, nomeadamente as constantes alterações das regras dos exames nacionais, a avaliação dos alunos, a rigidez e obesidade curriculares, as aulas de substituição, a componente teórica dos cursos e a deficitária e tardia colocação de professores. As más condições da escola são mencionadas (falta de aquecimento no Inverno e alguns equipamentos degradados), mas relegadas para segundo plano, quando comparadas com as fortes críticas que tecem à actuação do Ministério da Educação. A afonia dos alunos foi igualmente mencionada, pois a ausência de espaços de participação e de intervenção na escola é notória nas suas narrativas e nas entrevistas. Neste sentido, urge redimensionar perspectivas e, como sugerem Rudduck & Flutter (2000: 75), “temos de olhar para as escolas a partir da perspectiva dos alunos e isso significa considerar as suas experiências e pontos de vista e criar um novo tipo de experiência encarando os alunos como participantes activos”.

No fundo, é importante que cada estabelecimento de ensino se esforce para que a Educação seja sempre uma pedra a lapidar, para que não fique “por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador” (Delors, 2003: 19). Os testemunhos dos alunos apontam para todas estas vertentes e indiciam que todas elas são exploradas e potenciadas na escola onde decorreu o nosso estudo.



## CAPÍTULO V

---

### **Trajectórias escolares: momentos, pessoas e episódios marcantes**



Neste capítulo visitamos as trajectórias escolares dos alunos, apresentando momentos, pessoas e episódios marcantes. Inicialmente, abordamos as diferentes razões que os estudantes mencionaram nas narrativas e nas entrevistas para frequentar o curso que escolheram no ensino secundário. Dos dados recolhidos sobressai a visão que têm de si próprios, pelo que, seguidamente, se focam questões ligadas à auto-imagem, às disciplinas favoritas e ao tipo de aulas preferidas pelos estudantes. Os episódios e as pessoas marcantes no seu percurso escolar assumem particular relevo nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails*, pelo que damos conta, no final deste capítulo, dos episódios que mais os tocaram e das pessoas mais significativas para si durante a sua trajectória escolar.

### 5.1. Escolha do curso

Para percebermos melhor a trajectória dos alunos no que tange à opção por um dos cursos do ensino secundário, sugerimos que explicassem por que motivo estavam naquele curso (e não noutra). Dos dados recolhidos predomina o gosto pessoal pela área em que estão (alguns salientam mesmo que se tratou de vocação). Embora os alunos façam referência a outros factores decisivos, como a opinião ou pressão da família, a maioria afirma estar no curso de que gosta mais ou que lhe permite seguir para o curso desejado no ensino superior. Trata-se, portanto, de uma escolha pessoal, embora a influência de terceiros e as saídas profissionais tenham um papel relevante na escolha de muitos alunos. Apresentamos, sumariamente, o que ressalta dos dados recolhidos no quadro 21:

Razões apresentadas para a escolha do curso	f
Gosto pessoal pela área	99
Influência de terceiros	72
Saídas profissionais	36
Características do curso (currículo)	28
Para "fugir" a algumas disciplinas/professores	15
Indecisões/dilemas interiores	13
Valorização social da área em questão	3
Escola não tinha o curso pretendido	2
Retenção noutra curso	2

Quadro 19 - Razões apresentadas pelos alunos para a escolha do curso  
(N= 304 alunos)

### 5.1.1. Gosto pessoal pela área

Como se pode constatar na tabela, nem todos os 304 alunos que produziram a narrativa mencionaram a(s) razão(ões) pela(s) qual(ais) escolheram este curso. Porém, dos alunos que se pronunciaram acerca da influência que sobre eles exerceram para escolher o curso, a maioria referiu que optou pelo curso que frequenta por ter mais gosto e interesse por aquela área em detrimento das outras, como se constata pelas palavras destes discentes:

"Escolhi este curso por própria opção. Desde pequena que gosto da área de ciências e principalmente medicina. Quero ser pediatra, mas actualmente não tenho média e penso ir para enfermagem. Se não der, tento arranjar outra coisa que se ligue com a área que gosto." (B10)

"Eu desde o 10º ano pensei ir para Medicina porque é uma área que me interessa bastante, até porque considero-me uma "menina das ciências" e tudo o que seja relacionado com Química e Biologia eu adoro". (D7)

"Escolhi esta área porque me atrai muito e identifico comigo, imagino-me uma executiva, até porque no Verão passado trabalhei num escritório que me ajudou a perceber que estou na área certa." (E14)

"Eu vim para este curso, Curso Tecnológico de Desporto, porque eu gosto muito de tudo o que envolva esta área;" (I8)

"O que me influenciou mais para vir para este curso foi o facto de eu gostar muito das coisas relacionadas com o curso que estou a tirar, ou seja, eu estou a tirar o curso de Construção Civil, porque gosto de andar a ver as obras, gosto de tudo relacionado com a construção civil." (J2)

"Eu escolhi este curso porque é nesta área que eu quero trabalhar, porque sempre gostei de computadores e de perceber como funcionam. As influências penso que foram mesmo os computadores em si." (N5)

Contudo, há participantes que referem que, mais que gosto pela área, estão neste curso por **vocação** e pela realização de um sonho, como se constata pelas palavras destes alunos:

"Em relação à escolha deste curso, creio que foi mesmo uma questão de vocação e de gosto pelo que quero fazer ao longo do resto da minha vida, já agora o que pretendo seguir é Engenharia Mecânica". (A14)

"O facto de eu escolher este curso foi o sonho desde novinha em seguir Pediatria ou Biologia Marinha, graças a Deus os meus pais apoiaram-me sempre e neste momento já sei qual dos rumos seguir." (B2)

"Escolhi a área das ciências porque desde pequenina que tinha o sonho de ser dentista." (D8)

"Eu estou no Curso de Ciências e Tecnologias, desde a minha primária que sonho em ir para Medicina ou qualquer ligada às ciências, pois as minhas disciplinas preferidas foram, desde aí, Estudo do Meio, Ciências da Natureza, Matemática, Físico-Química, Biologia, por aí." (D11)

"No final do 9º ano, tomei a decisão de seguir a área de Ciências Sociais e Humanas sem o consentimento dos meus pais, que queriam que eu seguisse a área da família, ou seja, Ciências e Tecnologias, a fim de ingressar no curso de Medicina (tal como a minha irmã tinha feito). No entanto, sentia-me dividida entre um futuro seguro na área das Ciências e uma aventura na área das Humanidades e assim, com o apoio da minha irmã, decidi seguir este curso." (G6)

O veredicto familiar é outra barreira a ultrapassar quando se fala em escolhas, pois, tal como é evidente no discurso da aluna supramencionada (G6), muitas vezes os pais tentam contrariar a vocação dos filhos, pressão essa que, no caso da aluna, não surtiu grande efeito. Porém, como veremos mais à frente, em muitos casos essa influência determina as suas opções no ensino secundário e até no ensino superior.

Importa também realçar que destes 99 alunos que estão neste curso por gosto pessoal pela área científica, 33 salientam que este curso do ensino secundário foi escolhido tendo em conta o curso superior que ambicionam, o que está associado à profissão futura. Assim, para estes últimos, o ensino secundário aparece como via de acesso para o curso superior que pretendem tirar, como se depreende das palavras dos alunos que salientaram que o curso que queriam tirar na universidade está em consonância com as disciplinas do curso do ensino secundário que frequentam:

“Escolhi o curso Ciências e Tecnologias porque quero ser engenheiro e ninguém mais teve a ver com a minha escolha se não eu, mas tive sempre o apoio dos meus pais”. (A4)

“No ensino básico sempre me agradou Matemática e Físico-Química como antes referi, daí que inicialmente tive dúvida entre a área das Ciências e Tecnologias ou Economia, porém esta área é aquela que me dará o futuro que pretendo, ser engenheira biomédica.” (C18)

“Eu escolhi este curso, Ciências e Tecnologias, porque no futuro próximo gostaria de ser dentista, e este é o único que me abre essas portas.” (D16)

“O principal motivo que me fez escolher este curso de Ciências Sociais e Humanas foi a vontade de querer tirar o curso de Jornalismo” (F11)

Um outro aspecto a destacar é que, normalmente, os alunos apresentam mais do que uma razão para escolherem um curso em detrimento de outro (gosto pela área científica, influência ou pressão de familiares, influência dos professores que tiveram, saídas profissionais, entre outros), como se constata nas diferentes razões apontadas pelos discentes:

“Escolhi o Curso de Ciências e Tecnologias porque vários professores me incentivaram a tal, visto que era o curso com mais saída profissional. Apesar de todo o apoio, tive dúvidas, mas decidi-me a seguir o conselho dos meus professores.” (A8)

“A escolha partiu principalmente de mim, que achei que era o mais indicado para mim, quer ao nível das disciplinas, quer ao nível das saídas profissionais. Quanto às disciplinas, detesto Matemática e Físico-Química e isto teve grande influência na escolha do curso e adoro Educação Física. Isto porque detesto contas e acho que não tenho muito jeito para essas ciências; quanto à Educação Física, adoro desporto e as diversas actividades desportivas; a única razão pela qual não escolhi o curso de Desporto foi implicar a Matemática e não me imaginar seguir uma carreira desportiva no futuro, apesar de gostar muito.” (F3)

### 5.1.2. Influência de terceiros

Dos 304 estudantes que participaram neste estudo, 72 alunos afirmaram que a escolha deste curso foi influenciada por terceiros, nomeadamente familiares, amigos, professores e psicólogos.

Influência de terceiros				
f	familiares	amigos	psicólogo	professores
72 alunos	33	23	11	5

Quadro 20 - Influência de terceiros na escolha do curso

Os dados indiciam que a influência que outros exercem na escolha dos alunos do ensino secundário é muito significativa, se tivermos em conta que é uma escolha determinante no futuro dos alunos.

Tendo presente que “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre afectivo e cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas.” (Delors, 2003: 95), compreendemos por que razão 33 alunos afirmam que os seus **famíliares** intervieram na sua escolha do curso. Concomitantemente, “a fortíssima «mobilização educativa» em torno do diploma escolar e da excelência académica dos filhos reforça as dimensões «performativas» das estratégias familiares de socialização” (Almeida & Vieira, 2006: 98).

As razões que apresentam para fundamentar esta atitude dos que os influenciam (embora nem todos os alunos o façam) são diversificadas, pelo que importa analisá-las. Encarado já como uma etapa pré-universitária, o ensino secundário afigura-se como uma “rampa de lançamento”, em que é fundamental fazer escolhas certas, muitas vezes em função e sintonia com o panorama laboral do pai, da mãe ou de outro familiar. Veja-se, a título exemplificativo, o que refere este aluno:

“Aproxima-se o Secundário, o tudo ou nada na procura de um bom futuro, na procura de «canudo»... A escolha quanto ao curso a seguir penso que foi a mais correcta. O meu pai, gestor de empresas, filho de uma gestora de empresas. – Pensei logo que o melhor para mim, consoante o elevado grau de desemprego em Portugal, seria seguir Economia...” (E4)

Face aos dados que emergem das narrativas que recolhemos, podemos concluir que sete alunos escolheram este curso, pois os pais trabalham na área (normalmente têm uma empresa), o que facilitará a entrada destes alunos no mercado de trabalho:

“Em relação à influência deste curso foi um pouco pelos pais e amigos. Pelos pais porque o meu pai está nesta área.” (B6)

“Para escolher este curso foi importante a influência do meu pai, pois, tendo ele já uma empresa, serei eu a ficar com a empresa.” (B23)

Três alunos referiram que escolheram este curso pois os seus familiares já o tinham frequentado e por isso os influenciaram a fazê-lo:

“Foi a minha irmã que tinha seguido este curso.” (B17)

“A influência para entrar neste curso foi o meu irmão, que já trabalha na área da Informática.” (M18)

Um outro aspecto salientado foi o futuro profissional. Ou seja, estes alunos foram influenciados pelos familiares devido às saídas profissionais:

“No 10º ano escolhi o Curso de Ciências e Tecnologias, porque é o único que dá acesso aos cursos de saúde. Quem me influenciou para o escolher foram os meus familiares.” (C11)

“A escolha deste curso foi meramente pessoal; influências tive um pouco dos meus familiares mais directos, por acharem que este curso proporcionava um futuro mais “interessante”.” (L4)

Interessante será realçar os casos em que os familiares acabam por dissuadir (directa ou indirectamente) os alunos a seguir determinado curso, como refere uma aluna relativamente à irmã:

“Acho que também fui um pouco influenciada na escolha pela minha irmã, que é agora economista e na altura em que entrei para o 10º ano ela estava sem emprego, logo desisti um pouco dessa área devido ao mercado de trabalho.” (C15)

Os restantes alunos dizem que os familiares os influenciaram, mas não dizem por que razão, embora possamos depreender das narrativas que a confusão de muitos adolescentes, a imaturidade e a falta de esclarecimento no que concerne ao curso a seguir no ensino secundário transferem para os pais essa responsabilidade, como salienta este aluno:

“Com tantas experiências ligadas a mundos diferentes, é claro que no 9º ano fiquei cheia de dúvidas e a minha escolha reflecte a opinião da família.” (C7)

“Na escolha do meu curso não recebi particular influência de ninguém, mas tentei ouvir várias pessoas incluindo familiares e professores para clarificar a minha decisão, porque estava muito indeciso entre a área das Letras que gosto muito e das Ciências, pela qual também me sinto atraído. Decidi optar pela segunda, pois, em teoria há mais variedade de profissões e saídas profissionais e como na altura ainda estava indeciso sobre o curso a tirar optei deste modo.” (D14)

Em síntese, a partir da análise das narrativas e das entrevistas, podemos chegar a diversas conclusões, no que tange à escolha do curso, das quais destacamos: (1) a pressão dos pais; (2) a valorização social de determinada área e (3) a confusão, a imaturidade e a falta de esclarecimento no que concerne ao curso a seguir no ensino secundário, encarado já como uma etapa pré-universitária.

Relativamente às primeiras, é notória nas narrativas a influência que os pais exercem nas escolhas dos filhos. Impulsionados pelas altas taxas de desemprego, mesmo entre os licenciados, muitos pais tendem a escolher pelos filhos, atendendo à área mais reconhecida na sociedade e

relegando para segundo plano os gostos e motivações intrínsecas dos educandos, como se constata nas palavras deste discente:

“Sempre me inclinei para a área das Artes e estava praticamente decidida a ir para esse curso. Mas os meus pais pressionaram-me a ir para Ciências e Tecnologias porque diziam que era uma área com muito mais abertura aos cursos. Acabei por ir para Ciências e acho que foi a decisão de que mais me arrependo”. (A2)

Por isso, como consequência desta atitude parental, alguns alunos dizem-se arrependidos da escolha que fizeram (*vide* aluno supramencionado) e, se pudessem, optavam por outro curso.

A influência que os **amigos** exercem na escolha do curso no ensino secundário é significativa (21 alunos), o que se explica pela importância que os pares têm nesta faixa etária. Assim, alguns alunos referem que seguiram este curso para não se separarem dos amigos:

“Quanto à influência na escolha deste curso, penso que terá sido principalmente por parte dos amigos, dos quais não me queria separar” (B4)

“O que não podia faltar era o apoio dos amigos e talvez pela necessidade de não me querer afastar, venha a escolha deste curso” (C2)

Outros, por seu turno, afirmam ter ido para onde a maioria ia, o que denota uma certa incerteza e falta de determinação quanto ao curso a seguir:

“Para a escolha deste curso, a minha maior influência foram os meus amigos. Os meus pais não tiveram grande opinião, acabei por ir para onde a maioria ia”. (A6)

“Segui para Científico-natural, pois era a escolha mais adoptada pelos alunos.” (B23)

“Escolhi este curso porque é o curso que tem mais saídas, visto que ainda não sei o que quero ser no futuro, e também a maioria dos meus colegas escolheram este curso.” (C16)

“A partir do 8º ano, comecei a interessar-me pela Informática. Na altura fiquei fascinado com o computador. Então, quando soube que vários amigos iam seguir Informática nesta escola decidimos todos vir.” (O16)

Esta decisão pouco amadurecida e até irreflectida conduz, com frequência, a arrependimento, como afirmam estas alunas:

“Eu vim para este curso por causa das minhas amigas (Administração), mas não gosto nada.” (S7)

“A minha entrada nesta escola e neste curso (Economia) foi um pouco influenciada pelo meu namorado, que já frequentava esta escola e o mesmo curso e disse-me que Economia tinha muitas “saídas” para mais tarde entrar na universidade e posteriormente no mercado de trabalho. Neste momento posso dizer que estou um pouco arrependida, porque esta área não me interessa e tornou-se muito complicada para mim, devido ao facto de ter reprovado na disciplina de Matemática desde o 10º ano.” (E12)

Há ainda alunos que se encontram neste curso devido à influência de amigos que estão a trabalhar nesta área:

“Também um amigo da minha família ser contabilista, eu gostava muito de vê-lo e quis seguir o mesmo curso dele.” (E13)

A acção dos Serviços de Psicologia e Orientação tem igualmente um papel determinante, uma vez que o **psicólogo** ajuda os alunos a esclarecer dúvidas quanto ao curso/área a seguir e acaba por influenciar, de certa forma, o estudante. Nas narrativas, dos 304 participantes 11 atribuem a sua escolha ao psicólogo da escola:

“A minha escolha para este curso foi influenciada pela psicóloga vocacional; fui, após várias sessões cheguei à conclusão que eu estava mais apto para uma área relacionada com ciências.” (C26)

“Relativamente ao curso em que estou inserida (Ciências Sociais e Humanas), no 9º ano escolhi-o por influência um pouco da psicóloga que nos acompanhou e preparou para a entrada no ensino secundário” (F3)

“A pessoa que me orientou na escola deste curso foi a psicóloga da minha escola. Agora que estou no 12º ano tenho a certeza de que fiz a escolha certa.” (L1)

“A minha escolha quanto ao curso foi essencialmente baseada nos resultados dos testes do psicólogo, quando terminei o 9º ano.” (L8)

“Estou neste curso por erro da psicóloga da escola anterior, pois queria seguir Desporto.” (Q21)

“Eu vim para este agrupamento, que é o 3.º, porque falei com o psicólogo da escola e ele indicou-me este e eu achei que era interessante pelas descrições que fez.” (S6)

As razões apontadas pelo psicólogo para escolher determinado curso resultam dos testes que os alunos realizam, embora alguns reconheçam que as saídas profissionais que têm alguns cursos determinem a opção que fizeram:

“Eu segui Ciências e Tecnologias porque o psicólogo da escola básica me aconselhou para seguir este curso porque era o que tinha mais saída.” (B15)

“Eu escolhi este curso devido ao apoio do psicólogo da escola e porque é o curso com mais saída.” (B16)

As aptidões dos alunos são outro factor apontado, uma vez que determina a escolha do curso:

“Aquando da passagem para o ensino secundário, tive a oportunidade de realizar testes vocacionais, em XX. De acordo com os resultados dos testes, deveria optar ou pela vertente de artes, ou pela vertente de ciências. Por outro lado, a nível de personalidade, os valores de altruísmo e, também, da importância de desenvolvimento de uma grande relação com as pessoas (contacto directo) foram bastante elevadas. Assim, como podia continuar os estudos musicais, paralelamente ao ensino secundário numa outra área, optei, deste modo, pela área das ciências.” (D1)

Como analisaremos mais adiante, a postura dos **professores** e a forma como leccionam exercem grande influência nos alunos, levando, muitas vezes, à escolha de um curso em detrimento de outro:

“Não tive grandes influências para seguir este curso, mas talvez os professores que tive ao longo do meu percurso escolar tenham ajudado um pouco, na medida em que os professores destas minhas disciplinas preferidas terem sido sempre bons professores (com a excepção de dois)” (D11)

“Porque desde que eu..., a partir do 7º, 8º e 9º ano, quando os professores falavam mais assim das nossas escolhas, os professores sempre diziam: “Ciências e Tecnologias, Ciências e Tecnologia”, porque era o curso mais amplo, com mais saídas profissionais. E até foi por isso que eu segui, porque eu sempre fui fascinada pela História e eu queria seguir Arqueologia, mas todos me disseram: “não, não vás para Humanidades, não têm saída, não sigas isso, mais vale seguires Ciências e Tecnologias e depois há-de seguir um curso melhor e tudo”. E, por isso, é que eu estou aqui. Ainda hoje gosto muito de História. Não estou arrependida de ter vindo para este curso, mas a História é sempre uma lacuna que não vou poder preencher, ao menos, para já... É assim, eu acho que as pessoas se nos pressionam é para nosso bem, não é? Porque eles que já passaram pela fase de arranjar emprego aperceberam-se que é mais fácil para aqueles que seguem Ciências e Tecnologias, só que, às vezes, é um bocado exagero, porque, às vezes, as pessoas que têm mais aptidões para as Línguas ou para isso, às vezes, sente-se frustrado e, às vezes, tende a não seguir isso, por causa da pressão, que foi exercida. E eu, na altura, gostava muito de História, acabei por não seguir. Não estou arrependida, mas há sempre aquela coisa: “ai, se eu tivesse seguido História e não sei quê”, mas não estou nada arrependida.” (A8, Entrevista)

Por outro lado, há alunos que referem que as saídas profissionais levaram os seus professores a motivá-los para uma área específica, o que denota alguma incerteza da parte dos alunos quanto ao curso a seguir e uma vontade de enveredar por um curso que (potencialmente) lhes garanta sucesso na arena profissional:

“Escolhi o Curso de Ciências e Tecnologias porque vários professores me incentivaram a tal, visto que era o curso com mais saída profissional. Apesar de todo o apoio, tive dúvidas, mas decidi-me a seguir o conselho dos meus professores.” (A8)

O desejo de não terem determinados professores que os marcaram negativamente (Kelchtermans, 1995) é também mencionado nas narrativas de alguns alunos:

“Pensei que ia tornar a cruzar-me com aquela professora ao longo dos anos naquele curso; então decidi “fugir” não à Matemática, mas sim à professora de Geologia e Biologia. Para ser sincera, eu gostava daquele curso e de quase todas as disciplinas, mas no ano seguinte mudei para este (Ciências Sociais e Humanas). Apesar de gostar, acho que o outro curso se identificava mais comigo. (...) Escolhi este curso para fugir a todos aqueles que houvesse a possibilidade de encontrar, como aquela professora que tanto me marcou.” (G10)

“Marcou-me pelo facto de ter perdido o ano e ter mudado de curso, pois ela era uma das docentes de Desporto. Só havia 2 professores de Desporto, não voltei a tentar Desporto pois a probabilidade de tornar a ser ela minha professora era bastante.” (S3)

### **5.1.3. Saídas profissionais**

As saídas profissionais são um factor crucial e determinante na escolha do curso que frequentam no ensino secundário. Dos 304 alunos que produziram a narrativa, 36 estudantes sublinham que o fizeram devido às potencialidades da área no mercado de trabalho:

“Escolhi o curso de Ciências e Tecnologias porque acredito que é o curso que nos dá mais oportunidades para o futuro”. (A13)

“Escolhi este curso por ter muito boas notas no 9º ano e então, como é um curso com muita saída, optei por ele. Tive para ir para Arquitectura, mas depois desisti.” (B11)

Quer nas narrativas quer nas entrevistas, alguns alunos asseveraram que foi o mercado de trabalho que, em parte, ditou a sua escolha do curso:

“Escolhi este curso, inicialmente, pela potencialidades futuras de emprego que me poderiam trazer. Agora gosto do curso que frequento, pois descobri (...) matérias e assuntos que me agradam bastante. O curso que gostaria inicialmente de frequentar era o curso de Humanidades, mas, devido a todas as implicações a nível de emprego, por iniciativa própria, desisti. Apesar do curso que frequento ser um curso ligado às Ciências, gosto muito de diversas actividades ligadas às Artes e à Literatura.” (Q7)

“Sempre fui boa aluna e, como é óbvio, uma boa aluna segue o curso de Medicina. Porquê? Porque pode, porque quer. Comigo foi assim. Eu gosto de actividades pouco rotineiras, gosto do entusiasmo de fazer uma coisa diferente cada dia. Mas, honestamente, acho que ainda vai ser necessário batalhar muito para conseguir entrar na universidade no curso de Medicina, porque eu nestes dois últimos anos estive demasiado distraída para me aperceber que era preciso me esforçar. Se pudesse voltava atrás. Aliás, voltava à primária. Gostava de viver/experienciar tudo outra vez. E aí, sim, era a sério. (...) Agora que estou no 12º ano, penso no percurso escolar que tive até hoje. Tem sido fantástico a nível de amigos e experiências, mas bem menos espectacular a nível de esforço e dedicação.” (D2)

O testemunho da aluna supramencionada traduz o desejo que sente em tirar o curso de Medicina, o que lhe parece óbvio por ser boa aluna. Apesar das saídas profissionais não serem explicitamente mencionadas por ela, constatamos, a partir da opinião dos discentes, que se trata de uma marca social destes tempos os alunos com resultados escolares excelentes irem para o curso de Medicina, já que consideramos que há uns anos não seria assim. Ou seja, podemos descortinar uma certa influência e até pressão social, ainda que tácita, para seguirem este curso ou área, já que as médias de acesso são muito elevadas e poucos discentes as conseguem atingir. Por outro lado, atente-se à expressão “como é óbvio”, que mostra como está enraizada a ideia de que os bons vão para Medicina, mesmo que não tenham vocação ou não se sintam particularmente atraídos para tal.

Porém, nem todos têm no horizonte apenas as saídas profissionais, uma vez que muitos as evocam por não saberem ao certo por que curso enveredar. Ou seja, invadidos por dúvidas quanto à área a seguir e evidenciando expectativas futuras pouco definidas, os alunos optam pela área que hipoteticamente lhes dará mais estabilidade, o que nem sempre acontece. A este propósito, atente-se às palavras destes alunos:

“Não houve influências para que escolher este curso, apenas o escolhi por não saber ao certo o que ‘queria ser’ e este curso oferece imensas saídas”. (A20)

“Nunca fui influenciado por ninguém, escolhi apenas este curso porque é o que tem mais saídas visto que não tinha ideia daquilo que queria seguir.” (B7)

“Eu estou no curso científico tecnológico pois, como ainda não sabia o que queria fazer para o futuro, este é o que tem mais saídas.” (C1)

“No ensino secundário, estando indeciso entre o curso de artes e o curso de ciências, acabei por me matricular na E. S. XX, no Curso de Ciências e Tecnologias, devido, principalmente, às saídas profissionais.” (D13)

A partir destes testemunhos dos alunos, será importante atender à expressão “em teoria” e relacionar com aquilo que dizem outros alunos, que apontam na mesma direcção – nem todas as expectativas que fazem dos cursos se concretizam, isto é, se verificam na prática, dada a instabilidade laboral e as crescentes mutações socio-profissionais que provocam desemprego e precariedade social. Veja-se, a título exemplificativo, o que acontece com os licenciados em Enfermagem, que há uns anos podiam escolher o local para onde iam trabalhar e neste momento têm dificuldade em arranjar emprego em Portugal, devido ao reduzido número de vagas que vão a concurso quer para unidades hospitalares quer para centros de saúde.

Por outro lado, há ainda a realçar o caso dos alunos que afirmaram ter seguido o curso pelas saídas profissionais que assegura, apesar de não gostarem da área em que se encontram (“escolhi este curso porque é o que tem mais saída profissional, só que não é o que me agrada mais.” A7)

Como aflorámos anteriormente, o conselho dos amigos, familiares e professores está igualmente associado às saídas profissionais:

“A maior influência na escolha deste curso foram os amigos e o enorme número de saídas que o curso tem.” (D15)

“A razão pela qual escolhi este curso é pelo facto de este nos dar mais oportunidades no futuro. Quem me influencia muito são os meus pais e amigos.” (Q23)

“Escolhi este curso, pois em termos de futuro é o que mais oportunidades dá, embora tenha sido influenciado por familiares.” (Q26)

Uma parte significativa dos alunos que refere as saídas profissionais aponta o “grande leque de escolhas” (B14) no ensino superior como factor decisivo para escolher o Curso de Ciências e Tecnologias:

“Escolhi o curso porque tal como foi dito tem mais saída e tenho mais opções de escolher na universidade. Não fui influenciado na escolha por ninguém apenas aconselhado por familiares.” (A23)

“O que me fez com que eu escolhesse este curso foi ser o que oferece mais saída de emprego mas escolhi de livre e espontânea vontade”. (A22)

“Por outro lado, escolhi o curso de Ciências e Tecnologias pela oferta de emprego, porque o meu sonho quando era pequena, era ser professora” (D6)

De realçar também a opinião de vários alunos dos cursos tecnológicos, pois afirmam ter escolhido aquele curso devido à vertente mais prática que facilitará a entrada no mercado de trabalho:

“Escolhi ir para a área da Informática, porque é um curso que dá bastantes saídas e é muito importante hoje em dia.” (N11)

“Eu frequento este curso (Tecnológico de Informática) porque é uma área que me interessa bastante e que tem futuro.” (O6)

“O que me influenciou na escolha do curso foi a saída que teria o curso e o conhecimento que ganhei durante o tempo.” (O19)

#### 5.1.4. Características do curso (currículo)

Cerca de trinta alunos afirmam ter escolhido o curso em que estão devido à sua estrutura curricular, nomeadamente o *corpus* de disciplinas que o compõem, quer porque têm afinidade com essas cadeiras (disciplinas favoritas), quer porque necessitam dessas disciplinas para entrar no curso superior por que anseiam:

“Vim para este curso pois fui eu próprio que decidi, também porque se baseia muito nas minhas disciplinas favoritas (Matemática e Física). (A18)

“Na altura da escolha do curso, não fui influenciado por ninguém, eu só o escolhi porque era o único que abrangia as áreas que mais me interessavam.” (B14)

“A escolha partiu principalmente de mim, que achei que era o mais indicado para mim, quer ao nível das disciplinas, quer ao nível das saídas profissionais.” (F3)

“No que respeita à escolha do curso, a escolha foi exclusivamente minha, sem influência de ninguém. Sempre quis este curso, porque integrava as disciplinas com as quais me identificava e através das quais, futuramente, quero entrar na universidade.” (F5)

“Eu vim para este curso, Curso Tecnológico de Informática, porque adoro Matemática e este curso tem muita Matemática” (N7) (NEE)

“Em primeiro lugar, ninguém me ajudou na escolha deste curso; vim para este porque era aquele com que mais me identificava, pois sempre gostei de Ciências da Natureza, principalmente a nível da Saúde. Ou seja, gosto de tudo que esteja ligado à Saúde, seja fazer operações até uma autópsia, pois tudo isto me fascina.” (Q14)

É importante sublinhar o papel que os professores têm neste âmbito, uma vez que a escolha de uma determinada área está associada ao gosto por umas disciplinas em detrimento de outras, o que não se pode dissociar dos docentes que tiverem nessas áreas. Como referem vários alunos, as disciplinas do curso influenciaram a sua escolha no 10º ano. Veja-se, a título exemplificativo, a influência determinante que teve o professor de História na decisão da aluna F10:

“Os meus testes psicotécnicos, feitos no último ano de liceu, dirigiram-me para outro curso, mas optei por este devido à disciplina de História.” (F10)

“Uma das disciplinas que mais me cativou para escolher este grupo foi a Biologia/Geologia, pois é uma das disciplinas que me traz mais interesse.” (B20)

“Quem mais me influenciou fui mesmo eu, ao ter a percepção de que as disciplinas de Ciências Sociais e Humanas eram as que mais me agradavam e se adaptavam ao meu perfil.” (G4)

“Preferia as letras, achei que seria mais fácil e também se identificava mais comigo.” (G14)

“Quanto ao curso que escolhi, curso de Ciências Sociais e Humanas, foi uma opção minha desde o início, pois tinhas as disciplinas de que mais gosto, História e Geografia, e dava para seguir para Direito com este curso” (G22)

“Eu vim para Humanidades por causa da disciplina de História, que me fascinou e fascina ainda hoje” (S2)

Por outro lado, das palavras dos alunos sobressai outro dado a considerar: o fosso entre o ensino básico e o ensino secundário. A grande exigência do ensino secundário, comparada com a do ensino básico, e conseqüente falta de bases trazida deste nível de ensino, é notória quando os alunos chegam à recta final do ensino secundário:

“A escolha deste curso, que encaixa nas minhas expectativas, e engloba um grupo de disciplinas de que gosto, como Biologia, Matemática, apesar de muitas dificuldades.” (C2)

“O que mais me influenciou na escolha deste curso foi o facto de eu adorar Matemática, (na altura era muito bom aluno, agora nem por isso)” (E13)

Concomitantemente, alguns alunos reconhecem que a falta de bases para seguir outro curso no ensino secundário se deve à formação deficitária nos ciclos anteriores:

“Não segui este curso (Ciências e Tecnologias) devido ao mau tempo que passei no ciclo e por causa do meu fraco desempenho escolar: não levei todas as bases do ciclo para o secundário. O mau tempo que passei no ciclo reflectiu-se muito no secundário, porque agora não consigo, apesar de me esforçar, ter um bom desempenho escolar, pois não tive as bases sustentáveis necessárias para suportar e ter um bom desempenho no secundário.” (G11)

Outros alunos afirmam estar neste curso, devido ao grau de dificuldade reduzido quando comparado com outros:

“A escolha deste curso foi apenas minha, pois escolhi porque achei que fosse um curso mais fácil do que os outros” (H16)

“Eu vim para este agrupamento para “fugir” à Matemática porque se não nunca mais a conseguia fazer e também por ser o curso relativamente mais fácil e também porque não quero ir para a universidade.” (S8)

O desejo de estarem bem preparados levou alguns alunos a enveredar pelo curso em que estão, uma vez que o leque de disciplinas do curso os prepara melhor quer para a universidade quer para o mercado de trabalho, como salientam estes alunos de um curso tecnológico:

“Estou neste curso, porque o curso antigo que eu frequentava (Economia) deixou de ter T.O.E. e acho que não sairia bem preparada para a universidade” (L5)

“Optei também por esta área por gostar destas matérias e por ser um curso tecnológico, com estágio, visto que no final só seguiria para a universidade se quisesse. Caso não o fizesse, podia ter um diploma, uma profissão.” (L8)

### 5.1.5. “Fuga” a algumas disciplinas

Depois de um percurso de nove anos de formação de carácter geral e abrangente, muitos alunos encaram o ensino secundário como uma forma de aprofundamento de determinadas matérias de áreas científicas concretas. Movidos pelo desejo de seguir um curso no ensino superior que exige determinadas disciplinas, optam pelo curso com que mais se identificam. Concomitantemente, muitos discentes aproveitam a oportunidade para escapar àquelas disciplinas em que tinham mais dificuldades ou pelas quais sentiam menos afinidade, como relatam estes alunos:

“Uma das coisas que me fez optar por este curso foi o facto de não ter História e Físico-Química.” (E10)

“Escolhi o curso de Ciências Sociais e Humanas não porque me agradasse muito, mas sim para fugir às disciplinas em que não me dava tão bem: Biologia, Química e Matemática. No entanto, ainda tinha a História, que me fazia alguma confusão devido à minha desmotivação por parte do professor anterior, mas, quando entrei no 10º ano, verifiquei que não era assim tão difícil e a minha motivação voltou (também muito por culpa de uma excelente professora desta escola, que está connosco há 3 anos).” (F1)

“Quanto às disciplinas, detesto Matemática e Físico-Química e isto teve grande influência na escolha do curso e adoro Educação Física. Isto porque detesto contas e acho que não tenho muito jeito para essas ciências; quanto à Educação Física, adoro desporto e as diversas actividades desportivas; a única razão pela qual não escolhi o curso de Desporto foi implicar a Matemática e não me imaginar seguir uma carreira desportiva no futuro, apesar de gostar muito.” (F3)

“O que me levou a vir para esta área foi o facto de ter saída para o curso de Educadora de Infância, que quero tirar, e também para fugir à Matemática.” (F6)

“Vim para este curso, porque é o que mais hipóteses dá para o futuro, mas também para fugir à velha questão da Matemática.” (F14)

“Acabei por escolher este curso, também, porque não gostava de Matemática e Físico-Química” (G14)

“Vim para este curso, porque era uma escapatória à Matemática e à Física e Química, embora depois até achasse interessante e hoje gosto bastante.” (S3)

“Eu vim para este agrupamento 3 (antigo) para “fugir” à Matemática e à Física e Química porque é um curso profissional e eu só quero o 12º ano;” (S8)

“Eu vim para este agrupamento para “fugir” à Matemática porque se não nunca mais a conseguia fazer e também por ser o curso relativamente mais fácil e também porque não quero ir para a universidade.” (S9)

No entanto, é importante salientar a situação contraditória que se verifica no caso de alguns alunos, como a aluna S4, que frequenta o curso de Tecnológico de Administração, mas não reconhece a importância da Matemática no seu curso:

“Eu escolhi este curso para fugir à Matemática, que acho que é uma disciplina de que muitos cursos não necessitariam de ter e também porque sempre gostei de organizar folhas – trabalhar em escritório, arquivar, etc...” (S4)

De realçar mais uma vez o papel dos docentes que tiveram ao longo da sua trajectória escolar, pois se muitos referem que seguiram um curso com as disciplinas leccionadas pelos professores que mais os marcaram pela positiva, muitos alunos também aludem ao que mais os marcou negativamente. Como se depreende das palavras dos alunos supramencionados, essa resistência a determinadas disciplinas é associada, sempre, aos docentes que as leccionaram, o que reitera a importância da prestação docente no percurso escolar dos alunos e a influência directa que o docente exerce sobre os alunos.

A falta de informação é também uma nota dominante, como se pode ver nas palavras da aluna G18, que sente dificuldades a Matemática e tenta “fugir” dessa disciplina, mas a evasão é barrada, pois também se sente incapaz na disciplina de MACS. Ou seja, em lugar de seguir um curso pelo real interesse que tem nele, esta aluna reage negativamente, escolhendo um curso que não tenha Matemática, o que evidencia uma certa apatia da sua parte:

“Não tive influências de ninguém para a escolha do curso; vim porque na altura não havia Matemática e, para fugir a esta disciplina, meti-me aqui. Se fosse hoje, não o fazia, pois desde o 11º ano que temos MACS, uma espécie de Matemática, que dizem ser mais fácil, mas não vejo onde ou o quê.” (G18)

### **5.1.6. Indecisões/dilemas interiores**

Alguns alunos referiram que escolheram sozinhos, sem influência de terceiros: (“A escolha do meu curso foi feita por mim sem qualquer influência, tal como a escola, porque se estas forem escolhas feitas por outros, arrependemo-nos.”) (H6). Contudo, esta ideia não é consensual, pois vários discentes, devido à tenra idade em que têm de optar por um curso ou à falta de informação sobre os cursos e sua estrutura curricular, falam dos dilemas que tiveram de enfrentar aquando da escolha do curso e posteriormente:

“No que toca à área que escolhi, devo dizer que não estou no sítio certo. Escolhi Ciências quando devia ter escolhido Línguas, o que tentarei mudar o futuro, na universidade, pois optarei por Comunicação Social”. (A21)

“O curso que frequento é um bom curso, que fui eu que tomei a iniciativa, mas neste momento penso que não foi a mais correcta, porque, neste momento, não pretendo seguir os estudos e este curso é de prosseguimento de estudos.” (E17)

“Há cerca de cinco anos tive de fazer escolhas que seriam muito importantes na minha vida; a principal escolha era acerca do meu futuro profissional. Escolhi seguir uma área que permitisse entrar, mais tarde, em Enfermagem, no ensino superior, porém as coisas não correram da melhor maneira.” (Q6)

“Influências na escolha deste curso: vim para este curso, a princípio, para não ficar parada (isto é, enquanto não me decidia pelo curso que queria realmente, tirei este), mas agora estou mesmo decidida.” (S1)

### 5.1.7. Valorização social da área em questão

Dos dados recolhidos, percebemos que os alunos, bem como os adultos que os rodeiam, atendem à valorização social de determinadas áreas do conhecimento, como é o caso das Ciências ou das Tecnologias. Veja-se, a título exemplificativo, o que dizem a esse respeito:

“Escolhi o Curso Tecnológico de Informática devido à sua influência na população” (M5)

“O interesse por este Curso de Informática deve-se ao facto de ser considerado por mim o futuro da sociedade, com novas tecnologias, a Internet, os jogos, etc.” (M7)

“Eu vim para este curso (...) por causa dos computadores porque eles são, como todas as pessoas dizem, o nosso futuro.” (N7) (NEE)

### 5.1.8. Inexistência do curso pretendido

Outros alunos queriam frequentar um determinado estabelecimento de ensino e afirmam ter optado pelo curso em que estão por não haver na escola que frequentam o curso que pretendiam. Assim, para não terem de mudar de estabelecimento de ensino permanecem no mesmo, ainda que não frequentando o curso que queriam:

“Frequento o curso Tecnológico de Informática; a escolha deste curso não foi de livre vontade, pois o que eu queria frequentar – Curso de Ordenamento do Ambiente e Território – (...) acabou por não «abrir». No último dia das inscrições, a escola XX telefonou-me para eu escolher outro curso. Tinha muitas vagas para o curso geral, mas eu não queria, pois não tinha dinheiro para ir para a universidade. Então surgiu a hipótese de uma vaga no curso de Informática e eu, claro, aceitei, porque não queria ficar em casa um ano «parada».” (N2)

“Eu entrei para o curso Tecnológico de Informática por opção. Ao início não era bem o que eu queria, e ainda não é, mas considero um início. O que me fascina mesmo é a Multimédia e a Fotografia, mas como não havia nenhum curso dentro destas áreas (próximo), tive de me contentar com este.” (O17)

### 5.1.9. Retenção noutra curso

Das razões apresentadas para escolher um curso em detrimento de outro, destacamos estes alunos que asseveram que escolheram esta área porque ficaram retidos noutra curso. Enquanto o aluno G2 demonstra pouca determinação e ambição (“não era para mim”), como ele próprio assume, o participante H22 reconhece que está neste curso devido à retenção no 10º ano:

“Estou no curso que estou porque pura e simplesmente me lembrei. Já frequentei o curso de Economia, mas a contabilidade do 2º ano não era para mim, por isso mudei de curso.” (G2)

“O que me fez vir para o curso de Artes foi o facto de gostar de arte, artes plásticas, mas principalmente por ter ficado retida no 10º ano, o que me fez mudar para este curso.” (H22)

## 5.2. Visão de si próprio enquanto aluno

### 5.2.1. Auto-imagem

A análise das narrativas produzidas pelos alunos, das entrevistas e dos *emails* permitiu-nos conhecer as suas características enquanto alunos e perceber a forma como se vêem e descrevem. Assim, pudemos constatar um dado curioso: independentemente do género, a maioria dos alunos que fala de si próprio frequenta um curso Científico-Humanístico (49 alunos), ao passo que apenas 3 alunos dos cursos tecnológicos se auto-retrataram em termos escolares. Este dado poderá relacionar-se com o facto daqueles obterem melhores resultados escolares, apresentando um percurso escolar mais regular e mais bem sucedido. Em todos eles há uma **motivação intrínseca para estudar** e serem melhores, como se depreende das palavras da aluna do curso de Ciências e Tecnologias (N, D12): “Simplesmente estudo porque quero, porque gosto, porque obter bons resultados como fruto do meu trabalho me deixa tremendamente feliz e realizada!”. Três alunas que também se pronunciaram sobre si próprias enquanto alunas estão ao abrigo do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto e são dos antigos cursos gerais. Dentro dos cursos Científico-Humanísticos, 31 alunos são de Ciências e Tecnologias, 4 de Ciências Socioeconómicas, 7 de Ciências Sociais e Humanas e 7 de Artes Visuais. No que tange aos cursos Tecnológicos, um é do curso Tecnológico de Desporto, dois são do curso Tecnológico de Informática – um rapaz e uma rapariga. De salientar que este aluno está sinalizado com necessidades educativas especiais. Dos 55 alunos que falaram sobre si próprios, 30 consideram-se bons alunos. Tal como o aluno E9 explicou na entrevista, a sua satisfação na escola advém, em primeiro lugar, dos resultados alcançados: “É ter bons resultados. Uma pessoa quando tem um bom resultado sente-se satisfeita, porque trabalhou bem. Quando melhora sinto aquilo que trabalhei e consegui. É mesmo atingir os objectivos. É o que me dá mais satisfação.” Por outro lado, trata-se de discentes que tiveram um percurso escolar regular e bem sucedido, como se depreende dos seguintes testemunhos:

“Vou falar da parte relevante do meu ensino nos últimos 12 anos. Até ao meu 9º ano sempre tive um percurso normal, era bastante bom aluno e nunca tive problemas nem a nível escolar nem a nível afectivo com os outros.” (A13)

“Olhando para trás, vejo o meu percurso escolar como algo feito calmamente. Claro que sempre houve daqueles momentos mais frustrantes, mas sempre encarei a ida à escola com alegria. Com isto não quero dizer que não gosto de férias e que às vezes gostaria de fazer gazeta. Mas tenho noção de que a educação é algo muito importante e por isso considero-me como uma sortuda por poder tê-la.” (C10)

“Efectivamente julgo que sou uma boa aluna e que, não querendo repetir-me, o devo ao Conservatório pela capacidade que teve de me ensinar a estudar. Faz-me imensa confusão quando alguém diz que «Estou farto que o meu pai me mande estudar» ou «Tenho de tirar boa nota senão a minha mãe não

me deixa sair.» Simplesmente estudo porque quero, porque gosto, porque obter bons resultados como fruto do meu trabalho me deixa tremendamente feliz e realizada!” (D12)

Aliás, é interessante notar aquilo que estes “bons” alunos entendem por motivação, ou melhor, perceber aquilo que os motiva, que se afasta completamente do padrão do “mau” aluno:

“É assim, motiva-me mais uma pessoa tentar superar-se, ter as bases e depois tentar aprender pelo próprio. Ter uma pessoa, saber umas coisas e depois tentar. Ter um certo exercício, ter uma certa matéria e uma pessoa tentar incentivar-se para descobrir. Ler e tentar. Ter assim, por exemplo, um tópico, uma pergunta vaga e uma pessoa faz uma resposta e uma pessoa tenta descobrir mais, ou assim. Ou assim um exercício de Matemática mais complicado, que obriga uma pessoa a pensar mais. Acho que isso é a motivação de um aluno trabalhar sozinho, não ter uma certa ajuda dos professores, mas por ele próprio conseguir atingir, conseguir descobrir as coisas. Acho que isso é mais motivante; porque sinceramente estar numa aula a ouvir o professor 90 minutos, não motiva ninguém.” (E9, Entrevista)

Concomitantemente, os alunos realçam a vontade que sentem em aprender e o facto de terem figurado em quadros de mérito, por exemplo:

“No sétimo ano, estive no quadro de honra da escola em Lisboa, o que foi óptimo.” (B10)

“Do meu percurso escolar, o que me marcou mais foi a minha evolução e ambição ao longo destes anos. (...) Ao longo do tempo, aprendi a utilizar novas técnicas de estudo que me ajudaram até hoje. Sinto-me feliz por estar a estudar e não ter desistido, pois sei que estou a fazer aquilo de que realmente gosto: aprender!” (C6)

Por outro lado, é importante destacar a atitude positiva que alguns alunos transmitem relativamente à escola e à aprendizagem, constituindo-se a primeira como um espaço de socialização e de convívio:

“Eu sou estudante há 12 anos, sempre fui uma aluna razoável e sempre gostei da escola. Não porque venho aprender, mas porque venho conviver com os meus amigos! (...) Nunca achei mau estudar, nem nunca foi um pesadelo vir à escola, para mim é só mais uma etapa...” (C13)

“Posso afirmar que tive uma boa vida escolar, tive momentos fantásticos e outros horríveis mas apesar de tudo fui e sou feliz e espero continuar a ser.” (D7)

“Na escola XX começou-se a “desenhar” a minha personalidade, juntamente com a prática desportiva (futebol, que pratico desde os 10 anos). As boas notas e bom desempenho escolar surgem logo desde o 5º ano, acabando o 9º ano no quadro de honra da Escola XX.” (E4)

Outros discentes evidenciam uma **auto-estima** elevada, devido ao notável sucesso escolar traduzido nos resultados alcançados e na auto-aprendizagem que privilegiam. É importante realçar que estes alunos são motivados pelo saber e pela descoberta de novos conhecimentos, tratando-se, portanto, de uma motivação intrínseca:

“Todo o meu percurso escolar foi marcado pelo sucesso, apesar de eu não me considerar um bom aluno, pois nunca fui um aluno atento, participativo e trabalhador. Entrei um ano mais cedo que o normal na escola primária e, apesar de ser mais novo, sempre me considerei mais avançado que o nível em que estava. (...) Nenhum professor me marcou, apesar de reconhecer que alguns eram realmente bons professores, pois sempre preferi aprender por mim próprio... Quando estou a perceber

estimula-me a ser cada vez melhor a Matemática. E eu sei que tenho capacidades para fazer aquilo, procuro sempre fazer melhor.” (E9, Entrevista)

“Na sala de aula... motiva-me bastante eu quero aprender, eu gosto de estar atenta, porque se eu estiver atenta consigo perceber e acho que tenho de trabalhar menos em casa. Por exemplo, há colegas minhas que gostam de decorar tudo; eu não, eu gosto de perceber. Se eu perceber, eu ao decorar, mesmo que decore, isso decora-se mais depressa e eu fico com uma noção. E se me calhar uma pergunta que não seja tão taxativa, eu consigo ir lá. Então, eu gosto de estar atenta, ver os detalhes que as professoras dizem e gosto de mostrar que estou atenta e que estou a apreciar a aula, que estou a gostar da aula. É principalmente isso que me motiva.” (C19, Entrevista)

“Foi no 6º ano que tirei a minha primeira negativa (a Matemática, apesar de sempre ter gostado muito da disciplina) e foi também neste ano que comecei a frequentar aulas de aeróbica (...) Fiz todas as provas globais e acabei o 9º ano com sucesso (média de 5).” (G12)

Outros alunos têm um bom conceito de si, são exigentes, organizados e têm boas expectativas quanto ao futuro:

“Sou organizado, sou verdadeiro, não gosto de me meter com ninguém, sou uma pessoa calma (...) em geral, sou uma pessoa simples.” (H14)

“Os meus interesses no dia-a-dia são trabalhar na escola para ser alguém no futuro, jogar futebol, ver muita TV (especialmente Desporto, programas que sejam mais dedicados aos jovens).” (E3)

“Acho que o meu percurso escolar é bom, porque nunca repeti nenhum ano e acho que sou uma aluna empenhada e interessada nas tarefas que me foram propostas. Gostei bastante das escolas que frequentei (...). Considero-me uma pessoa ambiciosa e interessada, pois sempre fiz tudo para tirar boas notas.” (I4)

Por outro lado, vários alunos reiteram o prazer em aprender, o que surge associado à influência familiar, ao ambiente em que vivem, às oportunidades que lhes foram proporcionadas e às experiências que viveram na escola:

“Sinto-me lisonjeada por ter crescido num ambiente feliz, no seio de uma família que me proporcionou todas as oportunidades que estavam ao meu alcance, permitindo que, ao longo destes anos, descobrisse os meus talentos e vocações. Talvez por ser filha de pessoas ligadas à música sempre tive uma grande paixão pela música. Com cinco anos iniciei os meus estudos musicais, começando por aprender a tocar violoncelo. Mais tarde, como segundo instrumento, iniciei os meus estudos de piano. Assim, a música esteve sempre incluída nos meus planos para o futuro. No entanto, paralelamente ao meu gosto pela música, sempre tive o sonho, de um dia, vir a ser médica.” (D1)

“Durante o 2º e 3º ciclos obtive sempre a pontuação máxima em todas as disciplinas, excepto Ed. Física.” (G6)

A vontade de aprender e de saber sempre mais são características focadas por alguns alunos (“eu este ano gosto de todas as disciplinas menos de Educação Física, de resto, eu estou sempre muito motivado, porque eu gosto de aprender, gosto muito de aprender as coisas, eu gosto sempre de saber muito mais do que sei.”, N7, N.E.E., Entrevista), aspecto mais focado pelos alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias. É o que se verifica também a partir das palavras da aluna D11, que demonstra ser interventiva, dinâmica e inteligente. Por outro lado, é evidente o gosto pelo saber

e a segurança que transmite, o que contribui para a formação ecléctica que tem e que se repercute nas suas vivências e experiências:

“Pelo facto de gostar de aulas em que os alunos possam ser interventivos e possam perguntar qualquer coisa (aulas em que a participação dos alunos seja crucial) sem que os professores fiquem irritados, uma das qualidades que aprecio muito nos professores são a segurança, a exigência (nunca em demasia) e a simpatia (e também a sua dedicação à profissão). Como tal por vezes posso ser mal interpretada pelos professores e estes pensarem que eu apenas os questiono para os deitar abaixo, o facto é que isso não é verdade pois eu apenas não gosto de ficar com dúvidas para mim. Houve já alguns professores que me marcaram pela negativa precisamente por esta razão. (...) Os meus interesses são muito vastos, gosto muito de coisas ligadas à área da saúde e ciências, mas também gosto de coisas que me enriqueçam culturalmente, e adorava viajar mais, uma das minhas expectativas para o futuro é, além de entrar em Medicina, fazer um *inter-rail* pela Europa com os meus amigos mais chegados, gosto também muito de coisas ligadas à moda e já pensei como hobby fazer alguns trabalhos nesta área, gosto também muito, mas mesmo muito de arquitectura, e uma das coisas que mais gosto de fazer é ver casas, gosto de passear por parques, sair com os amigos, de praia, etc...” (D11)

Concomitantemente, é de realçar a vontade que esta aluna tem de expor os seus problemas aos docentes e a receptividade e abertura (ou ausência delas) em relação às questões colocadas pelos alunos.

Alguns estudantes relatam uma visão negativa acerca de si próprios e uma baixa auto-estima no que tange às suas capacidades de aprendizagem:

“Tenho uma única irmã com sete anos; ela é mais inteligente que eu: aprende com mais facilidade, pelo menos até agora. Espero que ela consiga realizar o seu sonho profissional, ao contrário de mim.” (Q6)

Como referimos anteriormente no capítulo IV, a avaliação formal é um aspecto muito crítico, pois é uma fonte de angústia para os alunos e suas famílias (Perrenoud, 1999). Alguns alunos reconhecem que têm valor e que gostam de estudar, mas a ansiedade que sentem acaba por traí-los nos momentos formais de avaliação:

“Quanto mais me esforço para alcançar uma boa média, mais nervosa fico nos testes ou exames, e as notas só pioram. Por isso é que por vezes se torna tão frustrante.” (C14)

Note-se que, na senda do mesmo autor, em muitas situações, a avaliação “não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona os seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los.” (Perrenoud, 1999: 15). Com efeito, impõe-se reflectir: O que pretendemos quando avaliamos? Numa perspectiva técnica, questiona-se o quê, quando e como avaliar, procurando sempre a objectividade, enquanto a perspectiva construtivista atende a aspectos processuais, interrogando, basicamente, porquê e para quê avaliar. De salientar que o antagonismo que caracteriza estas duas lógicas reside precisamente na forma como os diferentes agentes educativos encaram o desenvolvimento do currículo e se posicionam face à avaliação. Isto é, na perspectiva técnica, o professor é

um “seleccionador social” ao passo que na construtivista se assume como um co-construtor das aprendizagens (Mendéz, 2002).

Também se deve assinalar a “pressão” sentida pelos discentes, os quais gostam de andar na escola, mas têm muitas solicitações e são sistematicamente encorajados, influenciados e até pressionados pelos pais a estudar:

“Tenho alguma pressão por parte dos meus pais, é que eu tenho dificuldade de abdicar de coisas que eu gosto para estudar como por exemplo, tens que estudar mas convidam-te para sair, ou fazer outras coisas que uma pessoa considera importante.” (C19)

Outros alunos não manifestam tanta preocupação e brio pelos estudos, tendo já sofrido retenções devido à ligeireza com que encaram os estudos e à imaturidade que evidenciam:

“Foi à preguiça, às minhas turmas. Nunca tive sorte com turmas. Nunca tive sorte no sentido de notas e isso, tenho tido turmas com pessoal espectacular, só que era tudo para a brincadeira... É assim, eu vejo-os como pessoas como eu, gostam, é assim, de estar a brincar, gostam de estar a relexe mesmo, tá-se bem e, oh pá, se um gajo reprovar, deixa lá, ainda vamos ter mais anos! Tá-se bem! E são pessoas assim que estão, é claro que há sempre aqueles que não estão aqui a fazer nada, não é?! Mas a maior parte não, são pessoas que são como eu, qualquer coisinha dá para brincar, qualquer coisinha dá entreter mais um bocadinho e tal. E, na altura não tinha consciência que reprovar, oh pá, daqui a uns anos vai fazer a diferença. Uma pessoa na altura brincava.” (Q9, Entrevista)

Movidos pelo desejo de fazerem algo positivo pela escola, alguns alunos referem a sua participação na vida activa da escola, mencionando a atracção que sentem por **cargos de liderança** e o gozo que experimentam ao desempenhar cargos na escola, nomeadamente na Associação de Estudantes. É de salientar, a este propósito, que o trabalho e as iniciativas dos estudantes para tornar a escola mais atractiva e acolhedora os tornam mais envolvidos na escola e, ao serem ouvidos, se sentem pertença e podem fazer a diferença na forma como as coisas são feitas e, simultaneamente, são envolvidos, mais compreendidos e têm mais controlo na sua aprendizagem (*vide* Vansledright, 1997; Belton, 2000; Cook-Sather, 2002; Alerby, 2003; Kinchin, 2004; Fielding, 2004; Chin & Kayalvizhi, 2005; Logde, 2005; McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005, Fletcher, 2005; Mitsoni, 2006; Flutter, 2006; Reay, 2006; Maitles & Deuchar, 2006; Rudduck & Flutter, 2007):

“Faço parte da Associação de Estudantes que desde este ano temos vindo a mudar muita coisa na escola e torná-la mais “simpática” e acolhedora...” (C21)

“Para mim, o meu percurso escolar foi a forma mais simples e capaz de me formar tanto a nível pessoal como intelectual. (...) talvez por fazer parte da Associação de Estudantes me sinto tão bem e tão realizada, pois luto pelas melhores condições e pelos direitos de todos. Para finalizar, visto que penso já ter falado de tudo um pouco, sou feliz na escola, e tenho pena de ter de sair deste ambiente tão familiar em que me encontro, para optar por um futuro.” (C22)

“Sim, sempre fui um bocado rebelde, mas no bom sentido, talvez seja mais uma questão de garra, pois sempre fui delegada de turma, uma coisa que por acaso me fascina... (...) Pertença também há dois anos à Associação de Estudantes, sendo neste último vice-presidente.” (D3)

Apesar de assinalarem a falta de tempo para participar em muitas actividades, vários discentes aludem à frequência de actividades extracurriculares:

“Desde sempre gostei muito de estar com os meus amigos e ter actividades fora da escola. Tinha sempre algo para fazer. Ou praticava desporto (natação, dança, ginásio...) ou frequentava grupos como (como os escuteiros). Assim, conseguia fazer aquilo que mais gostava, estar rodeada de pessoas, fazer amigos e acima de tudo, divertir-me. Por isso é que não tenho más lembranças deste meu percurso, e no geral é todo muito positivo.” (D4)

Associadas às actividades em que estão envolvidos, surge uma outra que se prende com a vontade de arranjar ou o desempenho de um **trabalho em part-time**. Ou seja, enquanto muitos alunos estão envolvidos em várias actividades extracurriculares, outros, quer rapazes quer raparigas, optam por trabalhar, já que têm necessidade devido a constrangimentos económicos familiares ou querem tentar suportar as suas despesas escolares e académicas, o que denota garra, determinação e força:

“Esta escola tem muitas actividades extracurriculares, mas não frequento nenhuma. Estava a pensar em arranjar um emprego em part-time para pagar os meus estudos, mesmo que consiga arranjar bolsa de estudo numa universidade.” (D6)

“Quando entrei para o 10º ano, comecei a trabalhar em part-time para ajudar no orçamento da minha humilde família e aí deu-se um ponto de viragem. (...) neste momento é ser trabalhadora-estudante de disciplinas de 12º ano e 8º grau do curso complementar de Canto.” (R6)

“Eu tenho 2 irmãos a estudar e os meus pais não têm muitas possibilidades, por isso vi-me obrigada a arranjar um emprego, primeiro foi só no Verão, mas agora é todos os fins-de-semana, mas isso não me prejudica em nada nos estudos, consigo conciliar.” (S4)

“(Tenho) mais recentemente, um emprego a part-time, nos cinemas do XX. (...) Há cerca de 3 meses atrás, entrei para os cinemas como part-time. A minha função lá passa pelo bar e pela bilheteira. Decidi ter um emprego aos fins-de-semana para ter um pouco mais de independência. Mas se por algum motivo este emprego influenciar os meus estudos eu desistirei, pois não é algo de que eu precise, apenas uma forma de aprender a viver no mundo do trabalho e a ser mais autónoma.” (F1)

“Além destas, trabalho três horas de manhã, antes das aulas, o que pode eventualmente cansar-me o cérebro e o corpo para o resto do dia.” (F2)

De realçar que esta capacidade e desejo de luta não são muito frequentes hodiernamente, pois “a desvalorização do dever e do sacrifício como valores estruturais, acompanhada pelo desvanecimento das classificações abrangentes e maniqueístas, deu lugar à promoção do bem-estar e da realização pessoal” (Delgado, 2006: 18).

Importa salientar a dificuldade que estes alunos têm em ter outras actividades extracurriculares, pois trabalham enquanto estudam, o que, como alguns referem, é muito cansativo e os impede de fazerem outras actividades:

“Neste momento, trabalho a tempo inteiro numa loja, ao mesmo tempo que estudo. Não é fácil; dificulta um pouco a minha vida escolar, mas é preciso também saber seguir os nossos objectivos e, apesar de neste momento necessitar de trabalhar, quero ir para a universidade e tirar um curso acima de tudo.” (G17)

“Eu não posso, por mais que queira, ter uma actividade extra (...) O meu pai, quando era vivo, abriu uma fábrica debaixo da minha casa, onde já trabalho há 5 anos. A minha vida tem sido casa, escola, escola, fábrica.” (H13)

“Eu sou um aluno trabalhador/estudante, já tive de abdicar de muita coisa por causa disso. Um dos exemplos foi o Desporto aqui da escola e a Capoeira.” (S8)

Porém, conciliar os estudos com o trabalho nem sempre é fácil e, por vezes, traz consequências negativas a nível de resultados académicos, devido ao cansaço, ao absentismo, à evasão para outro mundo do trabalho, entre outros, como salientam estes alunos:

“Há dois anos tentei trabalhar e estudar ao mesmo tempo, não tendo grandes resultados, ficando assim retido nesse ano.” (O10)

“No que diz respeito às actividades extracurriculares, desde os meus 16 anos que tenho vindo a trabalhar nas férias da escola em vários sítios, mas basicamente cafés e restaurantes; tentei continuar a fazer este trabalho o ano passado durante o tempo de aulas, mas acabei por ver que não dava resultado, pois estava a começar a descer as minhas notas e a ficar sem tempo nenhum para isso.” (L8)

Os alunos dos cursos tecnológicos trabalham, essencialmente, em áreas relacionadas com a sua área de estudo, como é o caso dos alunos do curso Tecnológico de Desporto, embora alguns tenham alargado horizontes e trabalhem noutras áreas, prevendo uma eventual situação de desemprego. Por outro lado, apesar de desempenharem tarefas com baixo reconhecimento social, a maior parte dos alunos reconhece que ganha experiência e independência monetária:

“Trabalho numa escola de futebol com crianças, acho um trabalho espectacular, pois adoro crianças” (I3)

“Neste momento, acabei de tirar o curso de arbitragem para futebol de 11 e já vou começar a actuar no próximo fim-de-semana.” (I5)

“Eu sou trabalhadora-estudante, trabalho em part-time na XX, não é um trabalho cansativo, mas dá para distrair um pouco sempre que saio da escola.” (J3)

“Nas férias de Verão, trabalhei com uma empresa de *catering* (serviços de mesa), em várias localidades. Actualmente, ocupo os meus tempos livres com um tipo de part-time no café dos meus pais.” (J4)

“Nas férias do 11º para o 12º ano fui trabalhar para uma pastelaria/pizaria, servia às mesas, arrumava e limpava o balcão, as mesas, fazia de tudo um pouco. Lá adquiri alguns conhecimentos ao nível do mundo do trabalho, foi muito proveitoso para mim, pois ganhei experiência.” (L1)

“Trabalhei nas férias do meu 9º ano, o que me abriu os horizontes e foi uma boa experiência.” (M19)

“Já tive experiências profissionais ao longo do meu percurso escolar que me agradaram e não interferiram com os estudos, pelo contrário, e até me deram alguma independência monetária.” (S3)

A maioria dos alunos vê o desempenho destes trabalhos de *part-time* como uma forma de se socializarem e prepararem para o mundo do trabalho:

“Eu trabalho e estudo ao mesmo tempo, que me exige um maior esforço físico e mental. Eu já fico preparado para o mercado de trabalho porque exige respeito pelos colegas de trabalho, responsabilidade, cumprimento horários de trabalho e escola e fazer a conjugação entre elas.” (N3)

“Tenho que fazer um esforço maior, uma vez que o meu pai tem um café e a minha mãe um *take away*, uma vez que no final das aulas tenho que os ajudar.” (N6)

Alguns alunos sentem **desmotivação** e não encontram sentido e satisfação no trabalho escolar (Perrenoud, 1995); queixam-se da rotina e da monotonia em que caem muitas aulas, privilegiando, por conseguinte, actividades paralelas:

“Não gosto particularmente da rotina das aulas. Os programas escolares são leccionados de forma monótona e entediante. Dedicaria a minha vida ao desporto e à música, se fosse possível.” (D13)

“Estes doze anos de ensino, em geral, considero-os aborrecidos e gosto muito mais do que aprendo em casa.” (G3)

“Neste momento a Informática não me diz nada, embora tenha sido uma aluna razoável nas principais disciplinas deste curso e nas outras também.” (O17)

É importante também frisar que alguns alunos relegam a escola para um plano secundário em virtude de existirem outras actividades exteriores à escola, que, na sua óptica, são mais interessantes, pois respondem às suas idiossincrasias:

“Vim de França bastante novo, sempre habituado a falar Português; por isso, sinto-me feliz por nunca ter tido problemas de comunicação. Frequentei a XX na pré-primária e como ATL, quando entrei na escola primária, instituição que me marcou muito a minha personalidade e educação, especialmente devido a um dos monitores XX, que despertou o meu interesse por muita da Arte que me fascina hoje. (...) No 5º e 6º ano era um excelente aluno (...), mas no 7º ano comecei a mudar e a começar a faltar às aulas e a ser repreendido pelos meus professores por não estar a usufruir das minhas capacidades e essa situação mantém-se até hoje. (...) Há determinados tópicos que damos de longe a longe que me interessam, mas o facto é que acho que sou preguiçoso de mais. (...) A vida que me interessa é fora da escola: sou músico auto-didacta num projecto a solo e numa banda e as críticas ao meu trabalho sempre me surpreenderam pela positiva, especialmente por virem de pessoas mais velhas do que eu. Sou também vídeo-jummer, até mais do que músico e as pessoas que me convidam dizem e escrevem que sou promissor e que é surpreendente o facto de, com 18 anos, ter tido uma ascensão tão rápida e de já participar eventos com grande notoriedade. O meu trabalho no vídeo fez com que já fosse convidado para gravar videoclips para projectos da nossa cidade como também para alguns artistas dos E. U. A. (...) Estou também a trabalhar num remix de uma banda da Indonésia, que será incluído numa edição especial do 3º álbum da banda. Faço parte de um grupo de teatro há quatro anos (...) Artisticamente corre-me tudo bem, mas a minha vida pessoal e o pouco prazer que tiro dela faz com que não tire o máximo proveito da minha vida “pública”, por isso é habitual ter pseudo-crizes de adolescente, nada de mais.” (G3)

Apesar de a maioria dos alunos se mostrar muito activa e interessada nas actividades lectivas, outros evidenciam grande apatia, desinteresse e desmotivação em relação à escola e às actividades (extra)lectivas, não se inscrevendo em actividades extracurriculares, nem fazendo outros trabalhos extra-escola:

“É assim, na primária sempre foi..., era diferente. Primária eu queria fazer tudo, eu queria ir para o ciclo, eu queria muito ir para o ciclo. Quando entrei para o ciclo, acabo por ir por outras pessoas, comecei a ser mais baldas e isso tudo. E gostava era de estar a jogar futebol, ou andar a passear na Escola, ou fazer isto ou a fazer aquilo e comecei a deixar andar. O que me importava era ter uma bola. Se eu chegasse lá dentro da sala e dois minutos depois fosse expulso: maravilha! Era uma ótima forma para ir jogar futebol. Mas ao longo dos anos, principalmente a partir de quando reprovei a

segunda vez..., é assim, sou baldas, mas não sou aquele baldas de como era dantes; por exemplo, agora sou baldas para ficar a dormir. Se eu estiver a dormir e o despertador estiver a tocar, eu: “é só hoje deixa estar!” Fico a dormir, não é por mal, mas também ando muito cansado, principalmente este ano, esta fase final estou estourado mesmo. E custa-me mesmo acordar cedo. É assim, não é por mal, não é que eu queira faltar ou não; é mesmo porque não aguento e prefiro ficar a dormir uma horinha e meia, do que vir para a aula. E sei que se vou para a aula, aconteceu-me várias vezes, este ano: adormeço nas aulas. E adormeço. Meto uma qualquer coisa à frente, finjo que estou a ler e durmo sempre ali uma horita!” (Q9, Entrevista)

“Eu já gostei mais da escola do que gosto agora, desde o quinto ano até aqui nunca me chateei por ir para a escola, mas cheguei ao 9º ano e comecei a baldar-me, estava farto de ser bom aluno e de ser o queridinho dos stores, pois até menções honrosas eu recebia, era só 5’cos... 9º ano, ano da balbúrdia, ia para as aulas e só brincava, os stores começaram a olhar-me de maneira diferente, mas não notava dificuldades nas disciplinas e não descí muito as notas mesmo não estudando muito. Arrepenti-me disso quando cheguei ao décimo, e mais ainda no 11º ano pois agora precisava de conseguir estudar e não consigo mesmo, pego nos livros e passados 5 minutos já estou a olhar para o tecto, não consigo mesmo.” (B19)

“Ao longo do meu percurso escolar não tive actividades extracurriculares, talvez por falta de tempo e também por preguiça e não cheguei a interessar-me por alguma actividade”. (G14)

“Nos 3 anos que estive na escola nunca participei nos desportos que nos deixa disponível, não por não ter condições mas sim por falta de interesse.” (B23)

A **nostalgia** é um sentimento partilhado pelos alunos no 12.º ano, uma vez que é uma fase terminal e que, no ano seguinte, todos seguem o seu próprio rumo, consoante o curso escolhido. Nesta fase do seu percurso escolar, os alunos experimentam um misto de sentimentos contraditórios, tais como a tristeza, a melancolia e a alegria. As primeiras, pois separam-se dos colegas e amigos, deixando para trás vivências partilhadas, e alegria, uma vez que esperam entrar na universidade e alcançar os seus objectivos:

“Neste momento, neste último ano lectivo, sinto dois sentimentos: alegria e tristeza, pois para o ano, se tudo correr bem, devo entrar na universidade, mas vou deixar os meus colegas (...) no final, vamos para lados diferentes (...) é triste pensar nisto desta maneira.” (H13)

As **dificuldades financeiras** são também referidas por alguns alunos, nomeadamente uma aluna do curso Tecnológico de Informática, a qual gostaria de prosseguir os estudos, mas a sua família não lhos pode suportar. Apesar de ser boa aluna e ter boas notas, viu-se privada de um computador no 10.º ano, que lhe fazia muita falta, especialmente por frequentar um curso de Informática, e agora vê que não pode prosseguir estudos por dificuldades financeiras:

“Não reprovei nenhum ano e as minhas notas são boas. Tive bastantes dificuldades no 10º ano, porque não tinha computador, mas no ano passado ofereceram-me um. (...) Marca-me muito ver os meus colegas no 12º ano sem interesse, não estudam, não trabalham e conseguem tirar notas razoáveis. E têm dinheiro para ir para a universidade... Já eu quero estudar, trabalhar e quero muito ir para a universidade e não posso, pois não tenho possibilidades. Mas um dia vou conseguir.” (N2)

É importante realçar o repúdio que a aluna supramencionada sente por alguns discentes que, apesar de reunirem todas as condições para estudar, tais como: apoio familiar, condições económicas, informação, acesso fácil à cultura, entre outros, não parecem ter motivação intrínseca

para o fazer, já que não se empenham nem aplicam na realização das tarefas escolares. De salientar o direito a ir para a universidade que a aluna problematiza, direito que ela não tem devido aos constrangimentos financeiros da sua família.

### 5.2.2. Disciplinas preferidas

Nas suas narrativas, 49 dos 95 **alunos do curso de Ciências e Tecnologias** aludem às disciplinas ou áreas preferidas e apresentam as razões que justificam a sua escolha.

Assim, como podemos ver no quadro seguinte, os discentes que participaram na primeira fase deste estudo preferem, de um modo geral e não surpreendente, as disciplinas ligadas às Ciências, embora a disciplina preferida, independentemente do curso e do género, seja Educação Física. Curiosamente, a disciplina de Português surge em quarto lugar. É importante sublinhar que alguns alunos referem duas disciplinas, daí o valor total de alunos referidos no quadro ultrapassar os 49 alunos.

<b>Disciplinas preferidas</b>	<b>f</b>
Educação Física	23
Biologia	20
Matemática	18
Português	13
Inglês	6
Francês	3
Físico-Química	4
Filosofia	2
História	2
Psicologia	2
T.I.C.	2
Geometria	2
Educação Visual	2

Quadro 21 - Disciplinas preferidas pelos alunos do curso de Ciências e Tecnologias  
N= 95 alunos de Ciências e Tecnologias

No que tange às razões que condicionam esta escolha, poderíamos enunciar várias, sendo que a maioria dos discentes gosta da disciplina de Educação Física porque:

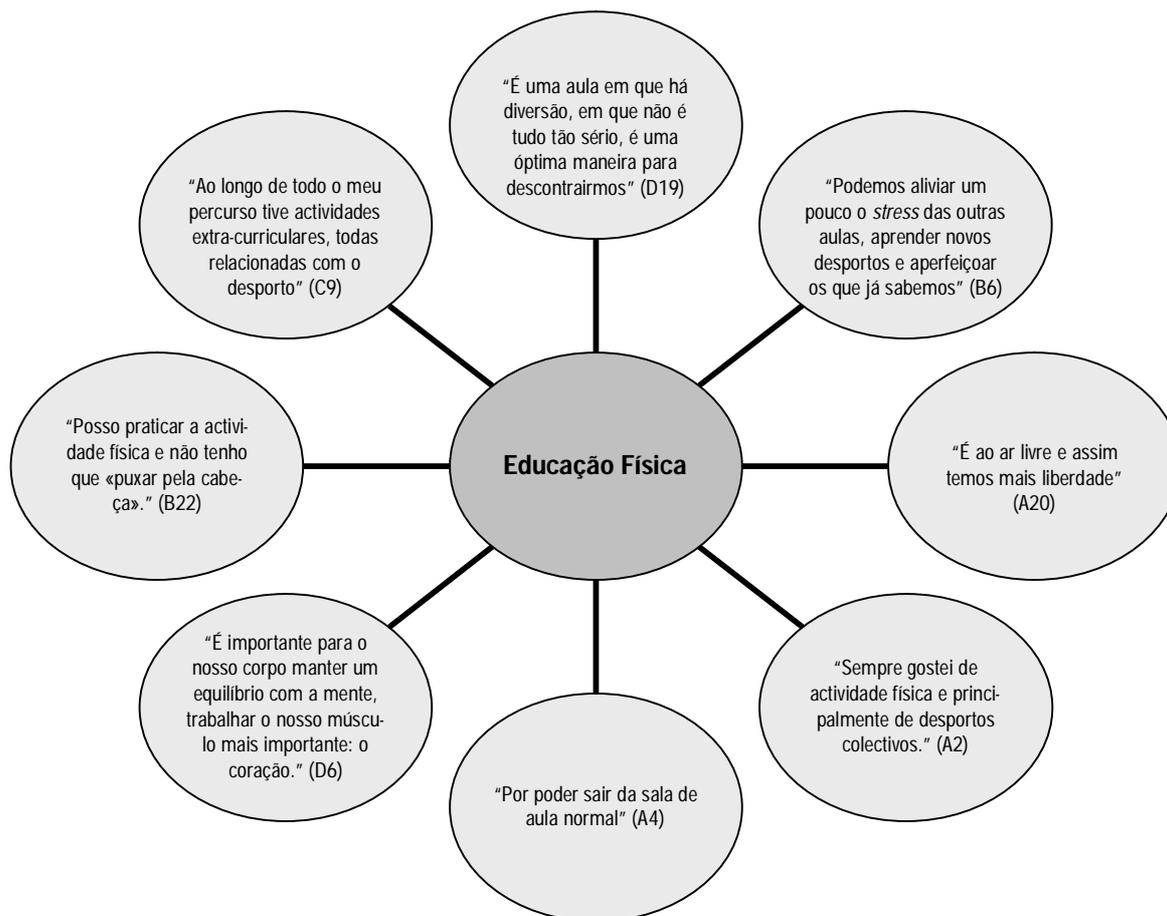


Figura 10 - Disciplina preferida: Educação Física

Apenas um aluno referiu que não gosta da disciplina de Educação Física, como se depreende das suas palavras:

"Aproveito também para afirmar sobre a disciplina que não suporto, Educação Física. Não gosto muito de exercício físico colectivo, por isso não gosto da disciplina e acho que não deveria contar para média, pois uma coisa é a capacidade intelectual outra completamente distinta é a capacidade física." (F10)

Seguidamente, são mencionadas as disciplinas de Biologia e Matemática, que, para além de serem cruciais no currículo destes alunos, são disciplinas específicas para a maioria dos que pretendem prosseguir estudos superiores. No que diz respeito à disciplina de Biologia, os discentes salientam, principalmente, a importância dos professores que leccionam essa disciplina e as boas condições dos laboratórios. É de salientar, contudo, que mais uma vez constatamos a influência determinante dos professores, a qual condiciona a escolha dos alunos, nomeadamente pela sua persistência, encorajamento, simpatia, exigência, competência, entre outras.

"As disciplinas favoritas que tenho ou que tive foram devidas aos professores que tive pois davam ânimo para continuarmos a estudar. Esses professores marcaram-me muito porque eram simpáticos,

divertidos e ajudavam em muitos aspectos e a professora mais fixe que tive nestes últimos 3 anos foi a de Biologia e por isso essa a minha disciplina favorita.” (B7)

“No outro ano adorei Biologia; apesar de a professora ser um pouco dura, sabia desempenhar muito bem o seu papel (em termos de dar a matéria, etc...)” (C16)

“Os laboratórios têm ótimas condições, sendo a minha disciplina favorita Biologia.” (C17)

“Para mim o meu professor ideal é organizado, metódico, dinâmico, compreensivo (q. b.), e acima de tudo que saiba impor respeito. Talvez tenha sido por isso que a minha disciplina favorita até ao 12º ano fosse Biologia. Desde o 10º ano que tive uma professora muito rigorosa contudo leccionava muito bem. Sempre me deu gozo estudar para essa disciplina.” (D4)

“Disciplina preferida não tenho, pois em todas elas encontro algo que me agrada, mas tenho um maior interesse por Biologia.” (B2)

“Biologia pelo fascínio pela matéria, tudo o que esteja relacionado com a vida interessa-me.” (B12)

Apesar de a Matemática ser considerada por muitos estudantes “um bicho de sete cabeças” (D6), os alunos realçam o raciocínio, o cálculo mental e a abstracção que podem treinar na disciplina de Matemática e que, no fundo, os alicia nesta área do saber:

“Matemática, pois sempre adorei raciocínio mental e por ser uma ciência abstracta, é como uma terapia, pois, quando estudo, concentro-me de tal maneira que esqueço tudo.” (A8)

“Não gosto de línguas, gosto mais de números... A minha disciplina favorita é Matemática. Não tenho nenhum motivo para gostar desta disciplina só sei que tenho queda para os números.” (B21)

“Desde o início sempre adorei Matemática, e apesar de todas as dificuldades da disciplina, esta continua a ser aquela que me dá mais prazer estudar, aquela que me realiza”. (C18)

“Como disciplinas favoritas tenho Matemática e Educação Física, pois contrastam um pouco uma com a outra; a Matemática oferece desafios e para os resolver precisamos de “puxar” bastante pela cabeça e Educação Física, pois temos que puxar bastante pelo corpo e exige muito de nós. Também um aspecto que me agrada nas duas é o dinamismo da própria aula e matéria.” (D15)

Como abordaremos mais à frente, o tipo de aula que os professores leccionam e as metodologias de ensino que privilegiam são determinantes na selecção de uma disciplina favorita:

“Na escola tenho como disciplinas favoritas Educação Física como é óbvio e a Matemática. Educação Física, pois como já disse é desporto e eu adoro desporto e a minha vida está ligada ao desporto. Também escolhi a Matemática, embora já tenha tido alguns dissabores, mas penso que é uma disciplina que nos obriga a desenvolver a nossa capacidade de raciocínio e eu gosto da dificuldade que a disciplina nos apresenta.” (D17)

“Em termos de disciplina preferida, não tenho nenhuma que eu adore, mas Matemática é pela que eu me interessava mais.” (D20)

“Desde o 5º ano sempre gostei de Matemática por ser uma disciplina bastante objectiva. Pela mesma razão nunca fui muito fã de Filosofia.” (A13)

“Biologia e Geologia. Primeiro porque fui influenciada pela mamã, que é professora de Biologia e desde pequenina que o meu sonho era ser professora de Biologia, mas está mau. Portanto, tenho de escolher outra coisa. E sempre tive a ideia de que era mais fácil compreender as pessoas se as compreendêssemos fisicamente, não é? Para saber o que é que se passa, a pessoa tem uma reacção assim, porque o neurónio tal, mandou a informação tal, pronto. Sempre tive esse fascínio de perceber

as coisas: primeiro fisicamente e depois o psicológico e a informação da pessoa. E além disso, sou assim uma fascinada por tudo o que é plantinha e por tudo o que é verde e uma boa defensora do ambiente. São as áreas que me fascinam mais. Mesmo não só como disciplina e como estudante, mas como cidadã, acho que são as áreas que me puxam mais interesse.” (D8, Entrevista)

Depois das disciplinas ligadas à área das Ciências (Educação Física, Biologia e Matemática) surge a disciplina de Português. Tendo em conta que se trata de alunos que estão na área das Ciências, é curioso que treze tenham destacado a disciplina de Português como a sua favorita. A razão principal está associada, mais uma vez, aos professores que leccionam essa disciplina, que, na opinião dos alunos, preparam aulas interactivas e diferentes, em que os discentes podem pensar e opinar:

“As minhas disciplinas preferidas são Educação Física e Português, porque os professores são muito bons e podemos contar com eles para nos ajudar”. (A22)

“A minha disciplina favorita é Português porque ajuda-nos a compreender e analisar a “língua” que nos é familiar. Daí a disciplina de Português ser importante no nosso percurso”. (B6)

“As minhas disciplinas preferidas são Português e Matemática; a meu ver é essencial gostar e saber a nossa língua-mãe, além de que é importante saber falar, saber escrever; e fico desiludida quando algumas pessoas dizem gostar mais de Inglês, Francês, ... e até obtêm melhores resultados do que em Português, com podem dizer que detestam a sua própria língua?!” (D6)

“As minhas disciplinas preferidas são, sem dúvida, Português, e ainda o que me resta do espírito científico com Biologia. Dois campos distintos, mas mesmo opostos, mas se pudesse tirava um curso ligado a cada uma das áreas. Parvoíce provavelmente, ou sonho, ou então a tão conhecida indecisão característica da adolescência.” (D8)

“Gosto especialmente das aulas de Geometria e Português, são mais livres e menos cansativas”. (A6)

“Disciplina favorita é Português provavelmente muito por causa do professor XX que cativa muito”. (A7)

Apesar de já não frequentarem essas disciplinas, seis alunos referiram o Inglês e três o Francês como a sua disciplina preferida, devido, sobretudo, e uma vez mais, aos professores que tiveram, bem como à utilidade dessas disciplinas e aos resultados aí alcançados:

“As disciplinas que mais gostei até agora foi a de Inglês, Francês, porque me cativaram e também porque são as que eu era melhor.” (A23)

“A minha disciplina favorita foi o Inglês e isto teve influência da minha primária; desde a minha 3ª classe que vim aprendendo esta língua diferente da minha e agora noto que tudo o que aprendi me vem sendo útil para o resto da minha vida”. (A24)

“As minhas disciplinas favoritas são Inglês, apesar de agora já não ter essa disciplina, mas gostava muito porque, para além de ser boa aluna, considero uma língua importante para o nosso futuro”. (B9)

“As minhas disciplinas favoritas são Biologia e Francês porque acho que a primeira é interessante e muito instrutiva, a segunda acho que é uma língua muito bonita.” (B13)

“As minhas disciplinas favoritas são Matemática e Inglês, pois sempre foram as disciplinas que eu tive melhor nota.” (B24)

“Até ao 11º ano a minha disciplina preferida foi sempre Inglês, mas como estou no 12º ano já não a tenho sendo assim a Matemática.” (D18)

Curiosamente, alguns alunos que frequentam o curso de Ciências e Tecnologias referem como preferidas as disciplinas de Inglês e Educação Física, mencionando ter dificuldade às disciplinas cruciais do curso que frequentam, o que poderá estar relacionado com a opção pelo curso que teria mais saídas e não pelo curso de cujas disciplinas gostam mais ou onde teriam menos dificuldades, como é o caso deste aluno:

“As minhas disciplinas favoritas são Inglês e Educação Física. As que tenho mais dificuldade são Matemática, Biologia e Química.” (B15)

Concomitantemente, é de referir que, tal como afirmámos no ponto 5.1. deste capítulo, a escolha do curso foi determinada por terceiros e pelas saídas profissionais, o que reitera que a disciplina de Físico-Química não é muito apreciada pelos alunos da área das ciências. Ainda assim, quatro alunos asseveram que se interessam pela Físico-Química devido ao gosto pelas Ciências e pelas Tecnologias:

“Os meus interesses são Física e Matemática, tenho bastantes interesses pelas novas tecnologias, criação de novas “coisas” (...) As minhas disciplinas preferidas são Matemática, é um pouco difícil explicar o porquê e Física pelo facto de ser a mãe das ciências e possivelmente a mais importante delas todas. As que menos gosto são Português (linguas em geral) não me motivam”. (A14)

“Outra disciplina gosto é Físico-Química, que desceu um pouco na “cotação” talvez devido à última professora que tive. Julgo por este modo, que as disciplinas que mais ou menos gostamos são um pouco influenciadas pelas pessoas que nos ensinam e pela forma de ensinar. (C18)

“As aulas que mais gosto são as de Educação Física e Química onde não tenho bons resultados mas gosto da Professora e do modo como dá as aulas.” (B15)

“Nesta escola aprendi a gostar de Filosofia, sendo esta a minha disciplina preferida e a que me desperta mais interesse. Devo esses interesses ao meu professor de Filosofia. Ensinou-me a ver a Filosofia com outros olhos e a aplicá-la no dia-a-dia.” (E11)

Alguns alunos apresentam uma grande motivação para aprender e reconhecem que não têm uma disciplina favorita, uma vez que, estudando com esforço, empenho e dedicação, gostam de todas, consoante as matérias que estão a dar e os professores que as leccionam. Porém, é importante referir que quando não há uma motivação intrínseca do aluno, este tende a desistir das tarefas e a relegar a escola para segundo plano.

Os conteúdos programáticos que estão a estudar e a relação entre os alunos e o professor que lecciona certa disciplina determinam o gosto que os alunos têm por ela, ideia também reiterada por Day (2006), que postula que a prestação do docente influencia a dos alunos, assim como estes potenciam o desenvolvimento profissional dos seus professores (*vide* Fullan & Hargreaves, 2001; Flutter & Rudduck, 2004; Flutter, 2007; Day, 2004, Flores, 2004).

“Na escola as aulas que gosto mais são as de Química porque a stôra é um máximo. Ajuda, é simpática, enfim, desculpe o termo: “fixe”.” (B10)

“Não tenho nenhuma disciplina preferida pois há sempre algo numa disciplina de que não gostamos. Para mim todas se vão fazendo; claro que há matérias que se identificam mais connosco. Se calhar é porque quando são dadas estamos atentos e captamos logo à primeira; e como sabemos essa matéria torna-se mais fácil sendo mais divertido estar a trabalhar nela.” (A15)

“Sinceramente não tenho disciplinas favoritas, tenho umas em que o tempo passa mais rápido (nas aulas) e que a matéria é boa de estudar. Acho que o que faz os alunos gostarem de uma disciplina depende muito dos professores que já tiveram ou que têm.” (C16)

Em relação aos dezoito **alunos do curso de Ciências Socioeconómicas** que mencionaram a sua disciplina favorita, há um dado que se mantém em relação aos alunos de Ciências e Tecnologias: a disciplina preferida continua a ser a de Educação Física. Seguem-se as disciplinas de Matemática e Economia, o que é compreensível num curso ligado à Economia.

Disciplinas preferidas	f
Educação Física	8
Matemática	7
Economia	3
Português	2
Inglês	2
História	2
Psicologia	1
Geografia	1

Quadro 22- Disciplinas preferidas pelos alunos do curso de Ciências Socioeconómicas  
N= 34 alunos de Ciências Socioeconómicas

Quanto à disciplina de Educação Física, as razões para a elegerem como a preferida não diferem muito das apresentadas pelos alunos de Ciências e Tecnologias, como se pode constatar nas palavras deste aluno:

“A disciplina de que mais gosto é Educação Física, talvez porque é a mais prática de todas e a única coisa que se faz é desporto, sem se ter de estudar para testes ou fazer T.P.C’s.” (E16)

A Matemática é a segunda mais apreciada pelos alunos, pois alia trabalho prático, diversão e dinamismo ao prazer de aprender e de resolver desafios bem como pelo tipo de aulas:

“As disciplinas que mais gosto são Matemática e Educação Física. Gosto de Educação Física porque é uma aula que dá para descontraír, fazendo-me bem aqueles minutos. Quanto à Matemática, embora

não seja um grande aluno a Matemática, gosto porque sinto prazer a resolver exercícios de Matemática, é uma coisa divertida.” (E1)

“Apesar das notas, a disciplina que mais gosto, em que a aula passa mais depressa e sem cansaço e aborrecimento é Matemática, e outra, que sendo a mais teórica de todas, História, o ensino e a dinâmica da professora cativa-me a atenção e o interesse pela disciplina”. (E2)

“As minhas disciplinas favoritas são Educação Física e Matemática, porque são disciplinas mais à base da prática, enquanto a maioria das outras é muito teórica e por vezes tornam-se chatas para os alunos.” (E3)

“A minha disciplina favorita é, e sempre foi, a Matemática, e posso dizer que, este ano, é a única em que estou realmente empenhado.” (E9)

Aliás, é importante realçar que o aluno E9 sublinha, na narrativa que escreveu, que sofreu uma desilusão no curso de Economia e que apenas se mantém nele pelo facto de a disciplina específica de que precisa para ingressar no ensino superior ser Matemática, que lhe dá muito gozo:

“Acho que é o facto de ser uma coisa mais exacta, é ou não é. Eu sou muito objectivo e assim a Matemática ou está certo ou não está. E aquilo, no fundo, eu vejo aquilo como um estímulo, ou como um jogo de um *puzzle*, uma pessoa tem de o resolver... É, dá gozo. É assim, eu acho que desde cedo, o problema é que muita gente fica, não se interessa muito pela Matemática cedo, logo não é fácil. E depois chega a esta fase em que necessita das bases e como não tem essas bases, porque não tem interesse é muito mais difícil; porque há muita gente que eu conheço que tem explicações e que da Matemática actual até percebe, mas como não tem bases, há coisas que se perdem sempre.” (E9, Entrevista)

Para o aluno E10 a importância da Língua Materna é maior, daí privilegiar o Português:

“Apesar de ter algumas dificuldades, a minha disciplina favorita é o Português. Acho que é a disciplina mais importante para toda a nossa formação. Aprendemos a falar correctamente, a escrever, ...” (E10)

Outros alunos elegem a disciplina de História, pois sentem-se melhor preparados e apreciam a professora que a lecciona, aspecto já anteriormente sublinhado bem como o carácter prático da área curricular de Área de Projecto:

“As minhas disciplinas favoritas são História e Área de Projecto, História porque tenho uma professora excelente, que nos cativa e nos faz ganhar certo interesse na aula; Área de Projecto, porque é uma aula mais prática e eu gosto mais de aulas práticas.” (E12)

“As minhas disciplinas favoritas são Economia e Português. Gosto de aulas divertidas, mas conciliando com a própria matéria.” (E17)

A disciplina de que mais gostam os **alunos do curso de Ciências Sociais e Humanas**, independentemente do género, é História devido essencialmente à docente que lecciona esta disciplina. Note-se que alguns alunos mencionam duas disciplinas, daí o valor total de alunos referidos no quadro ultrapassar os 51.

<b>Disciplinas preferidas</b>	<b>f</b>
História	15
Português	11
Educação Física	7
Psicologia	7
Inglês	6
Filosofia	4
Geografia	4
Sociologia	2
Francês	2

Quadro 23 - Disciplinas preferidas pelos alunos do curso de Ciências Sociais e Humanas (N= 51 alunos de Ciências Sociais e Humanas)

Os alunos deste curso destacam as matérias interessantes e cativantes das disciplinas de História e de Psicologia, bem como o dinamismo que os professores imprimem nas suas aulas, aspectos que apreciam particularmente e que os ajuda a compreender e a gostar mais das matérias:

“As minhas disciplinas favoritas são História e Psicologia, pois são disciplinas muito interessantes e bastante enriquecedoras.” (F11)

“Sempre gostei, em toda a minha vida, da disciplina de Educação Física, aliás, onde tiro melhores notas; desde que passei para o secundário, o meu interesse pela História aumentou. De resto, a professora de História, actualmente e que vem do 10º ano, é a que mais marcas deixa no meu percurso escolar, por ser dinâmica e divertida para os alunos.” (F14)

Alguns estudantes salientam estas disciplinas pela relevância dos conteúdos e pelo interesse cultural e identitário que têm por essas áreas:

“Gosto muito das disciplinas de História e Português, pois ensinam a base da nossa civilização, no caso da História, transmitem-nos conhecimento para não realizarmos os mesmos erros e, no caso do Português, transmite-nos o que de melhor existe na nossa língua. Embora não sejam aulas interactivas, penso que são as mais interessantes.” (G6)

“História e Filosofia, se bem que a descoberta desta só tenha ocorrido no secundário. Gosto destas disciplinas porque o conhecimento do passado e das causas dos acontecimentos me fascinam. Também gosto de Literatura e de Línguas.” (G8)

“Apesar de andar em Humanidades, a disciplina de que, até hoje, mais gostei de ter foi Físico-Química. Inglês e História são também outras disciplinas que me fascinam. Físico-Química, mesmo pelo conjunto de experiências e pela matéria em si, apreciando mais a Química. Como referi, desde pequena sempre gostei de História, pois é uma forma de aprendermos sobre os nossos antepassados e ser capaz de ver as diferenças ao longo dos anos. O Inglês foi, desde pequena também, uma influência da minha família.” (G13)

“As minhas disciplinas favoritas são o Inglês e a História, pelo mesmo facto que falei atrás, da minha ligação com as línguas e as culturas.” (G17)

De realçar que os alunos apreciam particularmente as aulas em que se podem expressar livremente sobre as matérias e também gostam de conhecer outras realidades históricas e literárias. O contacto com e o estudo de outros contextos histórico-culturais são, concomitantemente, muito apreciados pelos discentes, daí gostarem de determinadas disciplinas em detrimento de outras:

“Relativamente ao curso em si, as disciplinas que mais me agradam são Português e História. Estas disciplinas dão-nos oportunidade de contactar com outras realidades totalmente diferentes da nossa (na medida em que se estudam autores do século passado com uma expressão escrita/linguagem, mais uma temática completamente diferente da que estamos habituados e, na medida em que temos noção de como a nossa história foi construída ao longo dos tempos, de todas as guerras por que o nosso e outros povos já passaram, o porquê de certas coisas do agora). Porém, sendo História uma das minhas disciplinas favoritas, não é, de todo, das aulas mais agradáveis de se ter: há pouca dinâmica, a aula tem como base principal o discurso da professora e os alunos são obrigados a estar calados a ouvir o que aconteceu a outras pessoas, enquanto que, na realidade, estão a pensar na sua própria vida. No 12º ano, apenas tendo 5 disciplinas, as que mais me agradam são, talvez, a de Português, na medida em que há um debate mais aberto e, desse modo, a possibilidade de opinarmos sobre o assunto e Área de Projecto, visto esta disciplina ter uma grande flexibilidade e os alunos terem autorização para pesquisarem no terreno.” (G2)

É importante frisar que, apesar de reconhecerem que a forma como algumas aulas são dadas não é muito cativante, os alunos destacam o interesse pelos conteúdos leccionados e as potencialidades das matérias que estão a estudar. Ou seja, se há alunos que gostam destas disciplinas pelo tipo de aulas, muitos alunos distinguem as disciplinas favoritas pela relevância dos conteúdos e pelo interesse cultural dos mesmos. De realçar que, embora nessas aulas haja pouco dinamismo e reduzida participação dos alunos face à centralidade do professor, são espaços que potenciam o desenvolvimento escolar e cultural de alunos.

Para além do que dissemos anteriormente, há a destacar as vidas e as características pessoais dos professores que as leccionam (Nóvoa, 1992), que, no caso destes docentes, vêm à tona quando estão a dar aulas, mostrando sentimentos e emoções, construindo, dessa forma, uma relação afectiva forte com os discentes, que os vêem não só como professores – transmissores de conhecimentos - como também têm neles um amigo, aspecto a que dão muita ênfase e que está patente nas suas narrativas:

“Na escola, as minhas disciplinas favoritas são: Português e Inglês e (este ano não tenho, mas gosto) Geografia; o porquê de gostar destas disciplinas é pelo facto de estas terem as melhores professoras do mundo; estas professoras são, para além de boas profissionais (que isso tem tudo), são acima de tudo amigas, mostram os seus sentimentos e eu acho que, como estudante que passa por vezes mais tempo com os professores do que com os meus pais, a afectividade entre alunos e professores é importante, pois assim temos mais um ombro de apoio, aquele que nos vai ajudar na parte onde mais ninguém pode a não ser eles, que são os profissionais deste meio. Acho que, quando entre o aluno e o professor não se pode usar a expressão, não se complementam; o ensino não encaixa e assim vai ser difícil uma compreensão de ambas as partes. (...) também gosto de Educação Física e, desde já,

digo que adoro a disciplina pelo facto da professora XX ser, para além de boa profissional, uma amiga, apesar de não ter a nossa idade tem a noção desta e acompanha-nos sempre bem, quer a nível escolar, quer a parte afectiva. Já tenho aulas com ela há dois anos e é uma ótima amiga.” (G15)

Outros alunos elegem a disciplina favorita em função da sua utilidade e da facilidade com que aprendem determinadas matérias:

“As minhas disciplinas favoritas são a Educação Física e o Inglês, pois são as aulas em que me sinto mais à-vontade e para as quais o meu interesse é maior.” (F1)

“As minhas disciplinas favoritas são História, Psicologia, Geografia, Português, disciplinas estas com as quais me identifico e com as quais não tenho dificuldade, mas sim o maior interesse.” (F5)

“A minha disciplina favorita é Inglês, porque sempre fui ótimo sem me esforçar muito.” (G11)

Como a maioria dos alunos que escreveu a narrativa, também os de Ciências Sociais e Humanas destacam as aulas de Educação Física, pois podem descontraír e evadir-se das aulas teóricas:

“Na escola, as minhas disciplinas favoritas são Educação Física, porque dão para descontraír e para esquecer o *stress* das outras aulas; também gosto de Psicologia, porque é uma disciplina que tem temas cativantes.” (F6)

Para além desses aspectos mencionados pelos alunos, destacam-se os temas interessantes abordados nas diferentes disciplinas, que os cativam e “não são uma seca” (G7), e os resultados escolares que conseguem alcançar:

“As disciplinas de que eu mais gosto são Educação Física, pois ajuda-me a relaxar do resto das aulas e porque faço actividades de que gosto, como basquetebol e badminton; e Psicologia, pois os temas são muito cativantes.” (F7)

“As minhas disciplinas favoritas são Geografia, Sociologia, Português e Educação Física. Sempre gostei muito destas disciplinas e talvez por ser a estas que tirava e tiro melhores resultados.” (F9)

“Disciplinas favoritas tenho algumas (...) uma das que mais gosto e que já não tenho é Francês; eu adoro a língua e acho que é um dos motivos para gostar tanto da disciplina, uma de que também gosto é Português, mas esta disciplina tem coisas boas e coisas más; há matérias de que até gosto: são interessantes e até nós achamos que não são uma “seca”” (G7)

Apesar de se tratar de alunos de Ciências Sociais e Humanas, duas alunas identificam-se mais, curiosamente, com a área da Matemática:

“Não tenho uma disciplina favorita, mas sempre fui mais “virada” para a Matemática.” (G9)

“As aulas que mais me agradam são as de Educação Física, pois adoro desporto, mas também as de Matemática, porque aprendo facilmente.” (G10)

As escolhas dos dezasseis **alunos do curso de Artes Visuais** que se pronunciaram sobre este tópico recaem na mesma disciplina preferida que os anteriores - Educação Física, sendo

que três alunos elegem Desenho e Oficina de Artes ao mesmo nível que as preferidas. A área curricular de que gostam menos é Área de Projecto, independentemente do género, e apenas um aluno gosta de Filosofia, de Matemática, de Físico-Química e de Geometria, o que, relativamente a esta última, é de estranhar, tratando-se de uma disciplina nuclear no curso de Artes Visuais.

<b>Disciplinas preferidas</b>	<b>f</b>
Desenho	3
Oficina de Artes	3
Educação Física	3
Português	2
Matemática	1
Filosofia	1
Geometria	1
Físico-Química	1
Psicologia	1

Quadro 24 - Disciplinas preferidas mencionadas pelos alunos de Artes Visuais  
(N= 23 alunos de Artes Visuais)

O gosto pela leitura, pela escrita e pela manifestação dos sentimentos faz com dois alunos elejam a disciplina de Português como a preferida:

“As minhas disciplinas preferidas são: Português, porque gosto bastante de escrever, gosto de manifestar os meus sentimentos através da escrita. Acho indispensável uma leitura. Infelizmente custa-me a crer que ainda existe analfabetismo em Portugal. Também gosto da disciplina de Oficina de Artes, pois é uma disciplina nova, mas que se tem mostrado bastante atractiva, estou a gostar bastante.” (H5)

“No 10º ano, quando tudo era novidade, gostava imenso da disciplina de Desenho e de todas, basicamente, mas com o tempo foi-se alterando e o gosto repartindo por todas (...) Português, porque gosto muito de escrever, transcrevo para o papel o que sinto no meu dia-a-dia. Talvez devido a isto tenha gostado sempre dos meus professores de Português.” (H18)

Tratando-se de um curso de Artes, apenas um aluno refere a disciplina de Geometria como a sua preferida, o que causa alguma estranheza por ser uma disciplina nuclear no currículo desta área do saber. A preferência deste aluno deve-se ao facto de dominar bem as matérias e à diversão nas aulas:

“Nessa altura (11º ano) a disciplina favorita era Geometria, porque compreendia tudo e também me ria muito com os meus colegas” (H6)

Três alunos referem a disciplina de Desenho, já que podem desenvolver técnicas e aperfeiçoar o seu desempenho artístico:

“O gosto por Desenho e por as suas disciplinas; sempre gostei de desenhar, porque aprendo a aperfeiçoar o meu estilo de desenho. Oficina de Artes, pois posso fazer logótipos e paginações em suporte multimédia.” (H8)

“Eu gosto de Educação Física, porque gosto de exercício físico; (...) Gosto da disciplina de Desenho, apesar de, às vezes, ser uma “seca”, mas não gosto muito de Português, acho uma “seca, talvez porque não tenho muito jeito para a escrita, não sei.” (H13)

“Sou um grande desportista (...) fui sempre bom aluno à disciplina de Educação Física, sendo também a minha preferida entre todas. (...) Gosto de todas as disciplinas ligadas ao desenho, como: Desenho A, também Oficina de Artes, entre outras.” (H15)

A novidade, a imaginação, o tipo de aulas e a liberdade criadora são as características que os alunos mais apreciam na disciplina de Oficina de Artes, daí a elegerem como uma das disciplinas favoritas. Por outro lado, o professor, que para os alunos “é altamente”, trabalha o lado afectivo com os seus pupilos, aspecto a que já fizemos referência anteriormente e que é crucial na relação pedagógica (Day, 2004):

“A minha disciplina favorita, neste momento, é Oficina de Artes. O professor XX é altamente, podemos ter todo o tipo de conversas com ele, dá-nos muita liberdade, mas, ao mesmo tempo, controla-nos. Também é a minha favorita, porque fazemos coisas novas e inovadoras.” (H12)

“As disciplinas que mais me agradam neste ano lectivo são: Oficina de Artes, Português e Educação Física, pois têm-se mostrado disciplinas de grande interesse, onde podemos avaliar-nos melhor e onde temos aprendido algo útil. As aulas de Desenho e Área de Projecto acho que poderiam abordar muito mais, principalmente Área de Projecto, que não se tem revelado de grande utilidade e a qual somos obrigados a ter devido à nova reforma.” (H22)

É importante realçar a crítica tecida à Área de Projecto, uma vez que muitos alunos não lhe reconhecem utilidade e têm dificuldade em desvelar o seu sentido prático.

A disciplina de Educação Física é também apreciada pelos alunos deste curso devido à especificidade da disciplina, proporcionando mais liberdade e fuga à rotina, quebrando a monotonia em que, por vezes, caem as disciplinas teóricas:

“Sou um grande desportista (...) fui sempre bom aluno à disciplina de Educação Física, sendo também a minha preferida entre todas. (...) Gosto de todas as disciplinas ligadas ao desenho, como: Desenho A, também Oficina de Artes, entre outras.” (H15)

“Disciplinas favoritas: Educação Física, porque gosto de me libertar e gastar as minhas energias; acho que é uma aula muito importante e deveríamos ter, mais frequentemente, esta aula.” (H16)

Uma aluna refere gostar muito de Matemática, pois aprecia as actividades em que entra a lógica, o raciocínio e as regras:

“Porque, eu não sei... fazer os exercícios e tudo. Por exemplo, a Matemática, eu estudava, ia fazer os exercícios e em certa altura estava tão embrenhada que parecia um jogo, que eu ia ver às soluções, ver se estava certo. E se estivesse eu tinha atingido. Gosto dessa sensação de conseguir fazer, aprender o método e depois conseguir fazer.” (H7, Entrevista)

Os **alunos dos cursos Tecnológicos**, mormente os de Desporto, preferem a disciplina de Educação Física, devido às idiossincrasias deste curso e da disciplina, como temos registado a partir das narrativas produzidas pelos alunos. Dois destacam Práticas de Dinamização Desportiva, pela forte componente prática que caracteriza a disciplina:

“As minhas disciplinas preferidas são Educação Física e Psicologia e são também onde tenho as melhores notas e que mais me agradam, pois são as mais dinâmicas e, embora Psicologia seja mais de escrita, gosto da forma como a professora dá as aulas, que são do tipo: dá-nos a matéria, mas fazemos pequenos intervalos para falar de outros assuntos, contar uma piada, para que a aula não seja tão cansativa. Agradam-me os professores que sejam simpáticos, gostem de falar com os alunos de assuntos sem ser da matéria.” (I2)

“A minha disciplina favorita é Educação Física, porque tem tudo a ver com movimento e tudo que é movimento interessa-me.” (I3)

“Na escola, as minhas disciplinas favoritas são Educação Física, porque é a única onde há prática desportiva e Práticas de Dinamização Desportiva, porque nesta disciplina aprendemos a organizar torneios e actividades desportivas.” (I5)

Os alunos do curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações, que mencionaram as suas disciplinas favoritas, elegem aquelas que implicam raciocínio e que abordam temas que eles consideram importantes e de que gostam:

“As disciplinas de que eu mais gosto são aquelas que implicam problemas (de contas), por exemplo, Matemática, Físico-Química, Desenho, etc.” (J1)

“Disciplinas favoritas são: Educação Física, Português e Desenho de Construção, pois são disciplinas onde abordamos temas de que gosto.” (J4)

Os alunos do curso Tecnológico de Administração apontam como disciplina preferida a Educação Física, embora as áreas disciplinares fortes do curso (Contabilidade e Organização e Gestão de Empresas) também sejam referidas:

“Uma das minhas disciplinas favoritas é, sem dúvida, Educação Física, devido à liberdade que temos, à maneira como podemos abordar a aula e, acima de tudo, porque eu adoro desporto.” (L3)

“As disciplinas de que eu mais gosto são, de longe, Contabilidade e O.G.E., as disciplinas base do curso (...) detesto Português, por achar uma aula demasiado chata. Como estamos num curso mais “técnico”, podia ser disposto um tema de linguagem comercial, ou algo do género, agora prejudicar os alunos só porque estes não sabem quem escreveu este ou aquele livro? Injusto, do meu ponto de vista.” (L4)

O testemunho supramencionado (L4) denota pobreza cultural e espelha a dificuldade que o aluno tem em compreender a importância do domínio do Português e da Literatura Portuguesa, não contemplando na sua formação os princípios orientadores do ensino secundário (*vide* Decreto-Lei

74/04, de 26 de Março, artigo 4, alínea e) “Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares”).

Paradoxalmente, a aluna L8 realça a disciplina de Português, pois, apesar de os resultados não serem muito bons, gosta de ler, escrever e apreciar poesia. Valoriza a cultura geral associada a esta área e mostra apreço pela leitura, em particular pela poesia:

“Disciplinas favoritas: sempre gostei de Ciências (..) também Português mesmo não sendo muito boa aluna nesta disciplina sempre me interessei pois sempre tive curiosidade em saber como se deve ler e escrever correctamente, sempre quis conhecer grandes obras e grandes escritores, até porque adoro ler, especialmente poemas.” (L8)

Também o aluno L7, não obstante os resultados que alcança não serem muito animadores, prefere a disciplina de Matemática:

“As disciplinas favoritas são Matemática, apesar de as notas não serem o desejável, Educação Física e Contabilidade” (L7)

Os alunos do curso Tecnológico de Informática destacam disciplinas nucleares do seu curso, tais como T.I. ou P.M.M.R.E.I.. A disciplina de Inglês é igualmente mais referida pelos alunos, talvez porque constatarem a sua utilidade prática. A disciplina de Bases de Programação obriga a desenvolver o raciocínio, pelo que também é elogiada pelos discentes:

“As minhas disciplinas favoritas são o Inglês, PMMREI e Bases de Programação. Inglês porque gosto bastante da língua e também porque me vai fazer falta para o futuro, PMMREI porque é uma disciplina que envolve maior parte dos aspectos importantes sobre Informática e Bases de Programação porque ficamos a aprender como os computadores funcionam e a fazermos as nossas próprias aplicações. No aspecto de aulas, gosto da disciplina de PMMREI, mas podia ser uma disciplina mais prática e não só teórica como está definida. As aulas de Bases de Programação são muito boas (...) pois é uma disciplina que requer bastante lógica.” (M10)

“Porque é a mais activa, porque é fazer programas, fazer Word, fazer programas; é sempre no computador a trabalhar e é uma coisa que desenvolve muito o raciocínio, porque é lógico. Não gosto de estar numa aula e o professor estar a falar a aula toda, como em Tecnologias de Informáticas, está a falar sobre Gestão de Sistemas Operativos e não sei quê, e eu se quisesse saber História também lia num livro. Não é preciso um professor, porque eu sei perfeitamente... há coisas que eu acho muito desnecessárias na Escola; quem quer aprender sabe, perfeitamente, pegar num livro e ler o que está lá. Se não compreender pergunta ao professor. Essas aulas teóricas devia o tempo que o professor dava para fazer trabalhos e depois apresentar e desenvolver esses trabalhos. Não era estar a dizer como é que foi feito. Se nós fizéssemos trabalhos à procura na Internet, eu sei que requeríamos mais conhecimentos do que propriamente o professor estar na aula a falar da matéria, porque nós ao falar da matéria, estudamos para o teste, decoramos as coisas, metemos no teste, faz-se o teste e...” (N2, Entrevista)

“A Matemática, gosto porque a maior parte das aulas, acho muito bom, porque há sempre convívio entre os alunos. Por exemplo, o professor ao dar a matéria, dá o exercício e os alunos podem sempre dialogar entre os outros sobre a matéria, tipo, fazerem os exercícios e os outros ajudarem. E é muito bom assim. Quase tudo são isso. A Base de Promoção é muito bom, porque os professores dessa disciplina, eles pedem para cumprir o Programa, mas antes, dão a matéria; nós é que fazemos o Programa. Então, como sabe, há alunos que percebem muito mais isso. E é muito bom, porque nós podemos levantar da cadeira e ir a outro aluno pedir ajuda ou o stôr vem cá.” (N7, N.E.E., Entrevista)

“A minha disciplina favorita é BP, pois é uma disciplina prática, em que posso desenvolver as capacidades de raciocínio.” (M16)

Os alunos do curso Tecnológico de Informática dão preferência às disciplinas que têm uma forte componente prática e, concomitantemente, apreciam aquelas cuja matéria abordada lhes agrada devido à sua utilidade, como é o caso do Inglês:

“As disciplinas onde mostro mais interesse são as disciplinas de Educação Física e Tecnologias de Informação, porque são disciplinas em que a matéria é interessante e onde há muito trabalho prático.” (M18)

“As minhas disciplinas favoritas são Bases de Programação e Tecnologias Informáticas, porque requerem aulas práticas.” (M20)

“As disciplinas favoritas são Inglês e Tecnologias Informáticas. Gosto de Inglês, porque ajuda imenso no dia-a-dia em todo o mundo e Tecnologias Informáticas porque são coisas magníficas e sempre a actualizar.” (N3)

Assim, importa sublinhar que as disciplinas favoritas dos alunos do Curso de Informática se circunscrevem, basicamente, às relacionadas com esta área do conhecimento:

“As disciplinas preferidas são as disciplinas específicas.” (O1)

“Como disciplinas preferidas gosto bastante de Educação Física e das disciplinas de Informática.” (O11)

“Disciplinas favoritas: Inglês e todas as disciplinas de Informática.” (O12)

“Disciplinas favoritas são as de Informática, em que se pode tirar proveito num futuro emprego.” (O19)

Contudo, também neste curso há excepções e alguns alunos preferem disciplinas que não estão directamente relacionadas com a sua área de estudo, tais como o Português, o Inglês ou a Filosofia:

“Tenho como disciplinas favoritas o Português, o Inglês e a Filosofia.” (N6)

“As disciplinas de que sempre gostei foram Português e Filosofia, não desgostando das outras, claro.” (O17)

Os alunos do antigo Agrupamento 1, de Ciências, dividem as suas preferências pela disciplina de Português e pelas disciplinas ligadas à Biologia e à Físico-Química. Expressam agrado por essas disciplinas devido a quatro factores: (1) os professores que as leccionam, os quais “cativam” a atenção dos alunos; (2) a vertente laboratorial desses cursos; (3) os resultados escolares que conseguem alcançar e (4) a natureza das matérias em estudo, por exemplo, “porque são mais de cálculos”:

“As minhas disciplinas favoritas são Biologia e Português. Apesar de muito diferentes, encontro numa coisa que se relaciona com o meu futuro profissional (Biologia) e na outra algo de que sempre gostei.” (Q7)

“As disciplinas de que eu mais gosto são as disciplinas relacionadas com as Ciências da Natureza, ou seja, Biologia, Química e Física. (...) A disciplina que mais me agrada é qualquer disciplina, de momento em que o professor consiga cativar os alunos, tanto pela maneira de falar como de ensinar (não consigo explicar melhor.)” (Q8)

“Neste momento é Física, porque é a disciplina onde mais me sinto à vontade, mas também porque o professor me tem ajudado, a mim e aos meus colegas de turma.” (Q12)

“As minhas disciplinas favoritas são Psicologia e Português (...). Também gosto de Matemática, acho interessante, mas infelizmente eu e ela não nos entendemos bem.” (Q15)

“No meu caso, as disciplinas favoritas são as práticas, ou seja, Educação Física, trabalhar no laboratório, no meu caso, pois gosto de interagir com os outros.” (R2)

“A minha disciplina preferida é Biologia e também a que tiro melhores resultados (no último teste tive 19.7). Penso que o gosto por uma disciplina depende em grande parte dos professores que tivemos nas escolas. A Matemática e Biologia sempre tive bons resultados e que me motivaram imenso.” (R3)

“As disciplinas de que mais gosto são aquelas que me fornecem mais utilidade, como Educação Física, Ciências, o que diz respeito à saúde, como a Biologia e as suas Técnicas e Psicologia, que nos descreve aprofundadamente.” (R5)

“Gosto de Português, Filosofia, Educação Física; não gosto muito de línguas, porque não percebo muito bem, mas gosto muito de Inglês.” (S7)

Em suma, independentemente do género dos estudantes, a maioria dos alunos quer dos cursos Científico-Humanísticos quer dos cursos Tecnológicos prefere uma disciplina em detrimento de outra devido: ao professor enquanto profissional e pessoa; ao tipo de aulas leccionadas; ao tipo de matéria em estudo; à relevância dos assuntos abordados; ao carácter prático das matérias; aos resultados que conseguem obter e à utilidade das matérias:

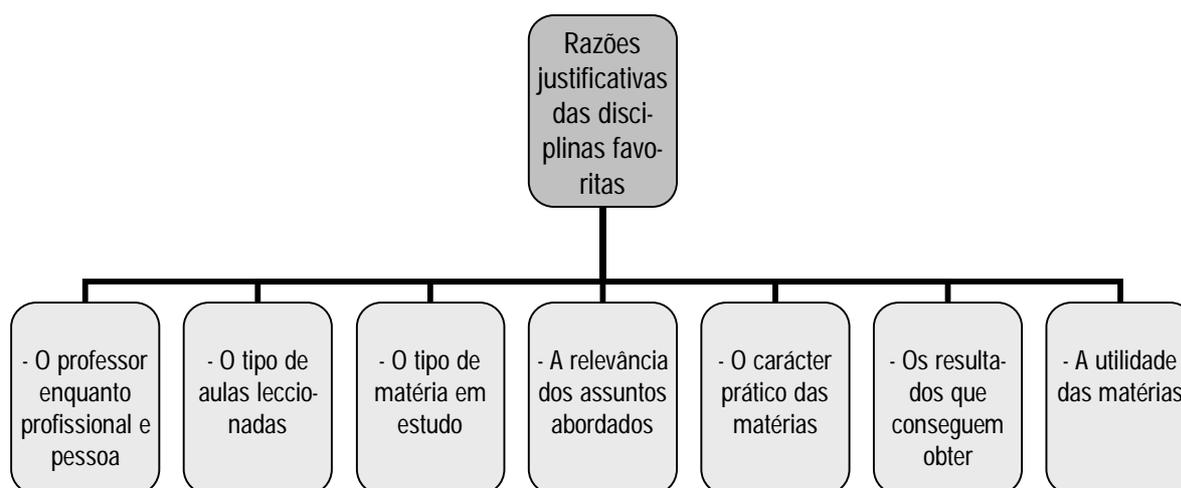


Figura 11 - Razões justificativas das disciplinas favoritas

Concomitantemente, importa salientar que as disciplinas favoritas estão, na generalidade dos alunos quer sejam do género feminino ou masculino, associadas à área de estudo. Ou seja, à

excepção da disciplina de Educação Física, que é mencionada pelos alunos de todos os cursos como a favorita, os discentes identificam-se mais com as disciplinas que constituem o *corpus* do curso que frequentam. Um dado a registar é a dificuldade que muitos alunos do curso de Ciências e Tecnologias e dos Cursos Tecnológicos afirmam sentir em disciplinas cruciais do seu curso, nomeadamente a Físico-Química ou a Matemática.

### 5.2.3. Tipo de aulas preferidas

Dos 304 participantes neste estudo, 201 mencionaram o tipo de aulas que mais lhes agradam. 77 alunos referiram que preferem aulas práticas, 3 apreciam aulas mais expositivas, onde o professor assume um papel de maior destaque e 21 discentes valorizam aulas ao ar livre, dando grande relevo às visitas de estudo, onde podem aprender num contexto mais informal. A maioria, tal como estes alunos, queixa-se das “aulas chatas” ou de “seca” (“a disciplina de que menos gosto é XX, porque a professora dá aulas muito chatas”. (E16); Não gosto das disciplinas de XX, pois não há dinamismo na aula, o que nos faz passar uma aula de “seca”. (E11))

Tipo de aulas preferidas	f
1. Aulas práticas, laboratoriais e interactivas (debates, trabalhos de grupo)	177
2. Aulas ao ar livre (aulas de Educação Física; visitas de estudo, entre outras)	21
3. Aulas teóricas	3

Figura 12 - Tipo de aulas preferidas  
(N= 304 alunos)

Independentemente dos cursos e do género dos alunos, a maioria prefere **aulas práticas**, dinâmicas e interactivas, em que haja diálogo entre os alunos e o docente que está a leccionar a aula. São aulas em que a centralidade dos alunos na aprendizagem é uma constante, já que participam bastante:

“Sou bastante apologista das aulas práticas (também devido ao facto de ser a área em que estou), porque com elas conseguimos perceber melhor a teoria. Não gosto de aulas de palestra não é do meu gosto”. (A14)

“As aulas que mais me agradam são as aulas práticas, sinto-me mais à-vontade com os meus colegas e até com os professores.” (B11)

“Eu gosto do tradicional a fugir para o inovador, que é de facto, o professor no início explica a matéria, distribui os 90 minutos. Uma parte explica a matéria, uma parte são exercícios. Mas isto tudo com o professor do nosso lado e não o professor severo, que está sempre a ditar, a ditar, a ditar e a mandar

fazer exercícios. Mas sim uma boa conversa, acho que as aulas deviam passar por isso, os professores a explicar a matéria e nós a expormos as nossas dúvidas, porque há sempre, não é, temos sempre uma ideia anterior, antes de recebermos a matéria. Por isso, acho bom esse tipo de aulas, em estilo de conversa, ou em pares. Não gosto também, acho o tipo de aula, tipo palestra, para mim, ao fim de meia hora, já estou com a cabeça muito longe, não me consigo concentrar, nem consigo ser muito produtiva para mim. Acho que a conversa e depois a prática, os exercícios, acho que é o melhor para mim, pelo menos.” (D8, Entrevista)

“O melhor tipo de aulas para mim, sempre foram as práticas, talvez por isso também a escolha desta aula, não aguentaria ter História ou Geografia, gosto de perceber e praticar não apenas decorar coisas que não têm utilidade quase nenhuma, o que é que os reis afectam a minha vida, nada!” (C18)

A afirmação supramencionada (C18) evidencia, mais uma vez, que nem todos os alunos do ensino secundário compreendem e materializam, na sua formação escolar, os princípios orientadores do ensino secundário, nomeadamente o artigo 4, alínea e) do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Por outro lado, conseguimos ver a percepção que os alunos têm de aulas mais teóricas, como é o caso da História:

“As aulas agradam-me com muita prática, sem tempos mortos exagerados e longas “presas” dos docentes. Daí que a Matemática surja como a predilecta. 12º ano a terminar e continuo com óptimas classificações, mas saturado e com vontade de ir para a Universidade.” (E4)

“Prefiro as aulas práticas em vez das teóricas, pois considero que é mais importante um aluno saber fazer as coisas e não estar a ouvir uma voz enfadonha durante 90 minutos.” (E9)

Ao reconhecerem que não gostam de “ouvir uma voz enfadonha” (E9) nas aulas e que só pela exercitação prática chegam à compreensão dos conteúdos programáticos (E19), os discentes mostram preferir claramente as aulas onde há uma interacção clara entre docentes e alunos na construção do conhecimento. Por outro lado, é evidente o repúdio por aulas centradas no professor e pelo método expositivo, como evidenciam os testemunhos destes alunos:

“O tipo de aulas que me agradam são aquelas em que não tenho de estar 90 minutos com professor sempre a falar ou a obrigar os alunos a escrever autênticos testamentos sobre notas da matéria.” (G19)

“Gostava que as aulas de XX fossem diferentes, ou seja, não fosse só estar a ouvir a professora a falar. Podia-se fazer a aula com apresentação de trabalhos em Powerpoint, etc.” (G20)

“É mesmo aquelas aulas em que as pessoas estão à vontade e põem música, as aulas diferentes: dar a aula a ouvir música, sei lá, já fizemos uma altura debates na aula, sem estar sempre a olhar para o quadro ou a olhar para a professora. Aulas diferentes cativam.” (O17, Entrevista)

“Gosto muito das aulas práticas, porque acho que só com a prática é que chegamos a algum lado. As aulas teóricas não são chatas, mas deviam cativar melhor os alunos.” (E13)

“Eu gosto mais daquelas aulas informais, em que o professor começa a divagar; está a dar a matéria mas está a dar exemplos. Como aquela que eu já falei... disso da semana... não foi da semana passada, foi da outra, com a professora de Físico-Química. Nós estávamos a falar das correntes da \_\_\_ e não sei quê. Nós começamos a falar de frigoríficos, e porque é que o frigorífico está com o congelador... era em cima e não era em baixo? E não sei quê; quando era só uma porta... e nós começamos a dar histórinhas, a contar, estávamos a perceber, a entender a matéria. E eu estava a adorar a aula; eu

gosto de aulas assim. Agora aquelas a descarregar a matéria, torna-se um bocado cansativo; tentar até tento, mas há um ou outro pormenor que foge. Mas depois eu compenso a ver no livro.” (C19, Entrevista)

É importante referir que não encontramos diferenças entre alunos dos vários cursos e de género em relação ao tipo de aulas de que gostam mais. Ou seja, quer rapazes quer raparigas preferem aulas práticas a teóricas, independentemente de frequentarem um curso científico-humanístico ou tecnológico:

“As aulas que mais me agradam são aulas práticas, porque penso que é nas aulas práticas que os alunos podem aprender mais.” (M5)

“Eu gosto mais de aulas práticas, não são de tanta “seca” e quando nós podemos demonstrar a nossa opinião.” (H12)

“As aulas que mais me ajudam são as aulas práticas; visto que estou num curso tecnológico, as aulas deveriam ser muito mais práticas.” (M11)

O excerto supramencionado reitera uma crítica feita aos cursos tecnológicos no capítulo IV, uma vez que os alunos os consideram, na generalidade, muito teóricos e, conseqüentemente, não os preparam convenientemente para o mercado de trabalho. Esta crítica é reiterada no relatório do GAAIRES, que traduz: “o reconhecimento de que os antigos cursos tecnológicos estavam desajustados ao perfil de saída dos alunos por serem demasiado académicos e teóricos e por estarem demasiado “colados” aos cursos gerais” (2006: 8).

“Gosto de aulas com grande componente prática e pouca teoria.” (M15)

“As aulas que mais me agradam são as aulas práticas, porque eu penso que é com a prática que se aprende.” (M18)

“As aulas que me agradam mais são as aulas práticas, em que os alunos aprendem mais, em questões de experiência.” (M20)

“Como frequento um curso informático, agrada-me ter aulas práticas (programação e tudo que inclua componentes de hardware).” (N2)

“Gosto de aulas práticas, em que se façam experiências em vez de estar parado numa cadeira a estudar teoria.” (Q24)

“Tipo de aulas que mais me agradam: aulas práticas, em que há interacção com alunos e professores;” (S1)

“Acho também que as aulas deveriam ser mais práticas e menos teóricas, pois a partir de 30 minutos de aula a desconcentração é notória.” (Q18)

Outros destacam as **aulas laboratoriais**, onde há a possibilidade de fazer experiências práticas de matérias que foram abordadas teoricamente:

“As aulas que mais me agradam são as aulas laboratoriais, apesar de poucas” (C17)

“Por exemplo, às vezes quando são as apresentações e isso é uma aula diferente. Por exemplo, a minha stôra para explicar as falhas e isso trouxe plasticina e depois andamos lá a brincar com a plasticina. E depois estivemos lá a brincar. É giro. Por exemplo, quando temos a aula de Biologia, por turnos, às vezes, vamos ao laboratório, vimos ao microscópio várias amostras, vimos rochas. São aulas diferentes, que uma pessoa está aplicar aquilo que aprendeu. É mais interessante do que estar o ano todo a olhar para o livro e a fazer exercícios. E a decorar tudo, em vez de, pronto, é um bocado chato, uma pessoa às vezes decora mesmo para os testes, para saber e depois passado um mês já não se lembra, já tem de ir outra vez ver e não sei quê. E às vezes o contacto com as coisas proporciona-nos uma aprendizagem melhor.” (B10, Entrevista)

“As aulas de laboratório de Biologia, acho que são um bom método e um bom elemento, que adquirimos bastantes conhecimentos, quer dizer, na actividade em questão.” (D8, Entrevista)

Outra característica sublinhada pelos alunos é a possibilidade de exporem os seus pontos de vista, muito relegados para segundo plano quando impera um estilo de aula *“magister dixit”*. Com efeito, os alunos apreciam muito as aulas em que há debates abertos, onde podem explorar temas expressando a sua opinião e ouvindo a dos outros:

“É o tipo de aulas que gosto: falar sobre temas diversos, debatê-los, etc”. (A7)

“As aulas que mais me agradam são aquelas onde não precisamos de estar a ouvir o professor até adormecer; gosto de aulas práticas, aquelas que podemos debater, mostrar a minha opinião” (G15)

“Aulas em que toda a gente participa. Uma espécie de debate, quando estamos a falar de uma matéria em concreto, toda a gente a dar a sua opinião. E depois, claro, a professora é que sabe o que estamos a falar e vai refreando o debate, vai dizendo o que está certo e o que está errado. Mas deixarmos dar a opinião, porque nós podemos estar a dar uma opinião errada, mas podemos ter ao caminho certo. E estamos a aprender o que está mal e o que está bem. Agora chegar lá e impor-nos a matéria e nós nem podemos dar a nossa opinião, acho que isso é mau.” (E8, Entrevista)

A aluna E2 lembra que esse modelo de ensino em que o professor expõe a matéria e o aluno escuta pode ter consequências negativas, uma vez que o estudante não tem um papel activo na construção do conhecimento e não desenvolve plenamente as suas faculdades:

“Sim, porque é assim, há muitas matérias que o professor despeja a matéria, entre aspas, e o aluno tem que a receber. Muitos até chegam a decorá-la. Tentam inseri-la no cérebro de qualquer forma. Por exemplo, não posso dizer que não tenho o raciocínio desenvolvido, mas não consigo face a problemas que não tenha trabalhado, não consigo num problema novo raciocinar aquilo que poderia ser feito. Fico bloqueada completamente. E é claro que se tivesse um raciocínio mais desenvolvido, mais trabalhado face a várias situações que pudessem surgir, ou assim, acho que me podia desenrascar melhor. Como é que hei-de dizer, expondo, trabalhando situações em que os alunos, sei lá, tenham de resolver situações, equacionar matérias, seja da própria disciplina ou interligadas, porque, por exemplo, agora em História eu estou a dar matérias que já falei em Economia. Se isso tivesse dado no mesmo período talvez desse para encaixar melhor no raciocínio, para desenvolver o raciocínio e as pessoas conseguirem encaixar melhor e os alunos consolidarem melhor a matéria.” (E2, Entrevista)

Concomitantemente, alguns alunos apreciam **aulas interactivas** e asseveram que o **trabalho de grupo nas aulas** é muito proveitoso, pois permite a troca de impressões, informações, ideias e é um espaço-tempo onde podem esclarecer dúvidas com os colegas. Também gostam que

o docente circule pelos grupos para dar apoio e, nas aulas em que fazem trabalhos de grupo, não sentem o tempo passar, como se pode depreender das suas palavras:

“As aulas que me agradam mais são aulas em grupo, porque as aulas de 90 minutos assim parecem passar mais rápido e acho que em grupo temos mais que aprender porque contamos com a ajuda dos colegas e não damos conta das horas e nem achamos as aulas uma seca”. (A22)

“Acho que as aulas em que os alunos trabalham em grupo, assim com possibilidade de trocar ideias são mais proveitosas para nós.” (C12)

“As aulas que acho mais interessantes envolvem trabalho de grupo, acho que é sempre bom formar um grupo para a troca de informações sobre uma matéria.” (C25)

“O tipo de aulas que mais me agrada é as aulas em que temos que trabalhar em grupo, mas o grupo tem de trabalhar, senão também se torna “chato”. (G20)

“As aulas que mais me agradam são as aulas em que estamos em grupo e em que o professor intervém no nosso trabalho.” (L6)

As aulas em que se fazem trabalhos de grupo são elogiadas pelos alunos. Contudo, nem todos os discentes comungam desta opinião, uma vez que tiveram experiências negativas e o trabalho não foi efectivamente partilhado por todos:

“Eu até pode ter sido de uma má impressão que fui desenvolvendo, porque em anos anteriores, os professores faziam trabalhos de grupo e eu ficava quase sempre encarregue, como é que hei-de dizer, os outros baldavam-se e eu fazia o trabalho todo. E eu ficava sempre com má impressão dos trabalhos de grupo. É claro que gosto mais dos individuais, mas não é assim muito. Mas, não gosto de fazer trabalhos. Fiquei com aquela má impressão e fui desenvolvendo estes anos todos.” (E2, Entrevistada)

Cinquenta e um alunos referem que se identificam mais com aulas interactivas, em que têm uma participação activa e directa no desenrolar da aula e não se limitam a ouvir o professor quando expõe a matéria. Pelo contrário, são construtores activos dos seus conhecimentos, intervêm e não permitem que a aula caia na monotonia e na rotina:

“Agradam-me aulas interactivas, em que possamos participar com trabalhos, assistir a documentários ou filmes relacionados com a matéria, gosto das animações que por vezes os professores utilizam para nós percebermos a matéria.” (B2)

“As aulas que mais me agradam são as que os alunos podem colaborar activamente, não gosto de aulas em que o professor fala, fala e o aluno limita-se a ouvir.” (B3)

“O tipo de aulas que mais me agradam são as aulas em que não é apenas o professor que intervém, mas também nós, uma aula activa, diferente.” (B5)

Repare-se, no entanto que, apesar de os alunos preferirem aulas centradas neles, ainda estão muito dependentes do trabalho do professor, a quem compete “dar alguns apontamentos” e “saber ensinar muito bem”. Ou seja, o enfoque é colocado no trabalho do professor e não no do

aluno, o qual não faz referência a questões que pode colocar, ao facto de aprender a estudar, a desenvolver técnicas de estudo, entre outras:

“O tipo de aulas que mais me agradam são aquelas em que me posso divertir, dar umas gargalhadas com alunos e professor, em que posso aprender através dos métodos mais adequados que é dar alguns apontamentos e depois o professor tem de saber ensinar muito bem.” (B7)

Outros alunos, porém, reconhecem que ao professor cabe motivar os discentes e captar a sua atenção, nunca negligenciando o seu papel activo na aprendizagem:

“Os tipos de aula que me agradam mais são aquelas em que o professor incentiva os alunos a participar, fazer esquemas, desenhos, tudo o que for preciso para que o aluno se sinta motivado a fazer sempre mais.” (B9)

“Gosto de aulas em que se pode brincar e trabalhar a sério.” (B10)

“As aulas que mais me agradam são aquelas em que há interactividade entre alunos e professores.” (C9)

Outros alunos salientam a necessidade de diversificar as actividades durante uma aula. Também o relatório do GAAIRES (Duarte, 2006: 4) dá conta das poucas estratégias pedagógicas que há nas nossas escolas: “As escolas visitadas apresentam uma situação geral de reduzida diversidade de práticas pedagógicas”:

“As aulas que mais me agradam são todas aquelas em que se diversifica o tipo de actividades, isto é, uma aula em que se leia, escreva, faça trabalhos, fichas, debates.” (E8)

“Gosto de aulas em que o professor faz com que aqueles 90 minutos não pareçam 4 h, dando a aula de uma maneira divertida, deixando os alunos falarem um bocadinho (sem exageros)”. (C16)

“As aulas que mais me agradam são aquelas que são dadas de forma alegre e dinâmica e que nos incentivam para o nosso progresso.” (F1)

“Talvez as não teóricas, as não tão teóricas. A teoria é muito precisa, mas há aulas, por exemplo, a minha professora de Biologia tenta ir, às vezes, a um Site e tenta dar uma explicação da matéria de uma forma animada, que é um Site que ela conhece. Então para nós é mais fácil visualizar assim, do que, às vezes, pelo livrinho e não sei quê. Eu acho que isso, às vezes, é importante. Acho que todo o aluno é assim: não gosta muito daquela aula teórica que é só dar, só dar, só dar, ler, escrever. Isso torna-se um bocado cansativo: são 90 minutos.” (R1, Entrevista)

Curiosamente, vários alunos salientam dois aspectos que aparentemente são paradoxais, mas complementares numa aula: a alegria e exigência. Ou seja, os discentes apreciam aulas em que a exigência e o rigor coexistem com a alegria espontânea de quem ensina e de quem aprende. Não gostam que o professor “despeje matéria”, mas que encontre situações da “vida real” para exemplificar o que está a ensinar:

“São do meu agrado as aulas em que todos participamos, trabalhamos de uma forma activa, mas com ordem.” (F2)

“O tipo de aulas que mais me agradam não são, definitivamente, aquelas em que o stor passa 90 minutos a despejar matéria, não, as aulas que mais me agradam são aquelas em que o stor/a dá a matéria de uma forma diferente, buscando exemplos da vida real, interagindo com os alunos, ouvindo as opiniões deles sobre a matéria, ou seja, torna a aula como um convívio agradável entre o professor e os alunos, pois assim, garantidamente, a aula torna-se muito mais interessante e apelativa aos alunos, de maneira a estes se interessarem mais pela disciplina e não tornar o estudo da mesma uma maçada.” (F5)

“Todas as aulas me agradam desde que sejam dadas com vontade, com ânimo, boas explicações e com base em experiências por todos vividas e pessoais.” (R5)

Concomitantemente, os alunos destacam a importância da sua participação na aula e na escola, enfatizando o papel da sua opinião sobre a matéria e a necessidade de saltar muros disciplinares ou curriculares, aprendendo para além do que se circunscreve à aula:

“O tipo de aulas que mais me agradam são as aulas dinâmicas, onde nos podemos exprimir e dar a nossa opinião sobre a matéria, pois acho que isso é essencial para cativar os alunos e para que as aulas não sejam só para aprendermos a matéria; acho que dentro da sala de aula podemos aprender muito mais do que aquilo que está estipulado.” (F9)

“As aulas que mais me agradam são as aulas participativas, isto é, aquelas em que os alunos podem expressar as opiniões sobre a matéria.” (E18)

“As aulas que mais me agradam são aquelas criativas, com actividades, como tinha na disciplina de Inglês no ano passado” (F12)

“As aulas, para agradarem, têm que ser dinâmicas, ou seja, sem o professor que nunca mais se cala e sem alunos “melgas”. (G16)

Outro tópico destacado pelos alunos como muito positivo é a solicitação permanente que o professor faz aos alunos na aula, como forma de os manter atentos e concentrados e, simultaneamente, obriga-os a terem a matéria sempre em dia:

“As aulas que mais me agradam são aquelas que não são uma seca, em que os professores só falam, falam... gosto das aulas com diálogo entre o professor e os alunos, em que o professor faça muitas perguntas, pois desta forma é mais fácil compreender a matéria, pois obriga-nos a estarmos atentos.” (G22)

“Os tipos de aulas que mais me agradam são aquelas aulas em que os professores incentivam os alunos para a aula. Não a tornam muito chata. Aquelas aulas que não são muito monótonas. Aquelas aulas em que não fazemos sempre o mesmo tipo de coisas.” (H10)

“O tipo de aulas que mais me agradam é quando existe uma boa “interacção” entre o professor e o aluno, quando o professor consegue cativar o aluno para a disciplina em si, quer seja com base em situações extra-matéria quer seja através da explicitação concreta sobre a matéria em questão. Também gosto que, de vez em quando, haja um «pequeno» momento de descanso, visto que noventa minutos são muito tempo para uma pessoa conseguir estar sempre 100% atenta e concentrada.” (Q1)

“Um aspecto que me agrada nas aulas é, como já referi, uma boa relação professor-aluno, com uma aula interventiva e despreocupada, claro, cumprindo os objectivos da aula.” (Q10)

Em suma, há aspectos que agradam aos alunos como a interacção, a possibilidade de expressarem as suas opiniões nas aulas, a relação afectiva forte entre discentes e docentes, as

actividades dinâmicas propostas pelos docentes aos alunos, a diversidade de actividades nas aulas e o convívio salutar entre corpo discente e docente; são também referidos aspectos que lhes desagradam, como a passividade dos alunos, a centralidade do professor na aula ou a monotonia, a qual transforma a aula numa “verdadeira seca”, tal como podemos constatar através das palavras destes alunos:

“Acho mal o tipo de aulas em que os professores falam durante os 90 minutos, que nunca nos deixam falar e despejam a matéria toda. Prefiro as aulas em que o professor é mais compreensivo, nos deixa às vezes falar com o colega do lado e que saiba cativar os alunos e saiba dar a matéria.” (G14)

“As aulas que menos me agradam são aquelas que não têm interacção entre professores e alunos, que não cheguem no início da aula, dêem um trabalho para fazer e até ao fim da aula assim. Gosto de aulas com teoria e prática ao mesmo tempo, sem ter de fazer as coisas de forma apressada e um assunto de cada vez.” (L9)

“Odeio aulas paradas, onde o professor não se cala e dita a matéria da maneira mais cansativa. Gosto muito de aulas dinâmicas, com a participação tanto do professor como dos alunos, onde se “brinca” com a matéria, mas que entra na cabeça.” (Q15)

“Eu gosto daquelas aulas em que os alunos estão sempre no activo, onde têm que participar; acho que assim aprendemos muito mais, não naquelas aulas onde o professor está a ditar e os alunos estão a passar no caderno, acho que essas aulas são uma “seca” para os alunos e a maioria dos alunos não está interessada nessas aulas.” (I3)

Apesar de gostarem de ambientes descontraídos para aprender, geralmente os alunos não apreciam professores que não “impõem respeito”, como podemos ver no testemunho deste aluno: “marcou-me pela negativa um professor de 10º ano, cujas aulas não eram dadas correctamente (podíamos entrar e sair quando quiséssemos, praticamente, e não era bom a “impor” respeito))” (C18). Os alunos apontam o dedo a professores que se perdem nas palavras e poucos conhecimentos transmitem e destacam o rigor e a exigência nas aulas, ou seja, apreciam contextos de trabalho que requerem concentração e métodos rigorosos, embora também valorizem momentos de descontração:

“Os tipos de aula que mais me agradam são aquelas que me cativam, que me puxam a estar atenta, aquelas em que eu sinto que fiquei a saber algo novo.” (B13)

“As aulas que mais me agradam são mesmo aquelas em que há organização dentro da sala, no entanto sou a favor do minuto de descanso, isto é 1 ou 2 minutinhos que o professor dá para relaxar e conversar 1 pouquinho.” (D5)

Para alguns alunos, a diversidade de recursos passa pelo recurso à tecnologia nas aulas, o qual deve ser frequente, pois é uma boa estratégia para motivar os alunos para a aprendizagem e, porque agradam aos alunos, aparentemente as aulas tornam-se mais apelativas e menos fatigantes:

“As aulas que mais me cativam são aquelas em que o professor consegue aliar o seu modo de explicar à apresentação de *Powerpoint*, acetatos, vídeos.” (D14)

“Gosto de aulas abertas, que não seja só baseado na matéria ou então dar a matéria de forma diferente, isto é aulas nos PC’s, em *Powerpoint*.” (E7)

“Em relação ao tipo de aulas que mais me agradam são as aulas em que os professores utilizam apresentações em *Powerpoint*, acetatos e textos informativos com o resumo das matérias dadas, porque assim cativam mais a atenção dos alunos.” (F11)

“As aulas que mais me agradam são aquele tipo de aulas em que os professores utilizam materiais como o retroprojector, o computador, etc., pois assim as aulas não são tão teóricas e conseguem captar mais a atenção dos alunos.” (I1)

Para alguns alunos, o recurso à ironia e os momentos diversão nas aulas são fundamentais para haver um bom clima de aprendizagem durante a aula, reconhecendo valor àqueles docentes que apresentam os conteúdos programáticos de forma alegre e cômica, já que criam fases mais descontraídas na aula:

“A aula de Economia é sempre muito divertida, a professora tem uma maneira de ser não muito vulgar e às vezes tem atitudes que fazem com que a turma toda se comece a rir.” (E1)

“As aulas de que mais gosto são as aulas em que os professores explicam a matéria de forma divertida e aberta.” (O7)

“Os tipos de aulas que mais me agradam são quando, por exemplo, uma turma que fala muito o professor tem de meter respeito e mandar calar e consegue dar uma aula em condições razoáveis; também gosto quando um professor que durante 90 minutos não dê só teoria, que também arranje maneira de brincar connosco e que, ao brincar connosco, estejamos a aprender.” (J2)

“O tipo de aulas que mais me agradam são aulas alegres, com pequenas pausas para desanuviar a cabeça.” (Q12)

Resumindo, podemos concluir que o eixo central de um bom processo de ensino e aprendizagem é formado pelos professores (Teixeira & Flores, 2009a) que, na senda de Lapo (2007:131), fazem a diferença:

“Os professores que marcam a diferença são bons a articular a teoria e a prática, rigorosos, competentes e bons no domínio da matéria, gestores da sala de aula em termos de disciplina, motivadores, uma referência enquanto pessoas, apaixonados, bem-humorados, sensíveis, preocupados e atentos, empáticos e bons no que respeita ao relacionamento”.

Quinze alunos preferem aulas onde haja mais flexibilidade e liberdade, onde podem participar de uma forma descontraída e sem grande rigidez:

“O tipo de aulas que mais me agradam são sem dúvida aulas abertas, porque não são chatas, bem pelo contrário. Podemos estar à vontade com os companheiros e, embora não pareça, conseguimos aprender muita coisa.” (D18)

Alguns alunos mencionam a pressão que sentem nas aulas devido à necessidade de realizar exames nacionais, uma vez que os seus professores também espelham os constrangimentos que sentem devido à avaliação sumativa externa e suas consequências:

“O tipo de aulas que mais me agrada é, sem dúvida, uma aula sem muita leitura e sem muita matéria, eu não diria que na aula não devíamos fazer nada (...) pois seria um absurdo e não teria lógica, mas acho que podemos aprender de uma maneira divertida e não no meio de uma pressão constante como, por exemplo, os exames nacionais” (G7)

“As disciplinas favoritas são Desenho, claro, e Geometria Descritiva, que infelizmente já acabou. Gosto de aulas leves, simples, sem aquela pressão dos testes, exames, professores arrogantes...” (H11)

“Não tenho aulas que me agradem mais do que outras. Penso também que, para as aulas nos agradarem, também devemos mostrar interesse nelas.” (H16)

“As aulas que mais me agradam são aquelas em que participamos livremente e falamos dos assuntos da aula, da matéria, livremente, fora daquele método: o professor fala, nós ouvimos calados e, de seguida, fazemos exercícios. Isso é muito mau, pois a aula no meu aspecto não rende e cansa-nos mais se falarmos da matéria, mas noutro contexto chama-nos a atenção.” (Q13)

Apenas duas alunas afirmam gostar de **aulas teóricas**, onde o professor assume a sua postura de *magister dixit* (Pacheco, 1996) e adopta um estilo expositivo. Uma das discentes associa o facto de ser boa aluna a este tipo de aulas, algo que, todavia, não se verifica nos testemunhos de outros alunos que se auto-caracterizam como bons alunos e preferem, maioritariamente, as aulas práticas, o que tem a ver com preferências e estilos de aprendizagem de cada aluno:

“Sempre fui uma aluna bastante aplicada, pelo que me sinto bem com aulas teórico-expositivas, desde que sejam minimamente criativas. Aquelas aulas em que os professores nem conseguem controlar os alunos e manter a ordem são um verdadeiro martírio.” (A8)

“Melhor sinto-me na teórica, porque na prática não sei, mas na teórica posso decorar as coisas, não é?” (N1, N.E.E., Entrevista)

“Lá está, eu acho que foi por causa da professora que eu tive no 10º ano; gosto muito mais de aulas paradas em que eu consigo perceber completamente a matéria e não preciso de sequer estudar em casa, até porque tenho dificuldade em me organizar com o material.” (D8, Entrevista)

A partir da análise dos testemunhos dos alunos podemos concluir que a gestão da aula é crucial para o desenrolar da mesma. Esta pode transformar-se num “martírio” ou numa fonte de aprendizagem. As razões que os levam a preferir esse tipo de aulas são diversas, como se constata no seguinte testemunho:

“As aulas que mais me agradam são aquelas em que os professores explicam oralmente a matéria recorrendo a esquemas no quadro para assentar ideias. Claro que isto apenas funciona quando o professor consegue captar a atenção e o respeito da turma.” (C7)

Para alguns alunos, a relação professor/aluno é muito importante (Day, 2004) e pode determinar o (in)sucesso escolar destes. A partir dos seus relatos, concluímos que a aula é ideal quando se verifica uma boa relação entre discentes e docentes, aspecto reiterado por Lapo (2007) e Teixeira & Flores (2009a):

“As aulas são porreiras quando existe uma boa relação entre professor e alunos; se o professor entender o nosso lado e por isso ajuda um bocado, nós também retribuimos o esforço e como tal as aulas correm bem”. (A15)

“Gosto das aulas em que os professores e os alunos se relacionem bem, onde haja diversão, respeito e também se “aprenda bem””. (B12)

“As aulas que mais me agradam são as de 50 minutos porque as de 90 minutos são muito saturantes e não consigo estar atento tanto tempo e as aulas onde os professores interagem e respeitam os alunos”. (B15)

Mais uma vez é reforçada a ideia da necessidade de haver uma relação dialógica entre docentes e discentes, para que as aulas não se tornem monótonas e sobretudo para que o aluno sinta no docente um “porto seguro” que, para além de lhe transmitir conhecimentos, o ajuda em termos emocionais. Assim, a relação que se estabelece entre ambos baseia-se na cumplicidade, na confraternidade e na exigência (H5). Aliás, Rebaud (1999: 264) assevera: “os alunos não estão satisfeitos com a sua vida no liceu. Criticam nele (...) sobretudo a ausência de relações com os adultos e com os professores em particular”:

“Não tenho um ideal de aula. Só penso que as aulas são um momento de diálogo entre os professores e os alunos e não o professor a falar sem parar.” (D17)

“O tipo de aulas que mais me agradam são onde existe respeito de ambas as partes, coerência, cumplicidade, confraternidade e, acima de tudo, exigência. Dou, sem dúvida, o exemplo da aula de Português.” (H5)

“O tipo de aulas que mais me agradam são as aulas em que o professor é aberto com os alunos e aquele em que o professor não está só a dar matéria mas sim dialoga com os alunos, como por exemplo um professor meu de XX, que dava exemplos com o que acontecia com ele ou com alguém conhecido. (...) Para mim as aulas não deviam ser tão teóricas, mas sim criar um ambiente mais “saudável” desde visitas de estudo a joguinhos, etc.” (S6)

“Quanto ao tipo de aulas que mais me agradam, são as aulas onde existe uma boa relação entre professor/aluno, porque havendo esta relação as aulas correm muito melhor.” (J4)

Concomitantemente, os alunos demonstram grande interesse pelas **aulas ao ar livre**, isto é, em espaços abertos, onde possam circular sem as restrições inerentes a uma sala de aula. Por isso, salientam as aulas de Educação Física e as visitas de estudo:

“As aulas que mais me agradam são de Educação Física talvez por serem ao ar livre e porque não temos que pensar”. (A23)

Muitos alunos gostam das visitas de estudo, pois consideram que se trata de actividades muito enriquecedoras para o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos estudantes. São iniciativas que se revestem de grande valor, porque, por um lado, lhes permitem aprender os conteúdos programáticos, observando diferentes realidades como monumentos, experiências científicas, processos de construção de alguma matéria, entre outros. Por outro lado, as visitas de estudo possibilitam um maior estreitamento de laços de amizade, entreajuda e camaradagem, não só entre os alunos,

mas também entre os discentes e os professores. Aliás, é importante salientar que muitos alunos apresentam as visitas como momentos marcantes do seu percurso escolar, o que prova a importância com que as vêem:

“O que mais me marcou nestes 3 anos foi o 11º ano pela cumplicidade que existia na turma por todas as situações que enfrentámos juntos, pelas visitas de estudo que foram espectaculares.” (B4)

“O que mais me marcou nestes anos de escola foi o 11º ano. Marcou-me pela cumplicidade entre nós que aumentou bastante pelas visitas de estudo que foram as melhores e das situações que passámos.” (B6)

“As visitas de estudo são outro aspecto que deve ser implementado com maior frequência, na medida em que em bom ambiente é mais cativante aprender.” (D8)

“Eu penso que a escola é muito importante na vida de qualquer pessoa, tanto a nível de conhecimentos, de futuro como também a nível de amizades, pois muitas das escolhas que fazemos enquanto alunos vão ser influenciadas depois no nosso futuro. Penso que é importante na escola não só ter aulas, mas sim também outras actividades organizadas por ela como por exemplo visitas de estudo, passeios, que fazem com que as disciplinas se tornem motivantes.” (D10)

“Algo que me agrada muito nesta escola é o número de visitas de estudo que são planeadas. Nos dois anos em que estive na escola XX, não tive uma única visita de estudo, e julgo ser algo extremamente importante, uma vez que nos permite “respirar” por um dia, sem grandes preocupações e muitas vezes aprendendo mais do que numa semana com 3 blocos por dia fechados em salas.” (D12)

“o que mais me marcou foram as visitas de estudo, pois servem para conhecermos algo relacionado com a disciplina e também estamos num ambiente mais descontraído que nas salas de aula juntamente com os professores.” (Q5)

À guisa de conclusão, podemos afirmar que, para os estudantes, o tipo de aulas preferidas depende: (1) da boa relação existente entre professor e alunos; (2) do trabalho que se faz na sala de aula (“aulas em que se aprende”); (3) da exigência do docente; (4) da diversidade de actividades e de recursos (apresentação em *powerpoint*, textos informativos); (5) do uso das novas tecnologias; (6) do sentido de humor e da boa disposição do professor na sala de aula; (7) da flexibilidade e da “liberdade” e (8) da natureza das matérias.

### 5.3. Episódios e pessoas marcantes

#### 5.3.1. Episódios marcantes

É inegável que determinados momentos se apresentam na vida de uma pessoa como motores de arranque para novos projectos, impulsionados por pessoas que exerceram nos outros muita influência, levando-os a reagir, a mudar, a inovar, a reconsiderar, a recomeçar, etc. Kelchtermans (1995: 7) designa-os como “pessoas/fases e incidentes críticos”. Trata-se de pessoas e/ou períodos cruciais na nossa vida, que foram determinantes, que levaram a enveredar e a equacionar/problematizar/mudar determinada situação e que marcaram profundamente pela negativa ou

pela positiva. A análise destas pessoas e fases constitui-se como uma chave para entrar (no) e perceber o universo do aluno, pois ajuda-nos a reconstruir o seu “eu” discente. Dada a importância desta fase na vida de qualquer aluno (“Todos os alunos, ao entrarem no 10º ano, estão a dar um grande passo. Vão começar a estudar para a sua média e aí começam as complicações, as dúvidas, tudo.” (R2)), tentámos perceber o que de mais relevante aconteceu no seu percurso escolar.

Assim, pedimos aos alunos que se pronunciassem acerca das pessoas, fases e dos incidentes críticos que os marcaram e do papel que desempenharam na sua trajectória escolar. Concomitantemente, pretendíamos saber em que se traduziram/traduzem, na prática, essas fases/incidentes. Dos 304 estudantes que produziram a narrativa, 174 falaram sobre esta questão, conforme se pode ver no quadro abaixo apresentado:

<b>Episódios marcantes</b>	<b>f</b>
Incidentes críticos	84
Mudança de nível de ensino/escola/cidade	54
Experiências em diferentes níveis de ensino	15
Participação em actividades extracurriculares	11
Frequência de uma escola privada	10

Quadro 25 - Episódios marcantes  
(N= 304 alunos)

A história de Leo apresentada por Kelchtermans (1995) é paradigmática quanto aos sofrimentos que aquele professor experimentou na escola devido às alterações que lhe foram impondo. Podemos estabelecer uma analogia entre a tristeza e a frustração que ele sentiu e o que sentem os discentes quando um professor ou um colega os maltrata ou têm de abandonar uma turma/escola, no final do ano lectivo. Por esse motivo, decidimos empregar a expressão “incidentes críticos” para designar todos os “pontos de viragem” (Kelchtermans, 1995: 7), ou seja, momentos que marcaram os participantes (uma classificação muito baixa num teste, um mau professor, uma discussão com um docente, entre outras) e que só retrospectivamente se conseguem enquadrar e explicar à luz daquilo que foi o seu percurso.

Dos dados que emergem das narrativas, das entrevistas e dos *emails* os **incidentes críticos** estão geralmente associados à actuação dos docentes, destacando-se a agressividade e as atitudes mais negativas desses profissionais, com marcas no percurso dos alunos:

“11º ano, foi um ano em grande, estava cheia de vontade de tirar boas notas para compensar o ano anterior, consegui tirar excelentes notas a várias disciplinas, mas, há sempre um mas, a educação física voltou a chatear, pois ao contrário do Básico não contava para nota e agora conta para a minha média. O professor deu-me 12, a nota mais baixa de todas as outras, esforcei-me sempre por conseguir melhor, ia a todas as aulas, enfim, mas não me livre de um misero 12, 12 este que me baixou bastante a média, sem dúvida que este foi o professor que mais me marcou negativamente até agora.” (C3)

“Acho que tudo na primária me marcou pois aquilo era para mim um mundo novo, só que aos poucos deixou de ser interessante, houve um ponto em que não queria voltar à escola, nem queria sequer chegar perto dela, isto porque o professor, por não sabermos escrever direito uma letra fazia-nos sentir burros e às vezes até nos chegava a bater, mas depois tudo se resolveu e comecei a voltar a sonhar com a escola outra vez.” (C8)

“Como aspectos negativos desta temporada, tive o tal professor de Matemática que já detestava, pois fiz-lhe quatro abaixo-assinados, por ele não dar aulas, por ele não saber a matéria, por ele usar outras aulas para dar a matéria dele e por último por ele me ter ameaçado bater.” (D3)

“Foi neste ano (5º) que conheci o meu primeiro “Monstro”, a professora de Matemática. Não era por ser a professora da pior disciplina, mas por ser a melhor, mas rígida, severa, impicante e fria. Esta até nos obrigava a organizar os cadernos como ela queria, não deixando espaço para a auto-organização (...) ela até chegou a atirar-me com o apagador! Foi então que comecei a desenvolver crises nervosas, que ocorriam apenas na véspera da aula dela.” (F4)

Tal como a aluna supramencionada, também outros alunos relataram episódios que os marcaram negativamente, chegando mesmo a referir-se a experiências traumáticas que marcaram o seu percurso escolar:

“Quando cheguei ao 9º ano não percebia muito bem como funcionavam os cursos, para que serviam... etc. Contudo, entrei para o Curso Científico-Natural (mesmo com a pouca informação que me transmitiram na altura). Nesse ano fiquei com um grande trauma, devido a uma professora de XX que tinha na altura. Para além de professora de XX, era professora também de XX. Os meus pais não dão importância ao facto de estudar ou não e por isso nunca tive grande interesse em estudar. Nesse ano, as minhas disciplinas com mais dificuldades eram as dessa professora. Fiquei-lhe com ódio porque ela tinha muito o hábito de discriminar os mais fracos. A forma como me olhava, a forma como me ignorava, quando a questionava e a forma como me tratava, tudo isto ajudou; mas, para além disto e do facto de eu não gostar da forma como ela dava a aula, ela fazia o que eu penso que não devia ser permitido, que era insultar-me. Chamou-me várias vezes “burra” directamente. Ainda hoje, já passaram três anos e eu ainda me lembro de uma frase que ela repetia vezes sem conta, quando me entregava os testes – “os burros serão sempre burros.” O facto é que desde as primeiras aulas eu não simpatizei com ela, tinha um ar de “bruxa” (...) e quando, por azar, me correu mal o primeiro teste e ela me chamou burra, eu desisti logo da disciplina. No fim do ano, jurei a mim mesma que lhe ia mostrar que não era o que ela me chamava e nos últimos testes tirei duas notas boas, um 13 e um 12. Contudo, no fim do ano ela disse perante toda a turma que nunca na vida me daria positiva, porque “os burros serão sempre burros”. Foi um ano traumático para mim. Reprovei com três negativas, duas das quais eram dela e a outra a Matemática.” (G10)

“Os episódios que foram mais marcantes na minha vida escolar foram, por exemplo, no 2º ano de escolaridade: tinha um professor que dividiu a turma a meio: os que estavam mais avançados “andavam no 2º ano” e os que estavam um pouco mais atrasados eram intitulados como alunos prestes a reprovar. O que tinha acontecido naquela sala de aula é que os alunos prestes a reprovar passavam a aula toda com um texto na mão, a lê-lo e interpretá-lo e eu pertencia a este grupo (eu sempre fui uma rapariga que gostou sempre de ir à escola e comecei a dizer que não queria ir, pois o professor não ensinava nada, só ensinava os outros alunos). Por exemplo, os outros alunos estavam a fazer contas e/ou a aprender a tabuada, enquanto o meu grupo estava a ler um texto (mas o professor durante o dia todo não fazia nenhuma pergunta). Ele também ia para o fundo da sala fumar, que acho inaceitável. O que é certo é que no 2º período mudei de escola, onde me fizeram testes, porque tinha dificuldades de leitura, etc. Fui guiada por uma psicóloga, fui bem aceite na turma e passei de ano, enquanto todos os outros alunos que estavam comigo no grupo da outra escola reprovaram.” (J1)

“Começando pelo 10º ano, foi o início do secundário, era um ambiente novo e uma nova adaptação. Foi fácil a adaptação, mas encontrei professores que não me ajudaram nada, pois não explicavam bem, tive outros que faltavam muito e isso não ajuda nada na vida de um estudante, antes pelo contrário, pois o desinteresse começa a surgir e as coisas complicam-se. Os professores, em vez de nos incentivarem, de nos darem aulas teóricas, mas de uma maneira mesmo teórica, nos dessem aulas teóricas mas usando outros métodos, dando aulas com jogos, actividades... Acho que está mal a

maneira como os professores dão as aulas teóricas, pois chegam à sala, começam a falar, falam, falam, outros nem falam, limitam-se a ler o que está no livro e a aula fica dada. Assim os alunos ficam a perceber o mesmo. Para isso, os alunos estudavam em casa, liam o que estava no livro e nem vinham às aulas.” (Q16)

“Quando passei para o 11º ano, as minhas notas começaram a baixar e, desde então, comecei a perder o gosto pela escola; eu até estudava para os testes, mas não conseguia obter as notas que eu queria ou tirava negativa, que era ainda pior. Consegui passar para o 12º ano, onde fiquei retida com notas muito baixas, mas não tenho a disciplina de Matemática feita, o que não consigo tirar da cabeça o tempo todo.” (Q22)

Há, contudo, aspectos positivos a referir, pois, para alguns alunos, o empenho, a dedicação e o profissionalismo do corpo docente foram determinantes para atingirem os seus objectivos:

“Gostei muito dos professores, principalmente quando frequentava o 11º ano, pois quando parti um dedo da mão direita, que me impossibilitava de escrever, eles foram completamente compreensivos e, na altura em que a minha turma esteve em testes, eles deram-me outra altura para os poder fazer, à excepção de uma professora em que tive de fazer um teste que, como não podia escrever, tive de ler as perguntas e ditar a uma pessoa que estava a escrever. Conclusão, tirei, obviamente, fraca nota.” (Q2)

“Foi no meu primeiro ano (10º) que eu gostei mais dos professores, talvez por ter mais confiança e, sem dúvida, explicavam muito melhor que os professores de agora.” (Q22)

A escolha do curso no ensino secundário foi um momento difícil para os alunos, pois, no final do 3.º ciclo do ensino básico, sentem-se desorientados, confusos e pouco informados:

“Era uma vez um rapazinho muito feliz da vida, que vivia apreciando cada segundo da sua bela vida. Gostava muito da escola, de aprender e dos professores. Mas, mesmo tendo mudado de escola e até de lar, um velho demónio continuava a persegui-lo e a assombrá-lo: a Matemática. Onde quer que ele fosse, os algarismos estavam lá à espera dele na escuridão. O zero, o seu pior inimigo, dormia debaixo da cama dele, junto com os seus testes de Matemática, que ele tentava esquecer. Com o tempo, o rapazinho aprendeu a proteger-se, refugiando-se na Arte, no Desenho e na História. Contudo, o demónio tinha um plano para o fazer sair da sua toca... O fim do 9º ano aproximava-se e o rapazinho ansiava seguir em frente para novos horizontes, mas não sabia que seria quem ele mais estimava e admirava que o trairia; a sua professora de História tinha vendido a alma ao demónio e destruído o sonho de um pobre rapazinho que um dia queria ser o próximo Indiana Jones. Ela dizia que Arqueologia não tinha futuro nem boa remuneração (decente) e que o melhor era seguir a vocação artística. O pobre rapazinho, desorientado e perdido, não tinha outra hipótese senão seguir as instruções do seu mentor caído e seguir para Artes Visuais.” (H1)

Escolher um curso e uma escola no ensino secundário é um marco experiencial que ressalta das narrativas e das entrevistas, uma vez que se constitui como um momento chave de decisão do futuro, o qual foi difícil para muitos alunos. A “história” do aluno H1 exemplifica a grande incerteza e as muitas dúvidas que sentem os adolescentes aquando da escolha do curso, já que não estão suficiente nem devidamente informados sobre os cursos existentes e as suas potencialidades:

“O mais difícil na entrada para o Secundário prendeu-se, definitivamente, com a escolha do curso a ingressar, afinal é uma escolha que irá condicionar o nosso futuro. Ter de fazê-lo com quinze anos e perante grandes lacunas de informação não me parece de todo coerente. Todavia, tinha de ser feita e, após testes psicotécnicos, conversas e muito debate interior, optei pelo Curso Científico-Humanístico

de Artes Visuais, visando essencialmente o curso de Arquitectura, que parece ainda hoje ser o que mais se adequa ao meu perfil.” (H7)

É importante referir que a tenra idade com que têm de escolher uma área é um aspecto que muitos referem e, como reflexo disso, mais tarde afirmam estar arrependidos da escolha que fizeram. Note-se que, apesar de gostarem do curso que estão a frequentar no ensino secundário, têm outras áreas de interesse e até gostariam de mudar, se pudessem, de curso no ensino superior. Porém, trata-se frequentemente de uma escolha feita tendo em conta a valorização social do curso e não o seu gosto por uma determinada área (*vide* o que se disse, a este propósito, no capítulo anterior). Atente-se ao que salientam os alunos a este respeito:

“Estou no 12º ano, a um passo da universidade, de escolher o meu futuro e confesso que se voltasse ao décimo ano, ao dia da matrícula, provavelmente teria ido para o curso de Humanidades, não que não goste do que aprendo, mas cada vez mais outras áreas culturais despertam-me maior interesse. Os meus amigos costumam dizer que eu devia ir para Comunicação Social, os meus pais acham que não teria emprego, confesso que não os quero/posso desiludir.” (D8)

“Outra situação aconteceu durante o 10º ano, tinha escolhido o curso de Informática, porque não tinha a menor ideia do curso que queria seguir. Por isso, escolhi Informática, que foi um curso que acabei por detestar. Não estava à espera que fosse um curso tão exigente – as disciplinas como Matemática, Inglês e outras relacionadas com a Programação de computadores.” (G19)

“O 10º ano foi um ano de mudança. Tive de decidir para onde queria estudar e o que queria estudar, de um dia para o outro, pois eu queria tirar o curso de cabeleireira, mas não podia, porque esse curso só se podia tirar a partir dos 17 anos e depois decidi-me pelo curso de informática, nesta escola (fui aconselhada a vir para esta escola pelo meu professor de História do 9º ano, pois ele disse que esta era uma das melhores escolas da cidade). Mas não consegui vaga para o curso de Informática e ligaram-me a dizer que teria de vir no dia seguinte escolher outro curso.” (F13)

No caso dos dois alunos supramencionados (G19 e F13), é notória uma falta de informação sobre as características dos cursos e o desenho curricular dos mesmos, bem como acerca dos pré-requisitos necessários para aceder ao curso pretendido (no caso da que queria tirar o curso de cabeleireira). Por outro lado, causa estranhamento ter escolhido em tão pouco tempo, como se depreende da expressão “de um dia para o outro”, o que denota alguma ligeireza na escolha de algo tão importante e determinante do seu futuro. Essa debilidade e imaturidade da decisão da discente são acentuadas quando a aluna é informada da não existência de vaga no curso que escolhera e se confronta com o mesmo dilema, tendo novamente de decidir num curto espaço de tempo (“ligaram-me a dizer que teria de vir no dia seguinte escolher outro curso.” (F13)). Note-se que o impasse criado à volta da sua escolha é tão importante que a leva a considerá-lo, quatro anos volvidos, o momento mais marcante do seu percurso escolar.

O mesmo acontece com a aluna G2, que destaca esta fase como uma das mais complexas na sua trajectória escolar (“Acabou o 9º ano. E agora? Esta era pergunta que mais assolava a minha cabeça”), uma vez que frequentemente os familiares tentam conduzir a uma escolha que

lhes agrada, embora os gostos dos alunos nem sempre se espelhem nas opções privilegiadas pelos seus progenitores:

“Acabou o 9º ano. E agora? Esta era pergunta que mais assolava a minha cabeça. A mãe queria que fosse para esta escola, para o resto da família tanto interessava (desde que as boas notas continuassem a chegar a casa), eu queria a Escola Secundária XX. E porquê? A mãe morava, na altura, a 47 metros (...) da escola (...). O facto da irmã mais velha se encontrar no 12º ano nesta escola influenciou também a sua decisão (...). E a minha opinião? Não contava? Queria acerrimamente ir para a Escola Secundária XX, única e exclusivamente porque todos os meus amigos com quem já convivia diariamente nos últimos 12 anos iam. (...) E o curso? Ahahah! Bonito assunto! A mãe, voltando à carga, queria que fosse para Ciências e Tecnologias, porque era o curso “com mais saídas profissionais” – dizia. O pai sempre sonhou ter uma filha médica; a tia queria uma sobrinha modelo e a avó, doce como mel, dizia: “filha, escolhe o curso de que mais gostares, que depois te dê uma vida!” E eu? E a minha opinião? Não contava? Parece que não. Eu? Eu queria Artes – queria estudar música e teatro e pintura e teaaaatro! Mas não. A segunda opção não me parecia tão enjoativa, eram Ciências Sociais e Humanas. E pronto. Decisão tomada. “As notas” continuam a chegar a casa e todos lá em casa estão felizes.” (G2)

A partir dos dados recolhidos junto dos alunos, podemos concluir que, por vezes, o discente, num momento crucial de escolha, é silenciado ou a sua opinião é relegada para segundo plano, aspecto bem evidente na narrativa desta aluna, quando questiona: “E a minha opinião? Não contava?”. Note-se que esta atitude é fomentada até pela família, em casa, e não apenas na arena escolar, pelos restantes actores educativos que ignoram, habitualmente, a participação e a voz dos alunos aquando das deliberações curriculares (Pacheco & Paraskeva, 2000). A excessiva preocupação desta aluna (G2) justifica-se, pois sabia que a sua opinião iria colidir com a familiar.

Por outro lado, esta fase fica na memória da jovem, pois na escolha da escola a ênfase é colocada nas notas (sucesso escolar) e na maior conveniência para a família e não nos desejos mais profundos da discente (“queria acerrimamente”), como se verifica quando assevera: “para o resto da família tanto interessava (desde que as boas notas continuassem a chegar a casa” (G2). Concomitantemente, o curso pretendido pela aluna G2 não respondia aos desejos dos seus familiares (“O pai sempre sonhou ter uma filha médica; a tia queria uma sobrinha modelo”) e afigurava-se como totalmente antagónico face aos gostos e intenções da aluna, que assevera: “Eu queria Artes – queria estudar música e teatro e pintura e teaaaatro!”. Aliás, o emprego do pretérito imperfeito remete-nos para um passado longínquo, um passado/futuro que não se iria concretizar, não obstante a “paixão” da jovem pelas artes, mormente o teatro, que refere prolongando na escrita a palavra (“teaaaatro”). Contudo, é importante sublinhar a síntese deste dilema, muito frequente entre os jovens estudados, já que, no final, a aluna opta por uma área que abarca os seus gostos pessoais e responde, simultaneamente, às expectativas e aspirações da família: “As ‘notas’ continuam a chegar a casa e todos lá em casa estão felizes.” (G2)

Com efeito, há alunos que contrariam a vontade dos familiares e lutam com esforço para lhe provarem que a sua escolha foi a mais acertada, como conta este aluno:

“Não posso deixar de dizer também que o meu dilema principal foi a escolha e aceitação do meu curso. Lá em casa, a minha tia não gostou, melhor, nunca aceitou, ainda hoje, e isso deixa-me triste e, ao mesmo tempo, é o motivo que tenho para lhe provar que foi uma boa escolha.” (H18)

Curioso é notar que o rótulo que se atribui a determinadas áreas científicas fere os alunos que por elas enveredam, como se constata pelas palavras deste aluno do curso de Ciências Sociais e Humanas:

“Uma das situações que mais me marcou prende-se directamente com a escolha do curso, Ciências Sociais e Humanas. Isto porque no Ensino Básico há o preconceito de que os cursos ligados a letras e humanidades são para os “maus” alunos, aqueles que têm muitas dificuldades e querem apenas terminar o liceu” (G4)

Outros acontecimentos constituem-se como marcos negativos na sua trajectória, tal como a doença de um familiar. O cancro que vitima a mãe tem repercussões negativas no rendimento do aluno:

“Agora no 12º ano, vou melhor, mas mesmo assim, entre confusões por causa de rapazes por quem me vim a apaixonar eu fui-me abaixo, até que tudo piorou quando vim a saber que a minha mãe tinha cancro, (mesmo na altura da época dos exames do 11º) e agora continua com os tratamentos tendo sido agora hospitalizada para uma operação.” (C4)

A amizade é um aspecto fundamental para qualquer pessoa, pois é um traço da sua identificação com o outro. Por conseguinte, o rompimento de uma relação pode trazer consequências nefastas ao aluno ou, vendo pelo lado positivo, pode ajudá-lo a alcançar melhores resultados. Muitos alunos referiram como incidente crítico uma amizade desfeita, uma zanga, uma má influência de amigos, etc.

“Os aspectos mais marcantes foram o rompimento de uma amizade muito, muito importante, e de modo irreversível.” (D2)

“Acho que de todas a que mais me marcou foi uma zanga que tive com a minha melhor amiga, estivemos chateadas durante 6 meses (...) chegaram mesmo a dizer-me para esquecer a nossa amizade, mas no fim de tudo compreendi que os verdadeiros amigos não se perdem. Tenho também uma outra situação – um tanto recente, pela qual passei devido à pressão exercida pelo grupo de ginástica o que me fez passar um mau bocado, mas que no entanto as coisas estão a recompor-se e apesar de por vezes ainda me deparar com situações idênticas a consciência fala mais alto.” (D5)

A mudança forçada de curso causou uma grande decepção à aluna E11, que se viu impossibilitada de alcançar os objectivos escolares que tinha traçado. Revoltada com a situação, nunca mais encontrou interesse na escola, como se depreende das suas palavras:

“Enquanto tinha o sonho, até ao meu 9º ano, fui feliz porque tinha um objectivo. Ao entrar para o \_\_\_ para Humanidades eu vi esse objectivo mais próximo. Mas a partir do momento que repito o 10º ano fiquei sem objectivos nenhuns, tinha muito medo. Tanto que se eu tirar boas notas nos testes isso não me anima, porque não sei que futuro vou ter, não sei o que é que vou escolher, porque eu não quero ir para a Universidade e: “oh, vai ser este porque quero ter um canudo na mão”. Apesar de o nosso país funcionar um bocadinho assim, eu acho que só consigo ser feliz se trabalhar naquilo que gosto, mesmo sem canudo, ou com canudo. Gostava de ser Licenciada naquilo que queria, mas para isso

tenho de batalhar muito e não sei se tenho essa força, porque cortaram-me as bases. Foi uma falta de informação e fiquei também revoltada, cheguei lá mesmo revoltada e ainda começaram a dizer que eu era mal-educada por estar assim. E ainda me dizem pura e simplesmente aos berros: “a menina não pode andar nesta Escola e ponto final”. E como é que uma adolescente recebe uma notícia sabendo que faltava uma semana antes, eu sem curso sem Escola, sem nada. É muito complicado.” (E11, Entrevista)

A competição feroz que caracteriza as sociedades modernas é bem notória na escola, palco onde, tal como no mundo empresarial, todos querem ser os melhores, ainda que para isso recorram a estratégias maquiavélicas para alcançar os seus objectivos. A narrativa desta participante remete-nos para um ambiente escolar desfavorável ao seu crescimento pessoal e escolar, na medida em que impera a competição, o desgaste emocional e a falta de investimento da parte de alguns professores:

“Ao fim de 12 anos a estudar, são de facto muitos os episódios e as pessoas que me marcaram e que, por um lado, me fizeram crescer, aprender a viver em sociedade. Entre os mais importantes saliente, sem dúvida, a nota do primeiro teste de Matemática de 10º ano da escola de onde vim. Acabei o ensino básico com óptimas notas, tirei 5 a todas as disciplinas, e quando fui para o secundário, a nota do primeiro teste Matemática foi apenas de nove valores, a minha primeira negativa, aproveitei para informar que a Matemática é levada como disciplina de ouro em quase todas as escolas. Senti-me muitas vezes humilhada porque a grande maioria dos professores de Matemática sente-se superior, ou pelo menos transmite essa superioridade aos alunos, é desgastante viver, estudar num ambiente assim. Outro aspecto que aprendi durante a minha vida escolar, especialmente durante o percurso do secundário, é a tão conhecida, e que parece atacar todos, competição. Perdi a maioria dos amigos com quem saí do ensino básico porque a disputa por notas, amigos, estatutos sociais e até namorados tornou-se o tema de cada dia. Andei durante muito tempo, à deriva, quase em debate interior a tentar perceber se me deixava ir pelas ‘normas sociais’ dos jovens da minha idade ou se mantinha a ideia de companheirismo que desde sempre me foi transmitida pela família. Mudei de escola. Ao fim de dois anos, percebi que aquele não era o meu lugar, que não tinha que competir com ninguém a não ser comigo, que aquela gente não era a minha gente. Tanto de colegas como de professores senti nessa escola uma certa frieza e despreocupação a que não estava habituada. De bom trouxe os amigos que fiz, porque apesar de tudo, há boa gente em todo o lado, e viemos ainda um bom grupo, cerca de 12 pessoas, para esta escola. Dois desses amigos fazem parte, como eu, desta turma na qual fomos muito bem recebidos e valores como o respeito e amizade foram-nos logo transmitidos.” (D8)

De destacar é igualmente a tentativa de suicídio que um aluno confessa ter feito. Com um percurso escolar muito atribulado, devido à mudança constante de escola e cidade (provocado pela profissão do pai) este aluno não resistiu aos problemas e tentou o suicídio como refúgio/solução para todos os problemas:

“Os melhores momentos da minha vida foram no 9º ano na escola E.B. 2 e 3 de XX (outra cidade). Apesar de ter acontecido “uma coisa má” neste ano, não o excludo dos meus melhores momentos. Dessa escola, guardo muitas recordações, algumas mesmo más. Mas o importante é que “sobrevivi” e fiz amigos que jamais poderei esquecer, nomeadamente alguns professores, com os quais nunca perdi o contacto. (E me ajudaram bastante nos meus maus momentos). (...) Sinceramente... teria muito para falar. A verdade é que não gosto de partilhar os meus momentos com ninguém. A não ser com as pessoas que me são muito próximas. A única coisa que eu, realmente mudaria neste percurso da minha vida, era... o que eu fiz... não teria tentado o suicídio. (Foi isto que aconteceu no 9º ano). A minha vida era um inferno. Mas a partir daí tornou-se ainda pior. Mas vou sobrevivendo. Nem tudo foi mau. Aliás, muita coisa boa resultou daí. Amigos é o que nunca vou querer perder.” (D9)

O absentismo e a depressão são problemas que afectam alguns alunos que se desmotivam da escola e não lhe reconhecem importância. Os conteúdos programáticos desfasados dos seus interesses e as “más” companhias levam os alunos a afastarem-se da escola e a procurarem nos cafés e noutros locais de diversão um espaço para ocupar o seu tempo:

“O meu percurso escolar foi bastante atribulado. Até ao 4º ano eu adorava estudar mas no 5º ano tive problema. A turma em toda a turma ficou contra mim, o que me magoou bastante pois a pessoa responsável por isso era a minha “melhor amiga”. Desde aí comecei a “aprender” a faltar às aulas, a não estudar, a andar com más companhias, prejudicando-me. (...) No meu 11º ano tive uma depressão e tive professores que me ajudaram, pessoas que nunca pensei que se preocupassem ou que me ajudassem e ajudaram e outras que eu contava com elas só que desiludiram-me, mas quem me ajudou mais foi a minha mãe, a quem devo muito.” (D20)

“O ano que me marcou mais foi o 10º ano, na escola secundária XX devido a vários episódios, como faltar às aulas e ter sido suspensa.” (Q20)

Os casos de vandalismo e de agressão ao professor são igualmente referidos pelos alunos como inesquecíveis, já que são problemáticos e põem em causa a dignidade de alunos e professores. O facto de passarem ilesos não deixa de ser condenável, pois os alunos fazem a asneira e nada lhes acontece:

“A minha turma do 3º ciclo (...) era considerada a turma mais rebelde da escola, tivemos medalha e tudo e o momento que me marcou mais foi “mau”, mas nunca me esqueci; esse momento foi quando, durante a aula de Português, no 8º ano, a professora chamou a atenção do XX e ele tirou a sapatilha dos pés e atirou-a contra a professora (...) e o mais incrível é que ela olhou para ele e não fez absolutamente nada, ou seja, ele não foi punido de maneira nenhuma! Houve outros momentos, mas este foi, sem dúvida, aquele de que nunca me esqueci.” (G16)

“O que me marcou mais durante o período escolar foi uma visita de estudo que fizemos no 10º ano e que, em determinada altura da viagem, já a vir para a escola, quando parámos na estação de serviço, alguns alunos tiveram a brilhante ideia de pintar o autocarro estilo “grafiti”, enquanto os professores, motoristas e restantes alunos estavam na estação de serviço. Os motoristas, quando viram a camioneta pintada, recusaram-se a continuar a viagem para a escola, ficámos horas parados na estação de serviço. Esta situação marcou-me pela negativa; esses alunos não foram castigados, pois “ninguém” sabia quem pintou a camioneta. Não tinham provas.” (H8)

Um dos acontecimentos marcantes mais referidos pelos alunos é uma retenção, quer seja no ensino básico, quer seja no ensino secundário, pois, como salienta este participante:

“Para além de ter ficado retida, marcou-me também bastante o ter-me afastado dos meus amigos; foi difícil, pois havia já uma relação muito forte entre todos.” (Q7)

De facto, uma situação de retenção traz várias consequências quer a nível escolar quer a nível pessoal. Se atendermos ao que diz esta aluna, percebemos como pode ser uma forma de baixar a auto-esima:

“Tenho 18 anos e ao longo da escolaridade o que mais me marcou foi o meu 8º ano. No 8º ano reprovei, foi um ano que me influenciou até agora; foi uma “mancha” no meu currículo, mas que ajudou bastante no crescimento.” (I6)

Contudo, também temos de atender às expectativas e interesses destes alunos, uma vez que, não raras vezes, são baixas e denotam uma apatia da sua parte face à escola. Veja-se, a título exemplificativo, o que afirmam sobre esta matéria estes alunos, já com duas retenções:

“Os pontos mais importantes e marcantes foram quando fui retido. (...) Nos pontos que mais me marcaram percebi que tinha perdido dois anos da minha vida por desinteresse. As poucas coisas que me interessam é que o meu clube ganhe.” (J3)

“Outra situação foi chegar ao meu 11º ano, aqui nesta escola e, pela primeira vez, reprovar, sendo para mim uma coisa que eu nunca pensei que me iria acontecer. Quando me apercebi, fiquei muito triste, pois era a pessoa que tinha ficado para trás, ou seja, os amigos avançaram, eu fiquei.” (G7)

A esta situação os alunos associam, por vezes, o desempenho dos professores, como se constata no excerto das narrativas destes alunos:

“O que mais me marcou pela negativa durante estes 4 anos foi o facto de ter reprovado logo no primeiro ano que aqui estive, marcou-me porque como era o primeiro ano que aqui estive, como o ensino era diferente, penso que os professores não foram suficientemente “bons” para que me afirmasse logo no primeiro ano”. (A20)

Alguns alunos atribuíram esta situação a uma alteração da legislação por parte do Ministério da tutela, pois a escola não tinha a Língua Estrangeira que os alunos tinham de frequentar:

“Reprovei no meu 10º ano, sendo o meu ano mais marcante no meu percurso escolar. Devido a uma lei do Ministério da Educação, onde o Francês passou a ser obrigatório, e eu não tinha Francês, nem a escola (Francês iniciação), sendo o curso de Humanidades repartido, automaticamente tive que sair da escola XX, fazendo o meu segundo 10º ano nesta escola, no curso de Economia.” (E11)

“Foi também por não estar preparado que fiquei retido no 10º ano e mudei de escola (...) porque não havia Francês iniciação.” (H14)

Há também um grupo de alunos que ficou retido no 12º ano e que traduz nas narrativas alguma revolta por não ter atingido as classificações necessárias para concluir o ensino secundário ou para entrar no curso superior pretendido, estando, aquando da recolha das narrativas, a frequentar novamente o 12º ano:

“Muitas coisas me marcaram no meu percurso escolar... penso que todos temos momentos especiais (...) Episódios de que me lembro são o 1º dia de escola, o dia do primeiro teste no Básico (5º ano), a primeira negativa (...) a mudança de escola (...) e a reprovação no 12º ano. Custa muito ver muitas pessoas partirem para a universidade e “nós” ficarmos deste lado.” (Q1)

“Mas este ano muita coisa mudou: fiquei mais um ano, pois reprovei a alguns exames por cinco décimas, mas em contrapartida subi as minhas notas todas.” (Q3)

“Sempre fui uma aluna razoável, no geral, excepto a uma disciplina MATEMÁTICA; não sei porquê, mas nunca encaixei com a Matemática, se calhar por não dar interesse a matéria. Foi esse o motivo pelo qual agora não estou no ensino superior, em Enfermagem: reprovei duas vezes a Matemática por a minha nota no exame com a da aula não dar média positiva.” (Q6) (Maiúsculas do aluno)

“O que mais me marcou foi ter de repetir o 12º ano. Isto aconteceu devido a ter reprovado no exame nacional de Matemática. Foi o acontecimento que mais me marcou, pois, além de apenas ter reprova-

do a uma disciplina ainda tive de “aguentar” a pressão dos meus pais. Para além de ter ficado retida, marcou-me também bastante o ter-me afastado dos meus amigos; foi difícil, pois havia já uma relação muito forte entre todos.” (Q7)

“Apesar de tudo isto (gostar da área em que se encontra), já reprovei duas vezes. A primeira foi no 10º ano. Aqui tenho consciência de que reprovei pela falta de estudo e pela “brincadeira”, mas, apesar disso, esse ano não foi um total “desperdício” pois foi aqui, neste ano, que eu cresci e onde me tornei mais autónoma e segura de mim mesma. A segunda vez foi no 12º ano. Custou-me muito pois foi um ano em que eu estudei muito mas, apesar dos meus esforços, não consegui chegar aos meus objectivos (entrar na universidade, para Enfermagem).” (Q14)

“No ano anterior fiquei retido no 12º ano devido ao facto das minhas notas não corresponderem às minhas expectativas, o que levou talvez a uma falta de motivação e também penso que não estaria preparado para entrar tão cedo num curso superior, visto que só tinha 17 anos.” (Q19)

Alguns alunos precisaram de trabalhar em *part-time* e essa opção ditou uma retenção, pois não tinham tanto tempo para estudar e, para além disso, ficavam muito cansados, logo também não descansavam o suficiente:

“Era no café. Isso foi um caso que me lembrou mais que afectasse a Escola, que foi o ano passado. Estava a fazer o 12º ano, em Setembro começaram as aulas, em Setembro comecei a trabalhar, das oito à meia-noite. Era todos os dias, excepto ao sábado. Comecei a acompanhar, muito empenhada, estudava todos os dias, também ia trabalhar todos os dias, até que chegou a um ponto..., havia alturas em que me apetecia descansar, descansava, já não estudava e depois empancou tudo, já nem para a frente, nem para trás, depois tinha muitas coisas para estudar e estudava, à noite..., noites inteiras, a fazer resumos, a tentar adiantar, mas depois a seguir nas aulas já não conseguia estar atenta, porque estava praticamente a dormir e cansada. Depois disso foi-se reflectindo. À noite já nem sequer estudava, dormia. Depois chegava tarde às aulas, depois de chegar tarde às aulas começava, havia alturas que também fazia resumos nas aulas; chamaram-me à atenção, depois, por isso.” (Q13, Entrevista)

A reacção à retenção não foi a melhor, porém a aluna já estava preparada para essa situação e tentou contorná-la com uma atitude positiva:

“Eu não encarei muito mal, porque eu estava consciencializada disso. Já estava mentalizada que isso ia acontecer, já o ano passado, só estava a tentar fazer o meu máximo, no ano passado, para repetir o mínimo possível, este ano. Tentei fazer por isso, mas já sabia que ia estar aqui este ano; já fui mentalizando os meus pais também, na altura. Logo que saí do café fui dizendo: “olha, eu estou cá para o ano estou lá outra vez. Mesmo que passe a tudo eu vou ter de fazer melhoria, porque eu este ano não fiz nada de jeito mesmo”. E fui mentalizando os meus pais e mentalizando-me a mim própria, antes. E, pronto, quando comecei este ano, comecei normal, como se fosse um novo 12º ou 13º ano.” (Q13, Entrevista)

Uma parte significativa de alunos aponta o primeiro ciclo como fase de “ouro” do seu percurso escolar, destacando a figura do docente como primeiro mentor do seu percurso escolar. Concomitantemente, destacam a forte relação criada entre os alunos e o professor e entre si e os efeitos positivos que esta produz(iu) na sua vida escolar. O tempo que passaram juntos nesse período intensificou o sentimento de pertença e permitiu estreitar laços de amizade que se perpetuam até aos dias de hoje, recordando com uma certa nostalgia esse tempo pretérito. Veja-se, a título exemplificativo, o que dizem os alunos a esse respeito:

“Como episódio de maior valor e maior relevância para mim, surge o meu primeiro dia de aulas, que como é normal, não mais esquecerei, pois foi nesse dia que tive a primeira impressão do que era a tão aguardada escola e o professor que para mim teve um papel superimportante. Foi nesse dia que reconheci o valor da amizade, do convívio com os outros, a questão da partilha e da inter-ajuda.” (C22)

“Estive quatro anos com a mesma turma e posso dizer que simplesmente adorei. Estive quatro anos com a mesma turma, com o mesmo professor, passei momentos inesquecíveis, pois conheci amigos para uma vida inteira e um professor que também será um amigo eterno. A escola era muito diversificada, tínhamos todo o tipo de actividades, desde natação, inglês, teatro, e como actividade externa ainda frequentei a catequese.” (D3)

“A minha escola primária marcou-me imenso, porque foi uma experiência pela qual ainda não tinha passado e a minha professora e os meus colegas eram muito atenciosos comigo, o que me levou a ser das melhores alunas da turma.” (G11)

“Enquanto criança apenas me ficaram algumas lembranças, maioritariamente boas, mas também más. Talvez por ainda ser bastante nova, não me tenho apercebido dos defeitos do ensino; gostei muito dos anos em que estive na primária e, ainda hoje, recordo com saudade esses tempos. Ainda me lembro de subir aquela rampa comprida, de mão dada à minha mãe, com a bata vestida para começar mais um dia cheio de actividades engraçadas e brincadeiras com os colegas... Ali sentia-me bem, sabia que pertencia a uma escola e que, anos mais tarde, o meu nome e a minha turma constariam no/do álbum de fotografias da história da escola.” (H2)

“Eu acho que me lembro dos momentos da Primária. Acho que é dos melhores momentos, de qualquer pessoa, numa Escola. Não sei; porque é quando a gente deixa..., aprende a ser criança com os outros, aprende coisas importantes da vida, que é ler, escrever, essas coisas para toda a vida é importante. E acho que é engraçado dividir isso com outras pessoas da nossa idade e, às vezes, com professores que nos marcam e isso.” (R1, Entrevista)

“Acerca da primária tenho poucas mas muito definidas recordações: era pequeno, tímido, como ainda sou (...) Dessas pequenas lembranças tenho saudades e o meu estado de espírito, ao recordá-las, sente-se aconchegado, quente, protegido. Agora, tudo o tempo mudou.” (H3)

Contudo, é importante referir que nem todos os alunos tiveram esta sorte, já que os dados nos permitem concluir que muitos alunos sofreram com a mudança sistemática de professor no primeiro ciclo. Note-se que a instabilidade causada pela troca de professor afecta não só os alunos da turma como o professor recém-chegado, pois coloca quem chega numa situação delicada, ao ter de se habituar a essa nova realidade e “entrar” no universo dos alunos, mesmo que seja a meio ou quase no final do ano. Atente-se nas palavras destes alunos:

“Nesses primeiros quatro anos a minha turma ter passado pela mão de cerca de 12 professores, o que sem dúvida deixa as suas marcas na aprendizagem (...) pois os alunos não conseguem ganhar uma familiaridade com o espaço escola e com o espaço aula, uma vez que são expostos constantemente e uma nova realidade (trocar de professor), quando ainda estão a cimentar a sua relação com a escola (...) também problemática é a posição do professor, visto que tem que se enquadrar na situação apresentada”. (A1)

“O facto de ter tido mais de 4 professoras no 2º, 3º e 4º ano causou bastante instabilidade na turma”. (A17)

“Tudo corria com normalidade até que na 4ª classe tive que mudar umas cinco vezes de professor porque a professora antiga entrou de baixa e aí começou o corrupio de professores até que um ficou.” (C8)

“A minha vida escolar iniciou-se na Escola XX, que frequentei do 1º ao 4º ano. Nesta escola cresci feliz. O único senão foi o facto de se ter mudado com frequência de professor.” (E4)

“Os que me marcaram mais foram...uma professora no 3º, 2º ano. A primeira professora marcou-me pela positiva. Marcou-me, porque foi muito porreira, muito meiga mesmo ajudava-me em tudo. A segunda marcou-me um bocado pela negativa, era muito... era normal, mas era amiga, conhecia a mãe de um dos alunos e houve um conflitozinho entre mim e esse aluno; estávamos na brincadeira, por completo mesmo, a correr e não sei quê, e aquilo era assim umas estantes que se colocavam umas em cima das outras, mas aquilo deslocava-se e ela e ele..., é mesmo na brincadeira eu ia mandar assim uma chapada, mas brincadeira mesmo, e eu tinha encostado a mão no mapa e ele tinha passado por trás e o móvel caiu por cima dele, caiu em cima da mão dele. E ele depois ficou com a mão toda negra. Tudo brincadeira. Pessoas do 2º ano, criancinhas, mesmo! E depois ela veio à minha beira e bateu-me. Nunca mais me esquece da mão dela marcada na minha cara. E acho que não se justificava isso porque no 2º ano, para aí com sete anos, correr atrás de outro acho que é normal. E os móveis não deviam ser aquilo encostava-se, caía logo, caía aquilo tudo em cima de quatro ou cinco. Como caiu em cima dele, podia cair em cima de mim e se calhar eu não levava o estalo, que levei. E, pronto, essa marcou-me pela negativa de resto... 3º e 4º ano foram boas... de resto... foram só exigências a mais de certos professores.” (Q13, Entrevista)

Um dos aspectos mais referidos pelos alunos como marco nas suas trajectórias foi a **mudança de nível de ensino, de escola e/ou de cidade** e a conseqüente inadaptação:

“A passagem para o ensino secundário trouxe inúmeras mudanças. Em primeiro lugar tive uma enorme dificuldade em escolher o curso para que queria ir (...) Foi mais difícil adaptar-me à Escola X, em parte porque não me integrei na minha turma”. (A2)

“É notável que a entrada para a Secundária transforma-nos em certa parte, salientando a parte psicológica/afectiva.” (H5)

“O que me marcou mais no meu percurso escolar foi a integração do 9º para o 10º ano, a mudança de escola, a mudança de amigos, demorei um pouco a lidar com a situação e cheguei mesmo a não querer vir às aulas, mas os meus pais e familiares ajudaram-me a ultrapassar” (Q13)

Por outro lado, a mudança de nível de ensino requer, por vezes, uma mudança de escola e/ou de cidade, o que causa perturbação aos alunos, na medida em que vêm as amizades desfeitas e têm de enfrentar um ambiente diferente daquele a que estavam acostumados. Para além da perda de amigos, a pronúncia e os diferentes hábitos (não jogar futebol nos intervalos do ensino secundário, por exemplo) são apontados pelos alunos e a descida das notas no ensino secundário é outro aspecto que sobressai das narrativas:

“Os momentos mais marcantes que tive foi, por exemplo, quando me mudei para esta cidade. Um miúdo de dez anos, já na altura de ter as amizades firmes e sólidas, ter de ser “obrigado” a fazer novos amigos. Foi uma fase complicada, isto porque, um miúdo vindo de uma aldeia, sabe-se lá donde, com hábitos diferentes, pronúncia diferente, etc., ser alvo de chacota, não foi muito agradável.” (B1)

“O que mais me marcou, sempre, foi a mudança de estabelecimento de ensino. Para mim custava-me muito mudar de escola, ficava muito receoso e nervoso e a pensar no assunto, no entanto depois habituava-me e chegava à conclusão que aquela ansia e nervosismo eram estúpidos. Quando mudava de turma, apesar de ter acontecido poucas vezes, sentia o mesmo que sentia quando mudava de escola, e custava adaptar-me. Mas ao longo do percurso escolar, fui aprendendo a controlar o nervosismo e esse medo das mudanças e foi-se tornando mais fácil a minha adaptação a outros meios.” (B14)

“Passada a primária fui para o básico, foi um período problemático, pois enfrentei mudança de casa, mudança de amigos, mudança de professores, tudo isso influenciou o meu percurso escolar entre o 5º ano e o 6º ano, pois tive uma difícil adaptação de escola, casa, amigos, principalmente os amigos. (...) Secundário, etapa em que me encontro agora, também difícil em certos aspectos, irei referi-los por ano: 10º ano, complicado porquê? Porque sofri transição de curso, a meio do primeiro período, ou seja, deparei-me novamente com pessoas que não conhecia, deparei-me com a dificuldade das disciplinas, pois tinha perdido bastante matéria e os testes aproximavam-se, conclusão tirei muito más notas de início, mas com esforço e dedicação consegui acabar o ano com uma média razoável. No que diz respeito aos amigos, apenas conhecia duas raparigas mas não eram com quem me dava melhor, mas consegui de certa forma encontrar novos amigos na nova turma.” (C3)

“É sempre um ambiente diferente, principalmente, as diferenças quando se muda. Mas a principal diferença que eu senti foi o Básico para o 2º Ciclo, porque é um ambiente completamente diferente. Uma pessoa está no Básico está com um professor na mesma sala, não sei quê, tem um intervalo, o professor dá tudo. Depois chega ali e é uma grande diferença, que tem de andar de sala em sala, tem professores diferentes, tem muitas disciplinas. É assim um choque. Enquanto que do 3º Ciclo para o Secundário, uma pessoa no 3º Ciclo já tem uma noção do que é o Secundário e não sente assim tanta diferença... Uma pessoa vê a Escola de uma maneira um bocado diferente, não é, começa a ter uma imagem mais madura ao longo dos tempos... Não sei. Eu, por exemplo, no 2º Ciclo, a Escola era mais brincadeira, claro. Não levava tanto a sério. Agora já levo mais a sério. Sei que estou perto da Universidade, por isso levo isto muito mais a sério.” (E9, Entrevista)

“A mudança de escola, do 9º ano para o 10º onde vimos amizades separadas. Foi uma fase muito difícil e no início do secundário isso viu-se nas minhas notas, que baixaram um pouco. Só no 2º período do 10º ano consegui aceitar devidamente a mudança.” (C13)

Tal como esta aluna, outros participantes referem a transição para o ensino secundário e as mudanças e adaptações a este nível de ensino:

“Depois, uma mudança drástica! Directamente de uma terriola chamada XX, mudei para a escola XX. (...) A mudança para o 10º ano foi uma mudança normal e que acontece a todos: as dúvidas, os amigos, a família. (...) Agora parece que estou mais consciente do que está à minha volta. Deixei de ser a XX mimadinha para ser uma pessoa adulta (não necessariamente responsável e madura) que também pensa nos outros.” (D2)

“Entre no quinto ano, na escola XX com uma turma que detestava, apesar de já conhecer algumas pessoas. Queria ter ido para a secundária de XX, para acompanhar a minha turma de primária, mas os meus pais não acharam correcto e acabei por vir para esta, contrariada!!! Tudo era diferente aqui. Tinha muitos professores dos quais só uma é que era simpática, os outros eram de uma arrogância descomunal. A turma era anti-social, não era nada unida e eu não estava habituada a este ambiente. Passei para o sétimo ano, sem nunca deixar que o ambiente me prejudicasse, pois sempre tive boas notas. Agora tinha mudado de turma. Esta já era mais acolhedora e unida, mas mesmo assim, ainda não era um ambiente que me agradasse por completo. Os professores também tinham mudado todos e agora passava-se exactamente o contrário, todos eram cativantes menos um, que além de não dar aula, ainda era arrogante e implicava comigo. (...) (10º ano) Primeiro dia de aulas e eu numa depressão constante e, para agravar, a minha melhor amiga queria vir para esta escola e eu tinha-a convencido a ir para a escola XX, e depois eu vim para aqui e ela não... Para piorar ainda mais, a turma acabou com a minha expectativa de conhecer pessoas novas, pois não havia absolutamente ninguém que eu não conhecesse porque vínhamos todos da mesma escola. Acho que foi o mês que mais me custou vir à escola...” (D3)

“No décimo ano tudo alterou. A turma, o nosso comportamento e coisas assim. Não jogávamos futebol nos intervalos para mostrar maturidade aos mais velhos. Em vez do futebol ficávamos todos em grupo a conversar num canto da escola. O 11º e 12º estão a ser muito similares devido ao facto de estarmos já “cansados” da vida de estudante que temos.” (D18)

“O tempo passou e o rapazinho cresceu e encontrou-se num sítio maléfico, que, à primeira vista, parecia mais um bunker do que uma escola. (...) O rapazinho teria de passar mais três anos da sua

vida neste sítio, por isso mais valia habituar-se. E foi isso que ele fez, aos poucos acostumou-se a sobreviver no seu novo habitat. Fôra afastado de todos os seus antigos companheiros do básico (banda sonora: ler esta passagem ouvindo “Wake me up when september ends” dos Green Day...) e fora obrigado a criar novas amizades com pessoas estranhas e suas desconhecidas.” (H1)

“No início, quando decidi seguir esta área, foi complicado. Eu não sou desta cidade e onde moro a secundária não tem este curso. A minha mãe teve uma certa dificuldade em aceitar, pois achava que tudo iria mudar: os horários, os controlos, as companhias. O meu pai sempre deu a maior força, porque achava que se era isso que eu queria era isso que eu precisava de fazer. E assim fiz. Distanciei-me de todos os meus colegas e parti à procura do desconhecido. Comecei a pôr-me a pé mais cedo e a chegar tarde a casa. No início andava bastante desanimada: os meus colegas de turma eram totalmente diferentes dos antigos, falavam de coisas diferentes, faziam coisas diferentes, tinham amizades de forma diferente, tudo era novo para mim. Tive mesmo para desistir, mas se eu já tinha chegado até ali, por que não continuar? As coisas haviam de melhorar (...) Quatro meses depois, já estava inserida num grupo em que todos se davam bem, mas foi somente no 11º ano que eu fiz as minhas melhores amigas. (...) Estou feliz e não me arrependo de não ter desistido de um sonho.” (H12)

A mudança do ensino básico para o ensino secundário é também marcada pela descoberta, como salienta este discente:

“O ciclo (5º...9º) foi marcado pela descoberta... Novos amigos, novas disciplinas, novos professores, novos temas... (...) É no ciclo que começamos a ter responsabilidades, começamos a decidir por nós próprios, começamos a ver como é a vida, como governar a nossa semanada. A partir do 7º ano no meu caso e nos meus amigos, é a puberdade que começa a agir por nós, o que quero dizer com isto é, as primeiras namoradas, o interesse pela sexualidade, e na maior parte dos casos a descida de notas. No 9º ano foi o ano de decidir o que seguir, para que escola, a perda de amigos.” (C21)

Das narrativas produzidas pelos alunos é de destacar um aspecto curioso que se prende com a entrada em determinadas escolas. Como sublinha esta aluna, nem o facto de ter média de nível cinco lhe garantiu a entrada numa determinada escola secundária, o que prova que há, mesmo no ensino público, uma selecção de alunos por parte das escolas:

“Para mim, um dos episódios mais marcantes da minha vida escolar foi a passagem do 9º ano para o 10º; visto que tinha concorrido para a Escola XX, tinha média de 5, e em princípio tudo indicava que seria aceite, aliás, como quase toda a minha turma do 9º, porém não fui aceite e “recambiaram-me” para esta escola; a minha turma de 10º ano era quase toda de alunos que queriam ir para a Escola XX (a tal escola), fiquei um pouco desapontada no início, mas depois percebi que tinha sido o melhor para mim, uma vez que conheci pessoas novas, espectaculares, incluindo colegas e professores.” (D6)

A mudança de escola, aspecto muito referido como marcante para os alunos, está também associada à profissão dos pais ou encarregados de educação. De facto, é esta que muitas vezes condiciona a mudança de escola e cidade, já que os pais, normalmente funcionários públicos (professores e polícias, predominantemente), se vêem obrigados a concorrer e a “saltar” de cidade em cidade, levando os alunos a claudicar na arena escolar. Note-se que a presença dos amigos é crucial para a integração plena dos alunos e para o seu desenvolvimento intelectual. Aliás, há uma correlação entre as amizades e o sucesso escolar dos alunos, que foi já explorada anteriormente. Esta vida nómada tem reflexos negativos na vida escolar dos educandos, como é evidente nas palavras desta aluna:

“Só vim para esta escola este ano, por motivos pessoais, e sou de outra região do país, daí que a escola que me tenha marcado seja a XX - a anterior - (secundária) em XX, pelos professores, colegas, amigos e pelo ambiente 5 estrelas que se vivia nessa escola.” (D14)

“Bom, neste momento estou a acabar o 12º ano nesta escola... está a ser um bocadinho difícil, já que vim transferida da Secundária de XX (outra cidade), para uma nova família e... para novos amigos. Vim para esta cidade por motivos pessoais, os quais me marcaram muito.” (D9)

“A minha vida escolar propriamente dita iniciou-se em XX (cidade transmontana), onde morava com os meus pais e avós, foi aí a fiz duas grandes amigas (...) aquela escola era muito fixe, andava na Música, no Ballet, fazíamos desporto. Mas no 2.º ano da primária tive que mudar de escola, o meu pai é G.N.R. e foi transferido e nós mudámo-nos para um sítio mais perto do trabalho dele. O início na nova escola foi absolutamente traumatizante; eu era super boa aluna, mas nesse ano comecei a baixar, não gostava de falar com ninguém e tinha imensas saudades da minha cidade e dos meus amigos. Mas a minha passagem por aquela escola não durou mais que 3 meses, pois o meu pai conseguiu arranjar casa no mesmo sítio onde trabalhava e mais uma vez lá ia eu mudar de sítio. (...) Ao início não gostei muito, até porque não conhecia ninguém, mas logo logo comecei a arranjar amigos. (...) fiz grandes amigos e amigas, entrei para os escuteiros, para a dança, para o teatro. (...) no ano a seguir tive eu e ela que mudar de escola pois na nossa terra não há secundário (...) conhecemos pessoas novas, fizemos muitos amigos, mas não gostava lá muito daquela escola, era muito fraca em termos de educação, não havia muitas iniciativas didácticas e nem desporto escolar e ainda para mais não tinha aquecimento e “morriamos” de “frio”. (...) Mas visto que não tinha, nem de longe nem de perto, notas para entrar em Medicina, pelo menos em Portugal, decidi que ia concorrer para Espanha, mas para isso tinha que mudar de escola e vim para esta cidade onde tenho os meus tios. (...) A primeira semana de aulas foi horrível, porque apesar de as pessoas da turma serem simpáticas, eu só pensava no que tinha deixado para trás, os amigos, família, futsal, tudo e todos os dias chorava (...) agora posso dizer que fiz grandes amizades aqui.” (D7)

“O que me marcou mais na minha vida escolar foi, no 4º ano, quando pouco tempo após o início desse ano o meu pai, por motivos de trabalho, foi transferido para a Madeira e eu tive de fazer o 4º ano lá, adaptar-me a uma nova realidade.” (G18)

O desempenho dos alunos, muito dependente e associado ao trabalho dos professores, é um dado que emana das narrativas quando falam em mudança do Ensino Básico para o Ensino Secundário, assim como os relacionamentos entre alunos com consequências para o seu percurso e sucesso escolares:

“Chegou a hora de um novo mundo, o Ensino Básico, na Escola E. B. 2, 3. Fiz desde o 5º ao 9º. Aí conheci alguns colegas com quem ainda mantenho contacto hoje em dia. Nessa escola conheci bons professores, alguns de quem gostei mais outros menos. (...) Até que no 8º ano, por motivos de disciplina e má organização da turma eu, em conciliação com a minha mãe, decidi mudar-me de turma. E assim foi: 8º ano, 9º ano, nova turma, novos professores e novos colegas. Devo salientar que foi aí que comecei a dar-me melhor com a Matemática, digamos que é tudo uma questão de professores. Assim foi passando o Básico, até que chegou a altura da mudança, outra vez – Secundário. (...) Outro novo mundo.” (H4)

“O que mais me marcou nesta mudança Básico/Secundário foi o modo como os professores comunicam com os alunos, isto é, deixamos de ser vistos como crianças e passamos a ser tratados como pessoas responsáveis, o que me fez crescer e comportar-me como era esperado que o fizesse.” (H7)

“Eu não tenho medo de admitir que sou um rapaz igual aos outros, apesar de ter alguns defeitos em mim. Passei por momentos difíceis, mas não quero falar sobre isso. Quando entrei para esta escola, percebi que era, em tudo, diferente das outras, as pessoas que me ajudavam... os professores, por exemplo: se não fossem eles, eu não sei se estava aqui. Por isso eu só gosto de pessoas que me façam ficar feliz e não triste. (...) no meu primeiro ano na primária foi diferente destes anos todos que passei (...) apesar de não escrever.” (N1) (NEE)

“No segundo ciclo fiquei numa turma em que apenas tinha três pessoas da minha turma anterior, dois rapazes com os quais nunca me dei muito bem e uma rapariga. A escola era péssima, o ambiente, o tipo de alunos, estava a cair de podre. A turma em que fiquei era muito má, todos os meus melhores amigos tinham ficado noutra escola, não me dava bem com quase ninguém, achava as brincadeiras e as conversas deles estúpidas e sem finalidade nenhuma; apenas pensavam em fazer asneiras e arranjar problemas. Isto durou até ao 6º ano; durante o 6º ano concentrei-me em arranjar amigos fora da turma, com quem me identificava mais. Acabei por conhecer uma turma inteira, a melhor, mais unida da escola e decidi, no 7º ano, mudar para essa turma. Por a turma ser muito grande e incluir deficientes auditivos, foi dividida em duas e eu fui incluído na pior metade, aquela que incluiu as “betinhas”, raparigas insuportáveis que se dizem superiores a tudo e a todos; quanto aos rapazes, foram incluídos os piores, mesmo! os das faltas disciplinares, etc. Esta turma ainda piorou no 8º ano, pois embora tenham saído uns entraram outros e até ao 9º ano a minha turma foi a pior da escola, com processos por carros riscados, armários arrombados, inquéritos desrespeitados, etc. No 9º ano apenas tinha um amigo e ainda estou com ele hoje. Quando pensava no 10º ano, estava convencido de que estes alunos (maus) ficariam retidos, que o secundário seria diferente, enganei-me. O curso que escolhi foi Informática e, como envolve computadores, os candidatos pensavam que iam para lá jogar jogos. Mais um ano sem amigos, gozado por toda a gente... Nesse ano, o nível das pessoas era ainda mais negativo e o resultado foi num dos intervalos ter sido empurrado para uma janela, que parti com a cabeça, e onde cortei três tendões da minha mão direita. Ai todos permaneceram indiferentes, ninguém se deu por culpado e eu, como estava de costas, não vi. No 11º ano acabou a segunda fase do meu percurso, que se pode classificar como a pior e de mais azar. Com a dificuldade das disciplinas a subir, o filtro de piores alunos é maior. Actualmente, tenho bastantes amigos, dou-me bem com toda a turma e só me sinto frustrado por não ter tido grande sorte.” (N10)

As **experiências em diferentes níveis de ensino** - básico e secundário – são recorrentemente descritas pelos alunos nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails*. Para o aluno H3, o mais significativo nem foi “ao nível do estudo” (H3), mas evidencia o crescimento interior e exterior que se operou nele:

“Gostei de todo o meu ensino básico e primário (...) Todo o dia era um dia diferente. A toda a hora crescia mais um rebento de um pequeno bolbo de uma pequena planta. Agora, ... tudo é diferente. Consegui, ao nível que fui crescendo, não sei se é uma fase crítica por que todos os jovens passam, concluir que a vida de um estudante se pode tornar, muito facilmente, monótona, sem qualidade. Reparei que detesto rotinas e, como eu, toda a gente que respira. Assim, quer queira quer não uma vida pode-se tornar “uma seca”. Na primária diziam: vê se estudas, porque o básico é completamente diferente, não foi. No básico diziam: vê se estudas, porque o secundário é completamente diferente disto, não foi. Na universidade... é diferente? Como sempre pensei, acho que sim. O meu primeiro ano do secundário (10º ano) foi, sem dúvida, um ano excelente: melhoria de notas, sentia-me poderoso, ao contrário dos anos anteriores, (sem ofensa, mas a minha turma é “desproporcional”) e, ao contrário do que disse acima, houve diferenças, mas não ao nível do estudo: conheci pessoas novas, muitas namoradas, novos ambientes, um novo estilo, bem, mudou-me interior e exteriormente.” (H3)

Outro dado que sobressai das palavras dos alunos é a importância das actividades extracurriculares, como a dança, o teatro ou o cinema. Potenciando uma maior ligação afectiva entre os jovens, estas iniciativas revestem-se de grande valor para aqueles que as frequentam, já que se identificam com outros que têm os mesmos gostos, ambições, tendências artísticas, etc. É disso exemplo a diversidade de actividades extracurriculares que os alunos frequentam na escola onde desenvolvemos o nosso estudo e a quantidade de grupos culturais que aí se criaram (Artes, Cinema, Teatro, Ginástica, Música, Línguas Estrangeiras, entre outros) para satisfazer um maior número de alunos, como se constata nas palavras deste aluno:

“O 10º ano mudou-me (...) No 11º ano fiz muita coisa: desporto, mais estudo, Teatro, Oficina de Escrita, desenhos artísticos, obras de arte, logotipos para empresas, cartazes para lojas, um ano produtivo. Para não falar da banda (...) *hard core* alternativo. NIRVANA Muda intelectualmente uma pessoa a música. E a leitura, os amigos, o ambiente familiar, a Filosofia (disciplina favorita).” (H3)

A maior dimensão física, própria de uma escola secundária, é muito referida pelos alunos, pois, ao apresentar múltiplos espaços de recreio, trabalho, estudo e lazer, dificulta o relacionamento entre os discentes, que tendem a agrupar-se por elementos da turma ou outros que já conhecem:

“Setembro 2004, encontro-me pela 1ª vez numa sala de aula desta escola. Observo em redor e não estavam lá os amigos que sempre me acompanharam desde a pré-escola. Agora, juntamente com o facto de ter de me habituar a novos métodos de ensino, tinha de me habituar a novas pessoas.” (E4)

“Como escola, XX foi a que me marcou mais, pelo seu nível de segurança e pelo bom ambiente. Quando vim para esta escola, a minha fase de adaptação foi muito complicada. Tinha apenas duas amigas que conhecia na turma e andávamos sempre só as 3. Foi difícil criar maiores laços com outras pessoas, coisa que até aqui não era tão difícil.” (F1)

“Quando fui para o 2º Ciclo, custou-me um pouco a habituar àquele ambiente diferente, pois tinha amigos novos, muitos professores novos, muitos funcionários e a escola era muito grande, em comparação com a da escola primária.” (F13)

“Quando cheguei a esta escola, fiquei confuso com os blocos, não me habituei lá muito bem; no segundo período ainda não me sabia “guiar” lá muito bem pela escola.” (O16)

Com efeito, muitos alunos salientam a carga de estudo exigida no secundário, algo que não se verificava no ensino básico (“Eu diria que o que mais me marcou no secundário foi carga de estudo necessária para ter sucesso. Algo que não estava habituado era a estudar e, para ser sincero ainda não o estou, talvez porque dá muito trabalho ou simplesmente porque sou um inútil e não gosto de estudar”). (A21) Estes alunos asseveram que, enquanto no ensino básico obtinham classificações muito elevadas, no ensino secundário não conseguem atingir os mesmos níveis devido ao maior rigor e ao trabalho discente que requer e pressupõe este nível de ensino. Veja-se, a este propósito, o que referem estes alunos:

“No ciclo as minhas notas eram bastante boas, mas depois no 10º ano foi como se entrasse num novo “mundo”, as minhas notas baixaram um bocado.” (B4)

“No fim da primária e durante o básico era uma das alunas que tinha melhores notas, agora é complicado tirá-las.” (C19)

“O que me marcou mais foi: como é que um aluno de “Excelentes” consegue baixar as notas de uma maneira inacreditável?” (O8)

“No primeiro ano na escola ou seja no 10º ano, era um ambiente muito diferente do que estava habituado. Os setores eram mais rigorosos, não havia nada para fazer quando havia feriados, não havia tantos amigos e tínhamos mais liberdade. O 11º ano foi um ano mais puxado, mais difícil, no qual se reflectia as notas do 10º ano para poder passar. Foi o ano em que deixei para trás alguns amigos, foi o ano que descobri a minha primeira namorada. Agora o 12º, bem neste momento estou a reflectir se devo ou não repetir o ano para fazer melhorias...” (C21)

“Em termos de estudo notei muita diferença aqui, o ensino é mais exigente e aqui tem-se mais oportunidades que na minha escola anterior. As minhas notas este ano não estão a ser muito positivas, mas talvez porque ainda me estou a adaptar.” (D7)

“Quando vim para esta escola, notei imensa diferença da escola em que eu andava e desci muito as notas. Aqui para além de serem muito mais exigentes, o trabalho por parte do aluno tem de ser maior. Confesso que só há pouco tempo me habituei a isso.” (D19)

“Eu tive sempre boas notas, até chegar ao secundário, notei muita diferença na matéria, nos professores, na maneira de eles darem aulas...” (D12)

Esta desarticulação dos programas e níveis de ensino básico (Azevedo, 2007), a que fizemos referência no capítulo I, também é mencionada pelos estudantes, como o G11, que sublinha o elevado grau de exigência do 2.º ciclo do ensino básico em relação ao 1.º ciclo:

“O meu desempenho escolar após a chegada da primária ao ciclo baixou imenso, devido à diferença que existe entre a primária e o ciclo, que é brutal. Passa-se de três disciplinas para nove e as bases que levamos da primária, do meu ponto de vista, não conseguem suportar o *boom* de informação e de aprendizagem que recebemos quando começamos o ciclo.” (G11)

A diferente relação afectiva entre o professor e o aluno no Ensino Básico e no Ensino Secundário sobressai dos dados recolhidos, uma vez que é responsável pelo maior ou menor interesse e motivação dos alunos. Dos dados podemos concluir que os discentes consideram que os professores no Ensino Básico investem mais na dimensão afectiva do que no Ensino Secundário, fase em que os professores têm como grande preocupação o cumprimento dos programas:

“Sempre gostei da minha vida escolar, mas quando cheguei a esta escola perdi o interesse pela escola: os professores e alunos são completamente diferentes dos que tinha na primária e no básico. Aqui os professores não explicam a matéria e não se aproximam dos alunos como no básico. (...) não havia os ditos “queridinhos”, como há nesta escola, lá éramos todos iguais.” (G18)

“Não tinha muita afeição aos professores, pois eles no secundário preocupam-se em cumprir o programa e não em ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades.” (I7)

“Disciplinas que deixei de gostar desde que entrei no secundário foi Matemática, porque o ensino do básico para o secundário mudou muito; as explicações dos professores passaram a ser más, não se preocupavam tanto como no básico; no básico se os alunos precisassem de aulas extras, os professores davam, no secundário já não fazem isso.” (M10)

A experiência de pertencer a um grupo escolar, que reúne num espaço-tempo extra aula, é salientada por vários alunos nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails*. Com efeito, destacam a **participação em actividades extracurriculares** e as vantagens que daí advêm, já que a passagem pelo grupo de Teatro ou pelo Desporto Escolar se constitui como um período de grande crescimento quer em termos pessoais, quer em termos académicos. Dos dados percebemos que estas actividades lhes proporcionaram situações em que aprenderam a ser mais responsáveis, mais auto-confiantes e mais interessados pelo mundo que os rodeia. Veja-se, a título exemplificativo, o que afirmam estes alunos:

“Decidida a estudar as minhas queridas artes, continuei inscrita nas aulas de guitarra eléctrica, inscrevi-me no teatro e, desde esse momento, toda a minha perspectiva de vida mudou. Continuo a agradar à superior lá de casa, indo semanalmente às aulas do Instituto de Inglês (cheguei mesmo a dar catequese durante um ano!). Mas o que me vai continuar a prender é o teatro, sem dúvida alguma. Este deu-me uma maior sensação de liberdade, uma capacidade de escolha perante a vida (coisa que pensava que só poderia alcançar no momento do casamento) tirou-me parte da timidez e tornei-me mais expressiva. Aprendi bastante como aluna e como pessoa. (...) Assim, posso afirmar convictamente que o que mais me marcou nesta escola foi a minha experiência na Oficina de Teatro (que me fez crescer bastante como pessoa) e nos palcos a que me levou (nas nossas apresentações nacionais).” (G2)

“Comecei a frequentar a Oficina de Teatro, onde ainda hoje estou, e foi onde tive a minha primeira desilusão amorosa. Achei importante dizer isso, porque foi aí que percebi que a comunidade escolar (professores, funcionários e, principalmente, os alunos (amigos)) estavam cá para me ajudar a superar a nível de notas, de força interior, etc. Neste ano, saliento a importância de conhecer melhor e conviver com o meu professor de Teatro” (H20)

As conquistas no Desporto Escolar são outro marco referido pelos alunos, uma vez que experimentam a vitória num contexto de colectividade, o que se salda num maior relacionamento entre alunos e entre alunos e professores. O estabelecimento e cumprimento de metas e objectivos concretos unem o grupo e contribuem para a sua afirmação pessoal e junto da comunidade escolar, única forma, em alguns casos, de conseguirem algum sucesso no palco educacional:

“Também são os episódios da ginástica que mais me marcaram no percurso escolar (nesta escola). Acho que passei óptimos momentos com eles e esses são inesquecíveis.” (D4)

“Este ano lectivo aconteceu um grande episódio que marcou a minha carreira de futebolista: passar aos quartos-de-final entre todas as turmas participantes da escola. Penso que vamos conseguir ganhar o torneio. Se o conseguir, mando-lhe a novidade.” (H15)

“Também no 9º ano fiz parte do desporto escolar na modalidade de trampolins, onde fui considerada uma das melhores ginastas das competições em que entrei. No Desporto Escolar tinha um professor que não era só um professor, mas também um grande amigo, foi o professor que mais me marcou durante estes anos.” (I1)

“Fomos campeãs infantis, iniciadas, juvenis, juniores. Ui, alegria total. Nem sei explicar. Era fantástico! Em termos de notas melhorei bastante. Conciliei mais os estudos com o volei e melhorei bastante” (N11, Entrevista)

“No 10º ano participei no Desporto Escolar em Voleibol, juntamente com alguns amigos da equipa. Foi extraordinário, passámos dois fins-de-semana fora, em jogos. Primeiro o Regional, onde ficámos em primeiro e fomos apurados para o Nacional. Quando chegámos ao Nacional, ficámos nervosas porque se fôssemos em primeiro, iríamos a Madrid participar nos jogos da FISEC, durante uma semana. E conseguimos!!! (...) para além de fazermos aquilo de que gostamos (jogar voleibol) tivemos direito a conhecer o país, (...) pessoas de outros países, outras culturas. (...) e isto tudo graças ao meu percurso escolar. Jogar voleibol, para mim, é das melhores coisas que tenho. (...) Marcou-me imenso termos sido campeãs em todos os escalões, o que é uma coisa rara.” (N11)

Dos dados analisados sobressai um aspecto em várias narrativas e entrevistas que se prende com a **frequência de uma escola privada** e posterior análise comparativa entre ensino público e ensino privado. Assim, podemos assinalar três casos em que os alunos demonstram uma certa antipatia pela escola privada que frequentaram e os restantes, que transmitem rasgos de felicidade e orgulho. Reportando-se ao colégio que frequentaram, os primeiros levantam questões

como a falta de liberdade em comparação com as escolas públicas, as regras e a forte componente religiosa do colégio, sempre presente nas diferentes actividades destes estabelecimentos:

“A única coisa que não gostávamos daquela escola era o facto de ser privada e, desse modo, não tínhamos tanta liberdade, por exemplo, para sairmos sem necessária autorização dos pais ou para andarmos sem ser vigiados. O facto de não ser baptizada também foi um pouco controverso naquele colégio porque este era de uma ordem religiosa e as irmãs de certa forma tentavam persuadir-me a fazê-lo”. (A2)

“Andei num colégio (...) saí porque odiava freiras e detestava estar ali fechado e ser obrigado a acreditar em algo que nunca acreditei”. (A7)

“Andei até ao 5º ano num colégio (...) depois decidi mudar para uma E.B. porque achei que tinha mais liberdade e independência dessa forma”. (A12)

“O que me recorde mesmo da primária foi ter andado num colégio de freiras, às quais na altura eu lhes chamava pinguins, não gostava muito de lá andar pois eram muito rigorosos e excessivamente católicos, lembro-me que praticamente rezavam sempre que começava ou acabava algo tipo vamos começar a almoçar, rezávamos, acabávamos de almoçar toca a ir para a capela.” (D5)

Porém, estas opiniões contradizem as dos restantes alunos que produziram a narrativa e que frequentaram uma escola privada, os quais assinalam a grande cumplicidade entre os alunos e entre os alunos e os professores, criando um ambiente muito familiar entre todos:

“Percebi que no ambiente de colégio, ou seja, um ambiente mais fechado, com muitas regras, regras necessárias, de certa forma, com cumprimento de horários rigorosos..., também via isso na Escola básica e pública, mas era diferente, porque a Escola básica era muito grande, era muito mais complicado controlar os alunos todos e pôr portões muito grandes e temas muito heterogéneos. É essencial para as crianças, mas para os professores, torna-se difícil conhecer os alunos e conseguir ajudá-los de maneira... de forma melhor.” (G19, Entrevista)

“Tudo naquela escola era fantástico, estávamos protegidos por de trás daqueles muros cinzentos enormes e de lá de fora só sabíamos histórias fantásticas ou verdadeiros motivos de lutas entre os da Escola XX. (...) Ao longo do percurso escolar, ainda dentro do colégio, as coisas só podiam melhorar.” (F4)

Por outro lado, como salientam estes alunos, havia uma maior protecção, cumplicidade e entre-ajuda entre todos, daí os alunos transmitirem, nas narrativas, reconhecimento e gratidão em relação ao corpo docente e não docente destes estabelecimentos privados. Concomitantemente, é de realçar que das suas palavras se depreende a concepção que estes alunos têm da escola, como um local onde se trabalham valores e adquirem mundividências muito mais que a aprendizagem de conteúdos programáticos:

“O meu percurso escolar iniciou-se no XX, onde tive uma muito boa aprendizagem, professores do melhor que há e onde passei grande parte da infância.” (R1)

“Desde os meus três anos de idade ao 9º ano frequentei o Colégio XX. Entendo a preocupação paternal ao me terem inscrito num colégio religioso, mas gostava de ter tido uma opinião a esse respeito. No final do 4º ano, optei por ficar lá, mas apenas pelas pessoas que me rodeavam, nunca pelos “rituais” religiosos. Agora concluo os efeitos da minha longa estadia lá: uma educação diferente da

maioria, pelo lado positivo. Os nossos valores associam-se muito mais ao interior do que ao superficial. Só quando mudei do Colégio para o Secundário é que, realmente, me apercebi de como era a realidade: ou pelo menos o que me parecia ser a realidade. Enquanto que no Colégio eu era uma pessoa, sabiam o meu nome e realmente debatiam sobre a minha avaliação, quando me mudei para a Escola Secundária XX não era mais do que um número no meio da multidão de gente. Não me conheciam e não sabia até que ponto é que eu os queria conhecer. As minhas notas? Equação matemática a partir da nota de dois testes por período, simplesmente. A minha sensação é que não existia a mínima sensibilidade, individualidade. A preocupação em manter-se nos rankings era uma constante na Escola Secundária XX..” (G1)

“Estudei num colégio católico até aos 14 anos, o que penso que contribuiu não só para uma maior tolerância e compreensão religiosa (já que sou atea), mas também para me sentir protegida até essa idade. Estive sempre na mesma turma até ao 9º ano (...) No 10º ano, estudei na Escola XX (pública), o que se revelou uma má experiência em vários sentidos: notas injustas, colegas com os quais não tinha interesses comuns (embora tenha feito algumas amizades)” (G21)

“Sobre a escola? Não há muito a dizer. Verdade se diga é que tive a oportunidade de contactar com dois mundos completamente diferentes: uma escola privada e uma pública, e isso deu-me a oportunidade de contactar com pessoas completamente diferentes (de personalidade e historial bastante diferentes). Na privada estava mais “protegida” do mundo que me rodeava e vivia apenas com um mundo muito restrito e mais belo (porque quase tudo era mais perfeito). A escola, em geral, é motivadora, com um bom ambiente e recomendo-a!” (G2)

### 5.3.2. Pessoas importantes no percurso escolar

“Aquilo que julgo mais marcar a vida escolar são os amigos que se fazem; as pessoas que se conhecem, os contactos, os ideais partilhados, as ideias diferentes de ser para ser. Acho que será impossível não recordar as pessoas que mais gostei de conhecer quando for mais velho, pensar nos tempos agradáveis que estou a atravessar.” (C5)

Quando sugerimos aos alunos que se pronunciassem acerca das pessoas que mais se tinham destacado e os tinham marcado no seu percurso escolar, 83 participantes referiram os pares, ou seja, o grupo de **amigos** que tinham conhecido na escola (ou escolas, no caso dos que frequentaram mais que um estabelecimento de ensino). Alguns asseveraram mesmo que “a grande vantagem (da escola) foram as grandes amizades feitas.” (O2)

“O que é que me marcou mais?! Primeiro, as minhas primeiras amizades mesmo, amizades, digamos assim, os meus verdadeiros amigos, que eu considero que tenho, apesar de a gente dizer que não há melhores amigos, eu considero que tenho.” (B10, Entrevista)

De facto, as amizades criadas são importantes e reflectem-se nas memórias que guardam de determinados períodos escolares, não dissociando as situações que vivenciaram dos amigos que com eles as experimentaram. Concomitantemente, note-se que é nos amigos que encontram suporte para enfrentar os problemas escolares e pessoais, daí lhes atribuírem tanta importância. De realçar que, para muitos alunos, o bom relacionamento com os amigos traz consequências positivas ao nível dos estudos, pois estão mais equilibrados, felizes e predispostos para estudar. Veja-se, a título exemplificativo, o que dizem os alunos a esse respeito:

“As situações que mais me marcaram nessa escola foram as que passei com os meus amigos.” (B3)

“Sobre o meu percurso escolar, durante estes anos destaco as pessoas maravilhosas que fui conhecendo e as quais fazem parte do meu grupo de amigos. Uma das minhas melhores amigas, já a conheço desde a primária, as outras conheci posteriormente. Estas pessoas são importantes porque é com elas que passo a maior parte dos meus dias, aquelas que mostram todo o seu apoio quando estou mais triste, seja porque as notas não foram as pretendidas, seja por qualquer outro motivo. Estas pessoas são aquelas a quem posso chamar “amigo(a).” (C15)

“Os meus amigos passaram a ter importância redobrada e são eles que marcam o meu percurso, a força, o apoio deles ajudou-me a tornar-me quem sou e são eles que tornam a minha escola um sítio quase perfeito para mim, pois os mais importantes estão ou já frequentaram esta escola.” (C18)

“Não tenho tido episódios marcantes desde que sai do colégio XX, apenas amigos marcantes, que eu considero das coisas que podem vir a motivar um estudante, mesmo a nível escolar.” (D13)

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que o facto de os jovens se sentirem mais à vontade com pessoas da sua idade e não gostarem de partilhar os seus problemas com os adultos faz com que a ênfase seja colocada nos amigos, uma vez que estes os ajudam a estudar, a tomar decisões, a enfrentar problemas e a ultrapassar crises, o que provoca uma maior cumplicidade entre eles:

“Durante estes anos todos conheci colegas que me irão marcar para toda a vida, que me ajudaram a tomar decisões muito importantes na minha vida. (...) guardo muitas recordações da minha escola actual porque foi aqui que passei a minha adolescência e que aprendi muita coisa com os meus amigos e professores que nunca vou esquecer.” (B4)

“O que mais me marcou nestes últimos três anos foi sem sombra de dúvida o 11º ano. Foi o ano em que conheci pessoas extraordinárias, grandes amigos, que passei momentos inesquecíveis e que criei laços de amizade que espero que sejam para sempre. Enfrentámos vários medos, problemas e tudo isso só nos ajudou a ficar mais unidos.” (B8)

“O que mais me marcou no meu percurso escolar foi no 11º ano. Foi o ano em que a minha turma esteve mais unida, em que houve uma maior cumplicidade entre nós. Isso marcou-me bastante, pois os amigos para mim são a coisa mais importante da nossa vida.” (B9)

“Intervalos era a parte de que eu gostava mais: o convívio com os meus colegas ajudava-me a, de vez em quando, resolver problemas, trocar opiniões, estudar em conjunto, etc.” (M7)

Um outro aspecto que sobressai dos dados recolhidos é a importância do grupo para o equilíbrio emocional e psíquico dos jovens, evidente (ou não) nas suas experiências escolares. Por outro lado, os alunos reconhecem que a escola lhes potenciou um maior enriquecimento pessoal (“o percurso escolar foi muito marcante na minha vida, visto que foi aqui que conheci a maior parte dos meus amigos.” (Q2)), como se depreende daquilo que mencionaram nas narrativas:

“Os amigos para mim são o mais importante na escola, se tivermos o apoio deles, a partilha de coisas com eles, então é caminho andado para que o ano lectivo corra bem. Nos meus 5º e 6º ano tenho a certeza de que as minhas notas não foram melhores porque tinha falta de amigos.” (C3)

“Desde muito pequena que o melhor estimulante à minha aprendizagem são os meus amigos, quando me sinto bem, alegre, estou muito melhor nas aulas, é o principal motivo da minha alegria. Resumindo, os amigos que se fazem na escola são o motivo principal e crucial à vida de estudante. E um dos momentos, ou melhor, praticamente todos, que mais me marcaram foi precisamente ligado a eles,

aos meus amigos. (...) Quanto a outras situações marcantes da minha vida escolar tenho muitas, mas praticamente todas elas ligadas a amigos.” (C13)

“É estar com os amigos, ser... isso é, acho que foi, então..., porque vejo que nos primeiros anos que tive de Escola não andava, não me dava assim muito bem. Eu chegava a casa e não conseguia fazer trabalhos de casa nenhuns; eu chegava a casa e começava a chorar para a minha mãe me fazer. Berrava mesmo, dizia que não conseguia fazer, porque não... Parece que tinha vergonha de exprimir aquilo que sentia; por isso tinha que ser a minha mãe a fazê-lo, para depois eu lê-lo... as composições na Escola e não sei quê. Recordo-me disso. E um bom ambiente nos amigos, relacionar-me bem com eles e eles comigo. Isso é fundamental.” (Q13, Entrevista)

De realçar a influência positiva que o grupo pode exercer, encorajando e impulsionando à adopção de uma postura mais activa como nos dá conta a aluna A8:

“Se nós estamos numa turma de interessados, se há um interessado, no meio de 20, que não fazem nada, têm tendência a ir pelo mesmo caminho. Eu tive sorte, por exemplo, no 10º ano, tive uma turma complicada; mas, no 11º ano, tive uma turma de interessados mesmo e eu subi imenso as notas, porque juntava-me a eles e estudávamos todos juntos. E uma pessoa pensa: “fogo, eu não quero ser a pior da turma”. Então, estudava mais e isso. Agora, claro, que uma turma em que não estão lá a fazer nada, uma pessoa tende também a desleixar-se.” (A8, Entrevista)

É importante assinalar a nostalgia que afirmam invadi-los neste ano terminal de estudos pré-universitários, uma vez que os alunos necessariamente se separarão em virtude das opções académicas ou laborais que vão tomar brevemente:

“Ao fim de quatro anos (...) nesta turma a criar amizades e laços para a vida, quando pensamos na hora da separação somos invadidos por uma onda de nostalgia, que nos faz pensar e relembrar todos os momentos que passámos juntos dentro e fora da escola.” (H22)

Alguns alunos focam, nos seus testemunhos, aspectos negativos das amizades, destacando a efemeridade e a fugacidade das relações entre pares, o que prova que estas nem sempre são uma boa influência para os alunos:

“É triste pensar que já conheci tantas pessoas, que se tornaram minhas amigas (algumas delas muito próximas) e agora passo por elas na rua e nem sequer sei se deva sorrir-lhes ou não. Apesar disso, gosto muito das pessoas que me rodeiam actualmente, e por isso vou fazer um esforço para manter contacto.” (C10)

“Durante os meus anos de estudo conheci várias pessoas que me marcaram tanto pela positiva, como a minha melhor amiga que guardo sempre comigo, pois é uma pessoa excelente, que está sempre ao meu lado tanto por acontecimentos bons ou maus, pois ajuda-me muito, dá-me conselhos e além do mais é uma grande confidente, uma pessoa bastante leal. Para além desta pessoa também conheci outra devido à sua força interior e à sua maneira de viver a vida, pois apesar de todas as situações más que passou nunca perdeu a força e a sua boa disposição. Mas como tudo, também conheci a outra face da moeda, ou seja, pessoas que me desiludiram muito, tanto por comentários ou por acções, mas também me serviu para aprender que podem existir pessoas muito más, pois por vezes, pelo facto de não gostarem de uma pessoa, fazem com que essa pessoa se sinta mal, e se isso acontece com amigos meus é natural que eu também me sinta mal.” (C20)

“No 7º ano, e até ao 9º ano, tive uma turma fantástica, com professores muito bons (...). Naquela turma, aconteceu de tudo: discussões, agressões, maluquices... mas principalmente grandes amizades que duram até hoje. (...) No 11º ano, começaram os conflitos dentro da turma. Deixei de falar a amigos de anos, que se revelaram uns falsos. A tensão aumentou e, juntamente com alguns amigos (fui mesmo influenciada por eles), decidi mudar para esta escola.” (G12)

A aluna D2 sublinha a grande protecção e a excessiva dependência dos amigos, uma vez que manifesta dificuldades em decidir questões importantes por si só:

“Mas e os meus amigos? A minha turma? Como são? Nesse aspecto sempre tive a sorte de estar em turmas excepcionais. E como a maior parte dos meus amigos estão na minha turma, formamos uma espécie de irmandade, em que todos se apoiam. As meninas da primária, o grupo no ciclo e o grupo no secundário foram e são o meu grande apoio. Apesar de serem um aspecto muito marcante da minha vida, também acho que esta profunda amizade traz algumas desvantagens. Por sempre ter estado rodeada de protecção, por vezes sinto que não consigo ser independente. Como explicar isto? Agora, em determinada situação, posso sempre contar com eles, mas, se porventura tenho que a resolver individualmente, tenho receio de não conseguir.” (D2)

Para seis alunos, a pessoa que mais os marcou foi a(o) primeira(o) namorada(o):

“O episódio que mais me marcou foi talvez quando arranjei a minha primeira namorada.” (A4)

“Comecei a namorar já há quase dois anos, para o tal amigo especial e sinto-me muito feliz do lado dele.” (D3)

“Actualmente, não tenho nenhuma actividade fora da escola, em relação ao desporto, tendo só uma relação de namoro que em está a marcar muito, escolarmente e socialmente, pois recuperei negativas de anos anteriores.” (J4)

“A melhor coisa, momento, situação foi mesmo ter conhecido a pessoa mais importante para mim (namorada).” (L6)

“Tenho o meu primeiro namorado foi no Secundário. Foi um dia muito bom. Pronto, mais uma coisa para aprender, claro que oito meses depois ele estava a namorar com a minha melhor amiga, mas, prontos, são coisas de 15 anos... O primeiro dia do namoro marcou-me imenso e o último também me marcou completamente, não tanto pela tão pela positiva.” (D8, Entrevista)

Apenas dois discentes referiram que os familiares os influenciaram ao longo do seu percurso escolar:

“Mas a pessoa que mais influenciou o meu percurso escolar foi o meu pai, porque ele sempre me orientou.” (D15)

“Não tenho ninguém em especial que me tenha marcado a minha vida escolar (apenas os familiares).” (Q26)

A investigação que conduzimos permite-nos concluir que, aos olhos dos alunos, os **profesores** são um elemento fundamental no seio do sistema educativo (Teixeira & Flores, 2009a) e, como assevera Lapo (2007), marcam a diferença pelas suas características, daí os discentes os destacarem nos seus testemunhos, dando-lhes grande ênfase e evocando situações ou momentos muito significativos para si:

“Todas as aulas e todos os professores nos marcam de todas as maneiras, ou porque dão testes muito puxados, ou porque não permitem barulho nas aulas ou até porque nos divertem e nos fazem sentir à vontade na aula, facilitando a nossa aprendizagem...” (C23)

Nóvoa (2006: 11) compactua com esta perspectiva, asseverando que “o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores.” Ao convocar experiências positivas que tiveram durante a sua trajectória escolar, os discentes apresentam **rostos e fragmentos do bom professor**, ou seja, profissionais que ficaram na sua memória devido ao modo como davam as aulas ou à sua maneira de ser. Para Day, (2004: 54):

“Os professores que desejam aplicar a iniciativa pessoal e a criatividade para desenvolver a aprendizagem intelectual e moral dos seus alunos serão, por definição, apaixonados pelo que fazem, como o fazem e por que ensinam, demonstram elevadas capacidades numa variedade de contextos e são muito dedicados.”

Dos dados recolhidos emerge uma série de qualidades positivas que caracterizam, na opinião de 150 alunos, o professor “ideal”. Assim, tal como se verifica na literatura sobre o assunto (*vide* Lapo, 2007; Day, 2004, Flores, 2004), os alunos consideram que não se pode dissociar o lado pessoal do profissional do docente. A este propósito, Day (2004: 55) assevera: “no ensino, especialmente, é impossível e indesejável manter divisões entre o lado pessoal e o lado profissional, daí que o cuidado e a compaixão constituam características essenciais para estabelecer e manter uma ligação com os alunos e com os colegas.” Para os participantes deste estudo, o rigor científico, a competência pedagógica, a dimensão afectiva e o empenho dos docentes nas actividades lectivas e extra-lectivas são aspectos absolutamente cruciais e decisivos numa escola voltada para os alunos. Quando questionados acerca das pessoas mais significativas para si ao longo da sua trajectória, os alunos responderam, maioritariamente (221 alunos), os professores. Porém, destes 221 alunos, 150 falaram dos que os marcaram pela positiva, enquanto 71 alunos referiram os docentes que os influenciaram negativamente e explicaram as razões dessa memória negativa. Seguidamente, apresentamos as características mais apontadas pelos alunos quando mencionaram que quem mais os marcou, de forma significativa, durante o seu percurso escolar foram os professores:

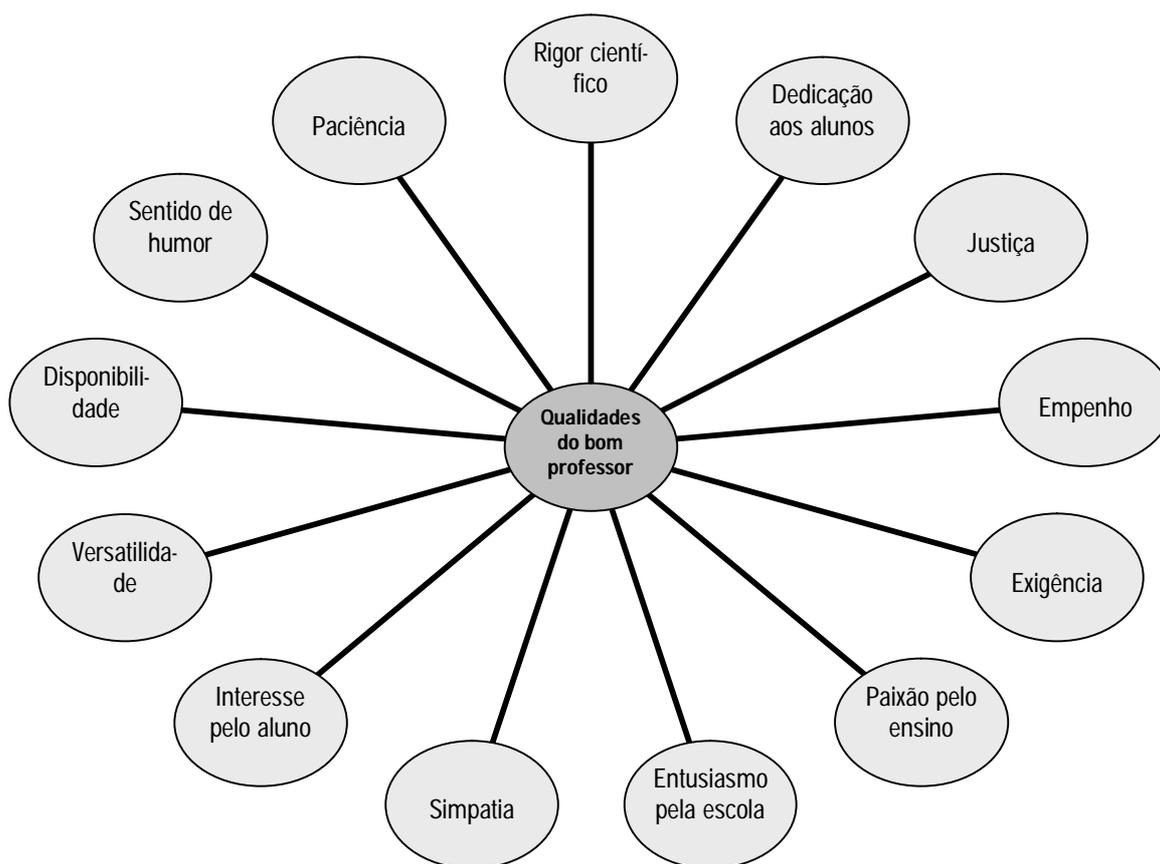


Figura 13 - Qualidades do bom professor

Como daremos conta mais à frente, muitos alunos lembram a professora do primeiro ciclo como figura destacada na sua trajectória. Outros, porém, salientam professores que tiveram nos diferentes níveis de ensino, verificando-se todavia nestes graus um predomínio de docentes do ensino secundário. Das qualidades referidas pelos alunos nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails*, salientamos a sua personalidade, uma vez que a profissão docente põe este profissional num contacto directo que determina a (des)motivação e o (in)sucesso dos alunos:

“Que certos professores percebessem que podem ter uma relação com os alunos e os próprios alunos virem para aqui e quererem em vez de ser uma aula, tens ali uma pessoa, tipo, se fosse um robot, que tu não tens de ter sentimentos por ela e ela não tem de ter sentimentos por ti e tu tens simplesmente que ouvir o que ela diz, decorar e fazer os testes. Eu acho que a relação de proximidade entre alunos e professores dá aos alunos mais interesse e punha os alunos assim: “vou prestar atenção, porque está ali um amigo meu e eu tenho de lhe dar o apoio” e o professor: “vou-me esforçar-me ao máximo para os meus alunos perceberem, para tirarem boas notas”. Eu acho que era principalmente isso. Só que há alunos que não merecem esse voto de confiança e há professores que não são capazes também.” (C19, Entrevista)

A análise dos testemunhos escritos, das entrevistas e dos *emails* permitiu-nos concluir que há docentes que se destacam pela positiva, devido à versatilidade na leccionação das matérias, à atenção dada aos alunos, à competência científico-pedagógica, à simpatia, ao sentido de humor e à justiça que emana dos seus actos:

“Por exemplo, o meu professor de Educação Física está sempre interessado, não é só comigo. É com toda a gente. Às vezes, por exemplo, nós estamos no banco de substituição e ele vai ter connosco e pergunta: “como está a tua vida escolar?” Se as notas estão boas, interessa-se bastante. E acho isso muito bom. A minha stóra de Português também; também como sendo Directora de Turma, acho que também tem mais essa obrigação de se nós temos alguma dúvida de ir ter com ela e se ela souber esclarecer, se souber dizer onde procurar, pronto, acho que não tenho assim mais nada a dizer. Não sei. Há professores que se dedicam muito à Escola, digamos assim, gostam que os alunos venham à Escola e que gostam de estar cá, aqueles professores maravilha, que vêm cá a horas extras para que haja os grupos de formação e essas coisas todas. Acho interessante que os professores queiram que a Escola esteja melhor, também para atrair os alunos e que nós estejamos cá porque queremos mesmo estar cá. Mas, pronto, no geral, acho que todos os professores querem que a Escola melhore e querem que nós melhoremos também enquanto alunos aqui.” (B10, Entrevista).

“É um exemplo de bom professor, o meu professor de Psicologia. Agora as características dele é: compreensivo quando tem que ser, é exigente quando tem que ser. É... sabe explicar bem a matéria, sabe! Não só da matéria de que ele tem que dar, mas de uma maneira geral, é uma pessoa culta e que sabe explicar de qualquer maneira e eu posso fazer-lhe perguntas e tudo, que ele não gosta, mas até nem..., não gosta mas não se importa, não responde assim... Mas gosto de o ouvir a explicar, gosto de muita coisa; porque ele explica bem;” (Q13, Entrevista)

Os testemunhos dos alunos que participaram neste estudo reiteraram aquilo que Nóvoa (2006: 11) assevera: “todos sabemos que não há nada que substitua um bom professor. O seu exemplo, a sua inspiração, acompanham-nos pela vida fora”. Alguns alunos mencionaram os professores que se caracterizam por uma notável amabilidade e que evidenciavam uma grande paixão pelo ensino (Day, 2004) e pelas áreas científicas que leccionavam como podemos ver nos seguintes exemplos:

“A minha professora de XX era muito exigente, mas transparecia uma enorme paixão pelo seu emprego, o que tornava as aulas muito mais cativantes”. (A8)

“A nível de boas experiências, tive um bom professor de História no 5º e 6º ano, uma óptima professora de Matemática no 7.º, um bom professor de Matemática no 9º e outros que já não me lembro. Penso que o importante nisto tudo, é que todos estes professores eram atenciosos, explicavam bem a matéria, eram imparciais ao avaliar-nos, simpáticos e compreensivos.” (A17)

“A minha professora de Matemática do 7º ano, que era muito motivadora, porque ela usava jogos para fazer exercícios. E acho que foi aí que começou o meu gosto pela Matemática, foi aí que me motivou mais. Acho que foi a experiência, a coisa mais marcante do meu percurso.” (E9, Entrevista)

“O falar dela e o andar dela parecia que já tinha nascido com o Português dentro dela, quase isso. Ela falava muito bem. Uma pessoa estava sempre muito atenta, para perceber o que ela dizia, porque parecia que ela estava a falar palavras muito caras e isso. Pronto, foi isso mesmo que me marcou e ela lia as obras, parecia que aquilo era um tesouro, daí nascer o meu prazer de ler. Parecia que aquilo era um tesouro e cada livro era uma peça de arte.” (B10, Entrevista)

“Os professores no geral também influenciaram muito as minhas atitudes. (...) Uma professora que também me marcou foi uma professora de Português. (...) Acho que os professores deviam ser todos assim: que soubessem brincar e aceitar brincadeiras (mas sempre com respeito). (...) Os professores também ajudaram, pois sempre foram excelentes connosco. Ajudavam-nos sempre que podiam e eram muito simpáticos.” (D4)

A atenção e o cuidado em relação aos alunos e a qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009) são também importantes características dos professores que mais os marcaram:

“Na minha opinião, um bom professor é aquele que sabe ouvir os alunos, que os respeita, que está sempre pronto para ajudar, que é dedicado, simpático, que sabe dar as aulas de forma variada, conforme o tema, e que também sabe admitir que por vezes pode estar errado em certos assuntos e o aluno até ter uma certa razão.” (D10)

“Há uma professora que me marcou pela positiva. Foi no 9º ano uma de Português e marcou-me porque já tinha cerca de 60 anos mas a sua forma de lidar com os alunos era como se fosse da nossa idade, e acho que a maneira dela ensinar fazia os alunos ganhar mais ânimo para aprender e estudar.” (E3)

“Há um que me marcou mais, com certeza os meus colegas também, o nosso professor de XX. Era um professor excelente, preocupava-se muito connosco, dava as suas aulas de uma maneira que todos percebiam e obtinham bons resultados.” (N11)

“O professor de Matemática, porque foi um dos professores que conheci, que ensinava muito bem, tinha muita paciência com os alunos e preocupava-se imenso connosco.” (F13)

“O professor que mais me marcou (...) foi a minha professora de Matemática do 7º e 8º anos de escolaridade. Excelente professora, mas melhor ainda como pessoa; devo muito do que sou a essa professora.” (L4)

Há ainda outros alunos que destacam a forma de ensinar destes professores, a sua criatividade e a qualidade do ensino e da aprendizagem nas suas aulas:

“Uma professora que me marcou recentemente foi uma de Biologia no 11º ano, que na minha opinião explicava muito bem as matérias em termos orais, assim como recorria frequentemente a *powerpoint* para mostrar esquemas e figuras apelativos e explicativos. Também mostrava imagens de rochas, animais e plantas fotografados quando a professora integrava grupos que iam a vários pontos do país a grutas, etc. Também me marcou por saber ser rigorosa ao mesmo tempo que extremamente simpática e com sentido de humor. Outro professor que me marcou foi no 10º ano, um de Matemática que foi dos professores mais respeitados por todos que conheço, mas que tinha um ar e uma maneira de se expressar extremamente cómica.” (D14)

“Houve professores de que gostei mais, devido à sua forma de ensinar e dinamizar a aula e pelo seu carácter fora da aula, e outros de que não gostei tanto deveu-se ao facto de não cativarem os alunos para a sua disciplina.” (E2)

“Penso que ainda é cedo para saber que professores me influenciaram mais nestes dois anos, mas os melhores professores que já tive até hoje foi aqui (as duas professoras de História e a professora de Português) pela sua competência e justiça.” (G21)

“Professor de Português do 10º, 11º e 12º, pois ele tem sempre uma forma original e pessoal de organizar e transmitir aos alunos a matéria.” (H9)

“O professor que mais me marcou foi o de Geometria Descritiva A, disciplina que tive no 11º ano. (...) um professor que irá sempre ficar na memória dos melhores que tive até hoje. É um professor que sabe dar aulas, sabe explicar bem a matéria, sabe gerir bem os alunos, criando assim um bom ambiente dentro da sala de aula.” (H15)

A exigência e a dedicação aos alunos são qualidades muito apreciadas pelos discentes (Teixeira & Flores, 2009b), os quais reconhecem que sem isso não há aprendizagem significativa:

“Para mim, era a professora ideal, era exigente. E quando eu digo exigente não é no sentido mau da palavra; a professora exigia dos alunos, mas também sabia ensinar. E nunca dava falhas de qualquer forma. Por exemplo, eu falo em questões de faltas agora; ela não perdoava. Podia passar um dia, mas faltas a professora não podia passar um dia. Se a gente faltasse, nós tínhamos de vir realizar exercícios com ela um dia, se faltássemos à aula dela. Não perdoava pessoas que não trabalhassem, estava sempre em cima delas, sempre em cima delas a tentar dar o máximo delas. Mas, às vezes, eles levavam isso a mal, mas ela levava isso para o bem deles. (...)Eu acho que se um professor for exigente e que dê espaço ao aluno para se organizar... Se um professor ensinar bem, se ele à partida for exigente e souber ensinar bem, isso é meio caminho andado, para o aluno...; e se souber dar as aulas de uma forma, não digo, não é chata, mas se ele não der aulas chatas, quer dizer, se souber interessar o aluno... e a partir do momento que seja correcto naquilo que diz, acho que tem todas as condições para um aluno tirar boas notas.” (D4, Entrevista)

“O professor de XX era muito exigente, mas no bom sentido, fazia com que todos se esforçassem e explicava a matéria dando bons exemplos de maneira a que todos ficassem a perceber e mesmo não tendo notas muito altas nos testes, tentava sempre ajudar os alunos a participar nas aulas de modo a poder avaliar-nos. A professora de XX, a mim também me marcou pela positiva, pois além de ser boa pessoa, explica muito bem a matéria., portanto, muitos dos aspectos que referi quanto ao professor de XX aplicam-se de igual modo à de XX.” (Q3)

“Tive professores que realmente me apoiaram que estiveram comigo, que me apoiaram e aí sim os professores ajudaram-me, trabalharam comigo para tirar boas notas. E acho que basicamente é só os professores porque acho que é só mesmo. Depois somos nós que temos de fazer o resto. Eles apoiam e nós fazemos o resto.” (E19, Entrevista)

O docente do primeiro ciclo é muito lembrado pelos alunos quando pensam em alguém que os marcou na escola. O facto de serem iniciados na leitura, na Matemática, ou seja, nas primeiras aprendizagens que realizam faz com que recordem com carinho esta fase do seu percurso. Por outro lado, destacam a motivação dos professores, a iniciação ao estudo, a simpatia e a relação maternal que, normalmente, caracteriza a relação pedagógica entre o professor e os alunos no primeiro ciclo:

“A minha professora primária porque foi quem me preparou para enfrentar as situações do quotidiano e tratava-nos de forma tão amável que a considerávamos uma segunda mãe.” (A8)

“Na escola primária tive uma boa professora, que sabia de facto ensinar e transmitir conhecimentos.” (A16)

“Ao longo do meu percurso escolar as situações que mais me marcaram foram uma professora primária que me ensinou como a escola para nós pode ser importante no nosso futuro profissional e não só também pessoal, foi ela que me mostrou como pode ser prazeroso estudar.” (B2)

“A história do meu percurso é longa, mas começando pelo princípio, a primária foi a época escolar mais inocente, lembro-me de ter adorado a primeira classe, adorava a professora, era simpática, amiga, etc., da 2ª classe à 4ª classe a professora já não era assim tão simpática” (C2)

“Uma das pessoas que mais me marcou foi a minha Professora do 1º Ciclo, talvez por ter sido a primeira.” (C11)

“A minha professora da pré-primária e da primária marcaram-me, pois são pessoas com as quais ainda falo hoje em dia, ainda trocamos ideias e interesses. Foram “peças-chave” no planeamento do meu futuro.” (C12)

“Agora que penso nisso, a professora que mais me marcou durante estes 12 anos foi a minha professora da primária. Eu penso que a nossa relação, a turma e a professora, era uma espécie de filho e a

nossa segunda mãe, como sempre nos tratou. Esteve connosco durante os 4 anos e foram espectaculares! (D2)

“As pessoas que mais me têm marcado no meu percurso escolar são a minha professora primária e uma colega de turma. (...) o professor que mais marcou a minha vida de estudante foi a minha professora primária e por várias razões. Primeiro porque foi ela que me ensinou as primeiras coisas, mas também porque foi ela que me incentivou e me tem apoiado nos maus momentos.” (E13)

“Ela gostava muito de mim e acreditava que eu tinha capacidades e ajudava-me sempre, sempre, sempre. Puxava muito por mim. E eu aprendi rápido a escrever e a ler e isso serviu-me de bases. Alguns estavam ao meu ritmo também, mas eu estava sempre a aprender primeiro que os outros. E eu depois fui-me habituando assim. Qualquer coisa que se dava eu aprendia logo, enquanto outros demoravam mais tempo. E a aprender as coisas, eu conseguia ser mais rápido. Essa aí marcou-me muito, porque ajudou-me muito, porque agora eu sou assim. Se calhar foi isso.” (E8, Entrevista)

“Durante os quatro anos do ensino primário tive sempre a mesma professora, que me marcou imenso: era uma professora muito bonita e simpática, que estava sempre a sorrir, mas era uma professora bastante exigente. Nos aniversários dos alunos, lembrava-se sempre e dava uma prenda e os alunos retribuiam esse gesto.” (F13)

“Um professor que me marcou mais (...) uma professora da primária, que foi uma boa professora, sem dúvida, trabalhou, acompanhou todo o meu começo do meu percurso escolar.” (G7)

“Também positiva foi a marca deixada pela minha professora XX (...) que me ensinou durante dois anos, 2ª e 3ª classe. Acho que mesmo pela ideia que tinha, o que me marcou nela foi o carinho e atenção, bem como a dinâmica que dava às aulas, através de jogos.” (G13)

“O professor que mais me marcou foi a minha professora primária. Ela era para mim uma família. Durante uma temporada, era ela que me ouvia, que me aconselhava, era, portanto, uma «*best friend*».” (H12)

“A pessoa que me marcou mais foi a minha professora do 1º ano, talvez por ter sido a primeira professora que tive.” (I3)

Também um aluno com necessidades educativas especiais refere a importância que a sua professora do 1.º Ciclo teve na sua trajectória escolar, destacando a paciência e o esforço que tinha para com ele:

“Por exemplo, há vários professores, que me ajudam da primária e do Ciclo e já no Secundário. A professora da primária é que me ajudou mais a começar a ... Foi ela que me ajudou. Eu tenho uma deficiência, que é paralisia cerebral e nesses termos essa stôra conseguiu pôr-me em APPC, não sei se conhece? ... É Apoio Para Paralisia Cerebral, para isso. E, a partir daí, comecei a desenvolver-me. Eu, ao primeiro, entrei na primeira classe, nem sabia escrever. Eu pedia à minha stôra para me pôr a mão em cima, para escrever.” (N1, N.E.E.)

A dedicação, o carinho para com os alunos, o sentido de auto-eficácia, as expectativas elevadas em relação aos alunos e a motivação são qualidades reiteradas nestes professores:

“Ao longo do meu percurso escolar tive vários professores, mas poucos me marcaram. Uma das professoras que me marcou foi a minha professora do 1º ciclo pelo facto de ela se ter dedicado imenso aos seus alunos e estar sempre pronta para nos ajudar em tudo o que fosse preciso. Algumas coisas que hoje sei e alguma parte do que hoje sou posso afirmar que lhe devo a ela e nunca a vou esquecer por isso.” (D10)

“A minha professora da 1º classe, que acreditou sempre que eu tinha bastantes capacidades e puxava bastante por mim. E eu aprendi muito rápido toda aquela matéria que me serviu depois. Mas, ajudou-me muito, porque a partir daí fui adquirindo... já que se uma pessoa adquirir as bases mais cedo, vai adquirindo sempre a matéria. A partir daí fui acumulando a matéria mais facilmente.” (E8, Entrevista)

“Talvez a minha professora da primária, como já lhe disse. Acho que ela foi a pessoa mais importante, ao longo do meu percurso escolar. E eu, por vezes, encontro-a e apesar de ela deixar de ser minha professora, ela continua a manter o contacto e ela pergunta como é que vão os meus estudos, como não vão, o que mostra interesse, não só comigo, mas também com todos, naquele momento, naquela altura. Agora a gente, agora ou brinca ou estuda. Não dá para fazer muito bem as duas coisas, antigamente não, a gente brincava e estudava. Foi quando aprendemos melhor, o que era certo e o que era errado, sem o pai sempre lá, foi com os amigos... acho que é de lá que a gente traz as amizades, os bons momentos.” (R1, Entrevista)

“Também tive uma professora primária espectacular. Porque ela sempre nos impregnou sentido de responsabilidade, motivava-nos mesmo para trabalhar. Então cheguei ao 5º ano, como sempre mantive contacto com ela, gostava sempre de lhe dizer as minhas notas, por isso, esforçava-me para lhe dar boas novidades. Às vezes, encontrava-me e conversávamos e falávamos do meu percurso, porque já há muito tempo que ela não é minha professora. É muito, muito importante, para mim, a minha professora primária. Era muito rigorosa, muito, mas ela ao menos a mim apelava-me de uma maneira... a forma como ela expunha, via-se que ela gostava do que estava a fazer, do contacto com as crianças, enquanto outras professoras ainda batiam ainda, muito à moda antiga; ela não, sempre foi muito carinhosa e tratava-nos como se fôssemos filhos dela... era mesmo... Foi mesmo uma professora cinco estrelas. Ainda por cima tive a sorte de a ter 2º, 3º e 4º ano. Foi mesmo uma sorte, mesmo muito grande. E por isso é que eu não atrasei nenhum ano quando vim de França. Eu não sabia ler Português e depois conseguia ler melhor que os outros, porque ela fora das aulas ajudava-me, dava gosto ir para a Escola: “ah, vou estar com a professora”. Ainda hoje gosto muito de falar com ela. É mesmo um pilar na minha vida.” (A8, Entrevista)

Contudo, apesar desta visão idílica do primeiro ciclo, cinco alunos apontam as marcas negativas que o professor deste nível de ensino lhes deixou, devido sobretudo à agressividade que os caracterizava:

“A minha professora da primária batia nos alunos”. (A6)

“Na primária não tive uma professora de grande categoria, porque ela, em vez de nos ensinar, às vezes batia-nos com as réguas, com copos dos lápis em cima da cabeça e, tal como fez ao meu primo, bateu à frente da turma. Apesar de tudo, nunca foi expulsa da escola e, mesmo assim, continuou a ser a nossa professora até ao 4º ano. Eu sempre detestei essa professora e nunca aprendi grande coisa com ela, porque, apesar de a ter como professora, eu não tinha motivo para ir para a escola por causa dela, só de pensar que tinha de estar com ela; os meus pais sempre souberam disso, tal como os outros encarregados de educação. A partir daí, todos os pais andavam em “cima” dela por causa disso. Assim que a minha turma do 4º ano saiu dessa escola, ela foi expulsa. Eu fui depois para outra escola, na qual andei do 5º até ao 9º ano. (...) tive sempre os mesmos professores e gostei muito deles, porque eles sabiam dar a devida atenção, não eram como a minha professora da primária. Foi nesses dois anos que comecei a aprender algo” (J3)

“Até ao quinto ano acho que nada me marcou. Apenas a minha professora da primária que batia nos alunos.” (A7)

“A professora que mais me marcou foi a do 1º e 2º ano pois era muito severa, mas apesar de eu ter medo dela, era uma das melhores alunas da turma e recebi um livro como recompensa.” (B13)

“No meu 1º ciclo, durante estes quatro anos frequentei uma escola primária, com uma professora que nos acompanhou durante os mesmos quatro anos. Ela marcou-me no meu percurso escolar pois era muito severa, quando tínhamos uma palavra mal escrita, uma má caligrafia, puxava-nos as orelhas, dava-nos com a régua. Mas no fundo, apesar de não gostar e os meus pais terem ido reclamar com

ela, agradeço-lhe, pois se assim não fosse, talvez pudesse ter ficado na primária, porque tínhamos medo de tal maneira, que fazíamos tudo direito.” (C17)

A par da docente do primeiro ciclo, também os professores estagiários colhem grande amizade e estima da parte dos alunos (Flores, 2004). Se tivermos em conta que os **professores neófitos** ingressam na carreira aos 21/22 anos, maioritariamente, percebemos que este factor se deve, em grande medida, à proximidade de idades entre discentes e docentes:

“A nossa professora de Ciências, aquela estagiária que a gente continua a encontrar-se com ela; para além de ela ser baixinha, ela parecia uma menina; ela no meio de nós parecia uma de nós. E entendia-nos, porque ainda estava naquela fase em que passou há pouco por aquela fase que a gente estava a passar e sempre nos apoiou muito e em termos de problemas e essas coisas que os professores já não conseguem entender tão bem aqueles arrufos de amizade que a gente, nessa altura, leva muito a peito. E os professores já não conseguem entender muito bem isso, porque têm problemas muito mais importantes do que aqueles; e ela não, como tinha passado há pouco tempo, por aquela fase, ela ainda conseguia compreender isso e apoiava-nos e essas coisas.” (C23)

Muitos alunos salientaram a dedicação, o empenho e a conseqüente empatia entre professores e alunos, pois da comunhão de interesses entre ambos nasce uma maior cumplicidade, a qual evitou, ou minimizou, alguns problemas que os alunos enfrentaram. Sentindo-se grata pelo trabalho e postura dos professores que teve, uma aluna reconheceu mesmo: “se não houvesse essas pessoas no meu percurso, se calhar, nem estava aqui. Estava no campo a trabalhar com a minha avó”. (N2, Entrevista)

Concomitantemente, trata-se de docentes com uma grande capacidade de escuta e de diálogo e, por isso, influenciam os seus alunos na tomada de decisões pela forma como encaram a vida e a transmitem aos discípulos:

“Principalmente o professor XX, pois além de ter um grande nível cultural, ensinou-me uma nova maneira de viver, de sentir as coisas, de as procurar...” (A11)

“Um professor que me marcou foi a minha professora de XX do 11º pois para além de ser nossa professora era uma amiga para nós. Falava connosco se visse que nós estávamos com problemas e para além disso, ensinava bem.” (B9)

“Nunca tinha pensado nas minhas influências enquanto estudante, mas quando o fiz pensei numa pessoa só: Professor XX, professor de Português e de Teatro. Foi um dos marcos mais importantes para mim: conhecer gente com interesses semelhantes aos meus, com uma vivacidade e ambiente únicos, acho que isso é extremamente importante.” (C5)

“A professora de Inglês desse ano marcou-me muito. Era uma professora dedicada, compreensiva e ajudava os alunos sempre que precisavam.” (F12)

“Quería começar por falar sobre uma das professoras que me marcou mais. Ela dava-me aulas de XX, no 6º ano, e era Directora de Turma. Era uma pessoa espectacular, tanto na maneira como dava as aulas, como no interesse e apreço que tinha por nós. Ela deu-nos (à turma) muitos conselhos e ajudou-me a não cometer um erro.” (F7)

Nesta linha de pensamento, a aluna N2 sublinha a importância de estreitar laços com os docentes, “porque conhecendo uma pessoa adulta, ela divide o projecto de trabalho connosco, ajuda-nos a pensar, ajuda-nos a reflectir”:

“Acho que também a relação dos professores influencia muito, porque eu também vejo: o facto de sermos amigos dos professores não significa que eles dêem boa nota, mas valorizam-nos mais, pela atitude do trabalho. Mas não sou amiga dos professores. Dou-me bem com todos os professores, este ano, graças a Deus, menos com o de Educação Física, que me dá um 12. Ele é assim. Eu não gosto dele, mas mesmo que me desse bem, não era por isso que ele me ia dar boa nota. É o facto de nós querermos saber, o facto de nós estarmos interessados, aquele professor sabe que estamos interessados e há outras pessoas que acham que é graxa, mas não. Nós é que ficamos a ganhar, porque conhecendo uma pessoa adulta, ela divide o projecto de trabalho connosco, ajuda-nos a pensar, ajuda-nos a reflectir. Muitos acham que isso é graxa. Eles é que ficam a perder, eu não me interessa, seja graxa, não seja. Eu fico a ganhar, porque fico a conhecer mais técnicas, para estudo, conhecer pessoas novas, ter mais amigos, do que eles acharem que é graxa e estarem só com os amigos que não conhecem nada.” (N2, Entrevista)

Para os alunos que referiram este aspecto, o professor ideal é aquele que se empenha e “dá” aos alunos, constituindo-se como uma **bússola** que orienta o discente:

“É o professor ajudar os alunos, em todos os aspectos, principalmente, os Directores de Turma e não demonstrarem aquela ideia de preguiça, de trabalho que não é para eles, é para nós, qualquer coisa do género. Mas sei que cada disciplina é diferente: a minha estrutura de Português não é a mesma de Inglês, nem é a mesma de Matemática. Tem de ser diferente. É dar uma estrutura de trabalho, ensinar os alunos a estudar, coisa que muitos deles não sabem; e é por isso que muita gente tem essas más notas, porque não sabem estudar.” (R1, Entrevista)

“Já referi o facto de estarem sempre disponíveis ao longo da aula para mais uma ou mais um bocadinho que for preciso. Mesmo dentro da aula, acho que eles mostram sempre não o fazer por fazer, mas que nós compreendemos o que estamos a fazer. Acho que é muito bom, podemos ver o investimento do professor para os alunos saírem de lá a perceber o que estão a fazer. Acho que, pelo menos, dos professores que tenho actualmente ajudam-nos muito nisso de perceber as coisas, de ficarmos a saber o porquê das coisas serem assim. Acho que nos ajudam e acho que é o objectivo compreender e perceber as coisas. (...) Gosto, no caso é uma senhora, gosto da preocupação que ela mostra. Há uma aula, que é nossa professora de Matemática... preocupa-se connosco, se está tudo bem, se o problema daquela menina ou daquele menino já está resolvido e acho que não funciona como aquele Director de Turma de ir fazer queixinhas a mamã ou ao papá, mas sim mais com o aluno.” (D8, Entrevista)

A opinião da maioria dos alunos confirma aquilo que Gimeno (2003: 165) considera a sobrecarga de responsabilidades que são atribuídas ao docente:

“A classe docente acumula no seu rol profissional um conjunto de obrigações que, inevitavelmente, se desligam da família (...) o seu papel converte-se numa mistura de guardião e protector da segurança das crianças; de vigilante, guia e tutor, ou seja, uma pessoa que se relaciona com os alunos; de disciplinador de condutas, moralizador de menores, conhecedor da cultura que nem todas as famílias possuem e instrutor dos pequenos, etc.”

Os dados permitem-nos concluir que os alunos valorizam o lado afectivo dos docentes e apreciam aqueles que os ajudam em questões pessoais, dando conselhos ou indicando rumos a seguir:

“As professoras que mais me marcaram foi (...) pelo facto de, com elas, já ter passado bons e maus momentos, embora os bons sejam mais do que os maus. Já passei por situações boas em termos afectivos e elas estiveram comigo sempre a dar o maior apoio e quando tive os maus, elas ajudaram-me a ultrapassar esses e mostraram-me o quanto a vida é importante para ser vivida” (G15)

“Professores que me tenham marcado: pela positiva, a minha Directora de Turma do 11º ano, pois era uma pessoa espectacular, sentia que para ela, nós éramos como uns filhos, impecável.” (I3)

“Nesta escola, a pessoa que mais me marcou foi a professora de Educação Física do 11º ano, porque era uma pessoa que nos ajudava em tudo o que podia e fazia tudo para que nós fizessemos o possível para concluir o 11º ano com êxito; esta professora até ficou a ser nossa directora de turma.” (I4)

“Os professores que mais me marcaram foram os professores XX, XX e XX porque ambos me ajudaram nos momentos mais difíceis e indecisos da minha vida, porque me ajudaram a tomar decisões.” (I10)

“Os professores que mais me marcaram foram aqueles que foram solidários comigo quando eu precisava, atenciosos e cuidadosos, tentando compreender o que se passava na minha cabeça.” (L9)

“Em primeiro lugar, gostava de dizer que penso que o meu percurso ao longo destes anos é positivo. (...) Entre estes episódios bons, destaco as amizades que tive com professores e colegas de escola, em que alguns destes se tornaram amigos a sério. Eu falo em amizades que tive com professores, porque muitos dos que tive, e foram mesmo muitos ajudaram-me imenso nas notas, aprendizagem, mas acima de tudo no desenvolvimento como pessoa. (...) Os professores que mais me marcaram foram o de Física e um de Ciências da Natureza, porque me ajudam muito.” (Q12)

“Um dos professores que mais me marcou foi o de XX (director de turma) além de ser um bom profissional, era um bom amigo e conselheiro; era uma daquelas pessoas que falava com os alunos, tentava ajudar se tivesse problemas familiares, estava disponível para nos ajudar em tudo. Com ele aprendi coisas que valem para o Futuro, “abriu-me os olhos”. ” (S8)

“Tive duas professoras que me marcaram, uma positivamente e refiro-me à minha professora de XX (...) devido ao que me aconselhou a fazer quando tinha que resolver problemas na vida escolar.” (A24)

“a professora de XX do 11º ano era a minha directora de turma e foi uma professora que me apoiou muito, que me aconselhou, ouviu e motivou. (...) gostei muito porque ele era um “fixe” como se costuma dizer. Muitas vezes nos dava exemplos da vida dele para que nós não desistíssemos dos nossos sonhos.” (B3)

Os professores apaixonados, interessantes e comprometidos (Day, 2004), que funcionam como referências axiológicas (“óptimos modelos de vida”) (R6) para os discentes foram também destacados, uma vez que são rigorosos em termos de matérias a leccionar e, concomitantemente, conseguem inculcar valores, cativar os alunos e fomentar neles o gosto pela aprendizagem. Veja-se, a título exemplificativo, o que diz a aluna B10 sobre o seu apreço pela leitura:

“A minha «stôra» do 5º ano inculcou-me o prazer de ler. E eu adoro ler, leio tudo e mais alguma coisa. Foi aqui que eu comecei a ler e tive a minha formação, como é que hei-de dizer, não sei, a Escola, acho que é a base também de tudo o que nós somos. É aqui também que crescemos. Passamos aqui a maior parte do tempo, em vez de em casa com a família e essas coisas...” (B10, Entrevista).

“Sei lá, ela consegue cativar a nossa atenção. Ela dá uma ênfase à matéria que nós ficamos mesmo interessados na matéria, curiosas. Eu fico curiosa em saber o que aconteceu durante estes anos atrás para a formação do nosso país. Já consigo perceber certas coisas que antes, para mim, era um bicho-de-sete-cabeças, no que diz respeito à política. Eu para mim política não percebia nada. Agora já tenho uma ideia mais ou menos, como se formaram, o porquê dos partidos. Já sei o jogo da democracia.” (E2, Entrevista)

Na senda de Day (2004), muitos alunos sublinham a influência da prestação do professor na sua aprendizagem, considerando que esta é determinada, em grande parte, pela forma como os docentes encaram o ensino, os alunos e a aula em si. Trata-se de profissionais com vocação para o ensino, artífices entusiastas, que sabem escutar os alunos pacientemente e trabalham de forma versátil para “chegar” ao(s) seu(s) mundo(s). Day (2004: 57) assevera: “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.” Com efeito, não dão aulas convencionais, mas tentam diversificar para cativar mais os alunos. A alegria e dinamismo que caracterizam as suas aulas contagiam os discípulos e captam eficazmente a sua atenção, o que se salda num envolvimento permanente destes nas aulas e num comprometimento maior relativamente às disciplinas (mais estudo, melhores resultados).

A partir do testemunho do aluno J3 percebemos que a mesma turma reagia de forma diferente na disciplina de Matemática, pois sentia, da parte da docente, uma grande empatia e muito apoio e vontade de os ajudar a progredir e a aprender, o que, em última instância, leva os alunos a uma adesão àquilo que a professora está a ensinar:

“Do 7º, 8º e 9º anos os professores já eram totalmente diferentes, já eram daqueles que pensavam “estes só andam aqui por andar”, alguns deles rebaixaram a minha turma e tentaram sempre prejudicar-nos nos testes e nas notas de cada período, mas também tive professores bons, tal como a minha directora de turma (...) que sempre nos ajudou muito, sempre deu muita força à minha turma. Ela era professora de Matemática. Foi a única que até à data de hoje conseguiu ensinar-me Matemática e com quem aprendi muito.” (J3)

“Não se limita apenas ao típico estilo de aula “leitura e análise de texto”. É um professor bastante dinâmico que proporciona uma aula com exercícios variados e interessantes. Mesmo sendo um professor que não é muito tolerante com barulhos, conversas, etc., é um professor respeitador e compreensivo. (A10)

“Um dos professores que mais me marcou foi o professor de XX, pois este conseguia dar aulas completamente diferentes das que estávamos habituados. No início pareceu-nos um pouco estranho, pois este pedia-nos, por exemplo, para olhar para o tecto e escrevermos o que víamos, mas posteriormente fomo-nos habituando àquele estilo de aulas, nada maçadoras. Eram aulas criativas.” (B5)

“Adorei o meu “stor” do 10º ano de XX. Ele dava-nos aulas descontraídas, onde nos punha a citar poemas, a fazer textos baseados no que víamos no momento. Não dávamos gramática (apesar de ser importante) mas praticámos imenso a escrita (o que considero muito positivo).” (B8)

“E são exactamente esses professores que me marcam, os que conseguem o meu respeito, pelos valores e características das suas personalidades ou, simplesmente, pela maneira como falam da matéria.” (C7)

“O de Matemática, que era o grande porreiro, deixava-nos falar, às vezes sem conseguir dar a aula, mas sempre simpático, a de Inglês, por nos dar um “minutinho” e nos sabia cativar, a de Biologia que nos preparou excepcionalmente para os exames, a de Matemática, um misto dos três anteriores, que, apesar de se ter queixado à minha mãe da minha aptidão para falar, dá as aulas de forma descontraída e ao mesmo tempo nos faz perceber tudo.” (D2)

“Uma professora que me marcou foi a professora de Geografia do 11º ano, pois o seu método de ensinar era muito bom, criando um ambiente na sala que era propício para os alunos, dava vontade de trabalhar.” (E8)

“Positivamente, marcaram-me alguns professores de quem gostei muito, devido à sua simpatia e amizade com os alunos e à forma agradável de dar as aulas (motivando-nos para os assuntos discutidos na sala); (...) No ensino básico, detestava História devido à minha má experiência com o professor, mas agora, que tenho essa disciplina como específica, adoro-a. A minha professora, XX, é mesmo muito simpática e nossa amiga, motivando-nos para as aulas. É, sem dúvida, uma professora que nunca esquecerei e de quem vou ter imensas saudades.” (F3)

“Uma delas foi a minha professora de História, pois foi sempre uma professora dedicada aos alunos, compreensiva e em que as aulas dela, desde o 10º ano, são espectaculares, pela maneira como ela as dá. Outro professor que certamente marcará será o meu actual stor de Psicologia, pois é um stor que dá matéria de um modo que me agrada muito (...). A stora de geografia, que tive desde o 10º ao 11º ano também, isto porque foi sempre nossa amiga em tudo, mesmo fora das aulas esteve sempre do nosso lado e pronta para nos ajudar em tudo.” (F5)

“Ao longo do meu percurso escolar houve várias pessoas que me marcaram, uma delas foi a minha professora de Francês do 7º ano, porque era uma pessoa espectacular, era compreensiva e explicava bem. (...) Nesta escola, tenho uma professora que me marcou, que foi a professora de Geografia do 10º e 11º ano, porque nos tratava como se fôssemos filhos dela, dava-nos conselhos, explicava bem e era compreensiva.” (F6)

“Tive um professor de História, no 9º ano, que me marcou bastante, (...) tinha mesmo vocação para ensinar, incentivar a gostar da disciplina, enfim, tudo que queremos e esperamos de um bom professor.” (F10)

“O que mais me marcou durante o meu percurso escolar foram alguns professores, porque eles conseguiam cativar a nossa atenção. Lembro-me de uma professora de Matemática do 7º ano que dava a matéria a brincar e foi uma forma de começarmos a gostar de Matemática e, de certa maneira, influenciou-me a seguir o curso de Ciências Sócio-económicas” (G9)

“Os únicos que me marcaram foram o professor de Matemática no básico e a professora do 10º e 11º ano de História. O primeiro brincava connosco e, ao mesmo tempo, dava bem a matéria, havia tempo para as duas coisas. A professora de História, como nunca percebi muito da disciplina, comecei a perceber melhor a disciplina, pois a professora explicava bastante bem e sabia cativar os alunos e, também, havia algum tempo para descontrair.” (G14)

“Tive excelentes professores, nomeadamente Português, História e Latim do 10º ao 12º anos que, para além de excelentes profissionais, foram óptimos modelos de vida.” (R6)

A persistência, a diligência e a atenção perante as dificuldades dos alunos são qualidades que distinguem os docentes, como se depreende das palavras do aluno N1, N.E.E.:

“Nos testes, davam, por exemplo... eu entregava os testes e depois eles entregavam-me outra vez para ver se estava tudo bem e não me deixavam sair sem acabar de fazer a pergunta. Diziam-me que tinha capacidades para fazer mais. Em termos da relação era muito boa com elas. E mesmo agora no Secundário nunca tive queixas de professores que tive até agora... Uma pessoa que gosta dos alunos, que os apoia sempre desde o primeiro minuto ao último minuto; nunca os deixa desanimar e está sempre a dizer: “vais conseguir” e não sei quê. Apoia-me sempre bastante nas tarefas, nos trabalhos de casa, mesmo que esteja mal, ele tenta na brincadeira, começa a brincar comigo: “que é isto, que é isto?” É assim uma pessoa sempre disposta a ajudar. Ajuda-nos nos trabalhos, nos trabalhos práticos, às vezes, fazemos na aula; ele está sempre a apoiar, a ver se estamos a fazer bem, a ver se estamos a fazer isso tudo, os trabalhos de casa, apesar de ele mandar muitos trabalhos de casa, às vezes.” (N1, N.E.E., Entrevista)

A **disponibilidade** dos professores para ajudar os alunos é uma característica muito apreciada, já que reflecte um altruísmo difícil de encontrar nas sociedades contemporâneas. O excerto que apresentamos seguidamente foi retirado da narrativa escrita por uma aluna com muitas dificuldades financeiras, cuja família não a apoia em nada, nem mesmo no que tange à escola. Trata-se de uma família com parcas expectativas sociais em relação aos filhos, o que obriga a aluna a uma auto-gestão e “produção” da sua própria motivação. Note-se que o “abandono” a que está votada em casa faz com que se sinta grata aos professores que a ajudam na escola a vencer “as batalhas da escola”:

“Tive muitas professoras simpáticas e muito minhas amigas ao longo destes três anos neste curso, mas tive principalmente este ano porque tenho um professora que me tem acompanhado muito e ajudado muito a tirar positiva a uma disciplina que me é um pouco difícil e, com a sua ajuda, tenho tirado sempre positiva. Mas a professora que me marcou mais este ano é uma professora que me ajuda e está comigo nas horas vagas dela e nem sequer é minha professora. Tem-me ajudado muito.” (G10)

“Por exemplo, no 5º e no 6º ano eu ia muitas vezes à sala de estudo, principalmente na hora do almoço, que eu tinha de almoçar na Escola. A minha professora de Português do 5º e do 6º era excelente. Ela ajudava-nos. Se tínhamos dúvidas ela queria que ficássemos mais tempo. Depois, mais, no 8º e no 9º a professora de Matemática também disponibilizava-se, às vezes; há professores que estão lá, dão a matéria e vão embora; outros é, completamente, diferente. A minha do 8º era assim. A minha stôra de História também.” (B10, Entrevista)

Também o aluno N7 salientou a disponibilidade de uma professor que o marcou, uma vez que o apoiava muito nos tempos livres e permitiu que o aluno conseguisse tirar positiva e ultrapassar barreiras cognitivas até então intransponíveis:

“É normal que no 10º ano há professores que não conhecia muito bem, em geral, mas não era assim aquela ajuda que eu precisava. E desde que passei de ano e desde que houve um só professor, aquele que eu conheço por meu professor, o professor de Português, desde que ele percebeu que eu me esforçava muito e percebeu as coisas, desde que reparou disso e me levou... eu tenho mudado muito em termos dos apoios. (...) a Escola ajudou-me, porque eu participo, eu falo muito com os professores. E isso é muito bom, porque nas aulas está-se à-vontade para participar e é muito bom, porque eles já me conhecem, escuso de estar assim com receio. E eu acho que a Escola ajudou-me a impor-me nesse sentido, por esse lado.” (N7, Entrevista)

A imagem do professor como alguém que possui grande **conhecimento das matérias** que lecciona é destacada pelos alunos, pois estes apreciam os professores com quem mantêm uma boa **relação afectiva**, mas reconhecem muito valor ao docente que domina conhecimentos científicos e alia ambas as qualidades:

“Professor XX, dos meus mais referenciados professores (...) Um professor que SABE. E transmite o seu saber. Um professor actor.” (H3)

“Sem dúvida, o professor XX, devido à sua espontaneidade, humor e a sua maneira característica, “teatral”. ” (H5)

“Professor de Português, porque é nosso professor há três anos e tem maneiras muito originais de cativar e incentivar os alunos a aprender Português.” (H8)

“O professor que mais me marcou foi o meu professor de Geografia do 9º ano, porque tinha uma cultura geral acima da média: aquele professor sabia de tudo e quando falava sobre determinado tema os alunos calavam-se e ouviam-no com muito interesse.” (N5)

“Sim, ela era, se ela via que algum exemplo, não estava a conseguir..., por exemplo, ainda no outro dia ela disse: «aos meus alunos eu expliquei de uma maneira tão difícil, para a próxima já vou explicar desta outra maneira, para ter a certeza que eles percebem». Ela se vê que o aluno não está a conseguir perceber ou achou o exemplo complicado, ela arranja logo outro; ela tenta. E se continua a ver que o aluno não está a perceber ela tenta, ela competente é; acho que sim, sempre muito interessada que o aluno perceba.” (C19, Entrevista)

Partindo das palavras do aluno H8, é importante realçar as vantagens da continuidade pedagógica, nem sempre possível, dada a mobilidade docente, mas crucial e indispensável para que se criem laços e métodos de trabalho eficazes para os alunos.

A capacidade de manter a **disciplina** na sala de aula é outra característica muito apreciada pelos alunos, como se depreende das palavras desta discente:

“É assim, uma professora que já falei, do 10º ano..., foi um aluno que serviu de exemplo para todos, por ser o melhor aluno vai para a rua. Serviu de exemplo para todos. A postura dela era firme, não mostrava fragilidade, ela sempre se mostrou autoritária, não era bem no sentido autoritária pela negativa... Ela até conseguia exercer autoridade e manter-nos ali atentos, quietos e desenvolveu bom ambiente na aula. Ela já tinha avisado. Ela fez os avisos, ao terceiro cumpriu e mandou para a rua. E a partir daí ninguém mais falou. Ela avisava à primeira, à segunda, à terceira rua! Acho que da parte dos professores deve haver uma postura mais autoritária, mais exigente, por assim dizer, porque é claro que não é ser um autoritário como antigamente, até reguadas e tudo, até porque agora dá processo. E, contudo, agora, não se consegue manter a ordem. Há muitos professores que não se conseguem impor aos alunos. Os alunos são muito rebeldes e não dá para expor a matéria da melhor forma.” (E2, Entrevista)

Como afirmámos anteriormente, cerca de setenta alunos relataram experiências negativas associadas aos docentes, pelo que podemos designar esta secção por **rostos e fragmentos do mau professor** ou do professor menos bom que o excerto seguinte traduz de modo elucidativo:

“Sem qualidade, são professores que não nasceram para ser professores e fazem aquilo por fazer mesmo; há muitos, infelizmente para nós alunos e para eles, que nunca se sentem bem com a vida profissional que têm. Depois como eles não têm paciência nenhuma descarregam tudo em nós, não é? Nós é que acabamos por padecer um bocadinho com aquilo deles. Ou temos aquele tipo de professores que estão a trabalhar longe de casa e não lhes agrada também. Acabamos por ser nós, entre aspas, a ouvir muito. Mais: depois vemos professores com qualidade. Desses não há muito a dizer, só o facto de dizermos que são professores com qualidade quer dizer muita coisa. São professores que têm queda para aquilo que fazem, que gostam daquilo que fazem, dão tudo por aquilo que fazem e que acima de tudo estão os alunos. Põem os alunos acima de tudo. Lutam não só pelos nossos interesses, mas para que fazer com que nós consigamos os nossos objectivos. E acho que isso é... define o professor de boa qualidade.” (E19, Entrevista)

Se atendermos ao excerto supramencionado (E19), percebemos que os alunos tiveram, ao longo do seu percurso, diferentes experiências escolares, que lhes “moldou a imagem” do bom ou mau professor. Muitos discentes lembram que alguns professores não se interessam por eles, aspecto que Day (2004: 61) confirma: “uma das maiores queixas dos alunos nas escolas é que

alguns professores não se interessam por eles.” Por outro lado, salientam características como a falta de pontualidade e de rigor científico-pedagógico de certos professores, os quais apenas se interessam pelo ordenado que ganham:

“As aulas que mais gosto são aquelas em que nada fazemos (mas deviam ser as aulas que eu devia detestar), os professores que dão estas aulas são aqueles que chega ao fim do mês e vão logo à conta bancária buscar o dinheiro, estes professores chegam à aula meia hora atrasados, sentam-se, lêem os manuais e chega. Mas há professores que estão na hora exacta nas aulas e que de certeza que mereciam receber muito mais do que recebem.” (A18)

“Há bons e maus professores (...) No entanto, as medidas castigam os bons professores e os recursos poucas vezes saem do papel. (...) É esse o mal da escola. Há bons professores que sabem dar aulas, preocupam-se principalmente em fazer com que os alunos percebam a matéria, ao invés de cumprirem cegamente os programas, muitas vezes desadequados. (...) O problema são os outros. Os que não conseguem cativar os alunos, que apenas querem cumprir meia dúzia de tópicos e deixar andar. Os que se preocupam apenas consigo próprios. Este é um mal antigo, um mal que fez com que o meu percurso escolar tivesse falhas e “buracos”; um mal que ninguém resolve. Os governos passam, os conselhos executivos também. Os problemas mantêm-se. Só mudam as vítimas. É por causa de tudo isto que sinto dificuldades no meu curso.” (A3)

Este excerto da narrativa de um discente espelha aquilo que pensam 71 alunos sobre os professores que os marcaram pela negativa. Ou seja, muitos docentes influenciaram negativamente os seus alunos, tendo deixado marcas que só o tempo conseguiu apagar. Porém, nem sempre isso aconteceu, como se depreende das palavras do alunos supramencionado (A3).

Das narrativas analisadas sobressai um subgrupo de professores que, na opinião de um terço dos participantes, se destaca pela negativa. As características mais referidas que enformam o “mau” professor são:

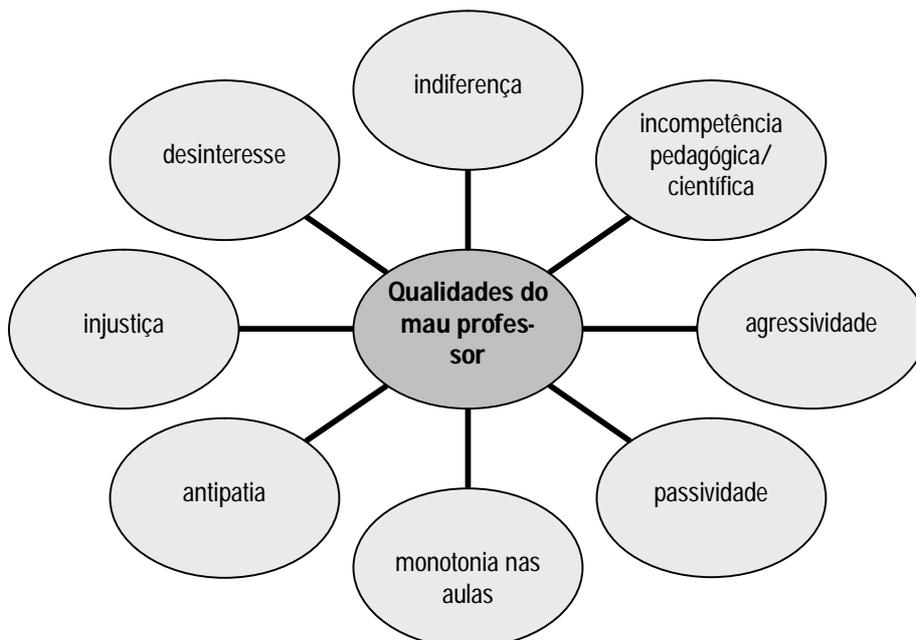


Figura 14 - Qualidades do mau professor

Os testemunhos indiciam uma ausência de reforço positivo nas aulas, que seria responsável pela motivação dos discentes, pela participação activa nas aulas e pela sua interacção com o professor:

“Em todo o percurso escolar, o único professor que me marcou profundamente, pela negativa, foi um professor desta escola, em que criticava os alunos pela negativa e nunca pela positiva.” (E18)

“A primeira discussão com a minha professora de Matemática no meu 11º ano. Foi a verdadeira tortura para mim, estamos a falar de uma disciplina que normalmente 90% dos alunos tem explicação. Eu tenho explicação, com uma professora que era lá da Escola e ela sabia e num exercício que eu lhe fui perguntar, muito humildemente, se podia fazer de outra maneira, porque tinha tido zero na cotação do teste, fui-lhe perguntar se podia fazer assim e ela desatou aos berros comigo. Então ela levou a discussão para o campo pessoal e eu desmanchei a chorar no meio da aula, bati a porta e vim-me embora. O pior dia do Secundário, de facto, que eu vou recordar por muito tempo. Mas, se calhar, para o ano também me vai acontecer coisas dessas, ou nos próximos anos e assim já tenho, tenho esta lembrança. Foi, de facto, o pior dia destes três anos.” (D8, Entrevista)

Mais grave do que isso é a discriminação a que os “maus” alunos estão votados, como se verifica a partir das palavras deste aluno que não sentia apoio da parte de uma professora e, por conseguinte, afastava-se cada vez mais:

“Eu reprovei por ser como sou, por ser desleixado, mas também uma pessoa tem certas influências, não é?! Os amigos, os professores também, muito dos professores quando um aluno não é tão bom discriminam-no logo, é logo visto com outros olhos, é posto um bocado de parte. Aconteceu bastante isso. Mas eu também, como era mais novo do que sou agora..., eu agora olho e penso: não posso reprovar, já vou fazer 20, não vou estar aqui... daqui a pouco pareço pai do pessoal todo! Enquanto antigamente quando era mais novo tinha muitos anos pela frente, baldava-me muito mais. E não ligava a isso. Mas sentia que os professores punham de parte. E depois ela também tomou-me de canto e não dava mesmo. Era capaz de me expulsar por nada. Eu lembro-me uma vez que estava sentado. Estava sozinho lá trás sentado numa cadeira e uma mesa, estava um colega meu noutra mesa. Virou-se para mim e pediu-me uma borracha: “empresta-me uma borracha”. Eu peguei na borracha e fiz assim e ela expulsou-me por causa disso. Era... não gostava mesmo de mim, não havia hipótese. Eu também não gostava dela, por isso. Porque ela não gostava de mim e porque nós, desde o início, quando eu não ligava à Matemática fui logo uma pessoa posta de parte. Nem tentou sequer... Ela não me consegue cativar. Eu não consigo ouvi-la. Dá-me sono. Ela estar sempre ali ttttt... Agora estar ali a falar quase a morrer, sempre tetã-tetã-tetã cansa uma pessoa, uma pessoa quer é abstrair-se daquilo, porque não consegue aprender absolutamente nada. (Q9, Entrevista)

Aliás, o mesmo aluno apresenta algumas estratégias para envolver, motivar e implicar os alunos com mais dificuldades:

“Os professores sozinhos não podem fazer muito, mas tentar cativar o máximo possível dos alunos, não os excluir, por exemplo, saber que o aluno é menos bom, pô-lo à frente. Acho que é das melhores coisas. Pô-lo ao lado de um aluno bom. É assim, por um lado pode ser mau, mas por outro também pode ser bom. Só que corre o risco de o mau pôr o bom mau também, não é? Mas pô-lo à frente e tentar cativar as pessoas. Acho que é mais importante. Essas pessoas com dificuldades fazerem trabalhos de casa individuais para essas pessoas, por exemplo, não é? Como é que hei-de explicar: se um aluno for bom, tem mais facilidade em fazer coisas mais difíceis. Se o aluno for fraco não tem essa capacidade. Portanto, fazer um trabalho de casa ajustável às pessoas e não um trabalho de casa colectivo, não é? Claro que isso dá muito mais trabalho, mas se calhar teriam melhores resultados.” (Q9, Entrevista)

Concomitantemente, estes alunos destacam a antipatia e a monotonia nas aulas como factores que inibiam o processo de aprendizagem, uma vez que a atenção destes docentes se centrava na mera apresentação de conteúdos programáticos e a participação dos alunos é quase nula, o que os conduz à evasão da sala de aula:

“A minha professora não consegue controlar e pelo facto de dar a matéria baseada em fotocópias e a ler o livro. Para ler, nós também lemos em casa. É isso que estamos a fazer na aula, não estamos a aprender, estamos a ler, praticamente.” (E2, Entrevista)

“Apesar de tudo, houve também situações negativas que também me marcaram, como por exemplo um professor de XX, que acompanhou a minha turma desde o 7º até ao 9º ano, era muito rude, anti-pático e implicativo connosco, não deixando de referir as aulas dadas pelo mesmo, que não motivavam ninguém, muito pelo contrário: escrevíamos durante 90 minutos tudo aquilo que estava no livro, sem qualquer explicação, nem correcções de trabalhos de casa.” (F3)

“Nós gostamos que nos dêem a matéria, nós vamos fazendo os trabalhos que nos mandam fazer e é assim. Não estamos habituados a participar sempre na aula. Uma vez ou outra é normal, agora as aulas dela são sempre iguais. Ela de pé, com o livro aberto e sempre a fazer perguntas sobre o texto que estamos a dar. E acaba por maçar. Acho que se ela fizesse outro tipo de aulas havia mais participação.” (E8, Entrevista)

“Talvez o meu de História do 7º ao 9º, porque o método de aulas era muito aborrecido, era praticamente: ele ditava, a gente escrevia quase durante a aula toda. Depois uma pessoa perdia o interesse. Para já não é uma disciplina fácil de ser leccionada e desta maneira uma pessoa perdia completamente o interesse.” (E9, Entrevista)

“A professora que mais me marcou pelo lado negativo foi a minha professora de XX do 7º ano, que não me motivava e, além disso, não me deixava participar na aula, ir ao quadro, muito sinceramente, odiava-a...” (G20)

“Pelos motivos contrários a estes, o Professor XX, apesar de ser uma boa pessoa (sei porque acompanhou-nos numa viagem de finalistas no 9º ano) não nos motivava para as suas aulas. Aquelas 3 horas semanais com ele eram uma “tortura”, porque dava as suas aulas ditando-nos os textos do livro. Não explicava a matéria oralmente (excepto quando tínhamos dúvidas e o questionávamos), mas sim ditando para o caderno os textos do manual.” (F1)

“Um professor que escreve no quadro como um professor de Filosofia, que não explica nem dá a matéria, que só dá meia hora de aula e em meia hora dá quase meio livro. Depois no resto da aula, manda-nos embora para jogar Solitário... Foi basicamente isso que aconteceu... mesmo!” (E19, Entrevista)

É de salientar a incompetência científica e pedagógica, visíveis na incapacidade que alguns professores manifestam em explicar a matéria e em esclarecer dúvidas. Por outro lado, a inconsistência que evidenciam nas aulas causa afastamento, não compreensão e assimilação das matérias e resistência por parte dos alunos, como explica a aluna O17:

“Tive uma experiência má o ano passado com o professor de Matemática. Uma pessoa tinha dúvidas e ele: “ai agora não posso, porque temos muita matéria para dar”. Estávamos a fazer um exercício ele começava a fazer o exercício, cansava-se e punha o resultado no quadro: “ah, façam em casa e vejam como é que é”. Como é que nós vamos saber se estamos a fazer isto pela primeira vez? Claro que podemos fazer em casa, mas vamos demorar muito mais tempo, enquanto que se tivéssemos feito, nós víamos e tentávamos perceber. É essas pequenas coisas que marcam. Outra pela negativa foi uma professora de Português, já não sei de que ano; eu não podia fazer nada, ela já estava em cima

de mim sempre, eu sentia-me... é assim, podia ser exagero meu, mas toda a gente percebia que era assim. E eu como sou uma pessoa nervosa e vejo que estão pegar comigo sem motivo, eu peguei-me, foi com essa professora que eu me peguei, peguei-me mas foi a sério, foi um caso de berros na sala. Não gostei desse episódio, porque eu sabia que não tinha feito nada para ela estar ali sempre a berrar comigo.” (O17, Entrevista)

“Agora, a minha professora de Biologia, falo dos casos deste ano, que são aqueles que me lembro melhor, a professora de Biologia não consegue explicar assim muito bem. Às vezes, parece que não está concentrada, troca umas palavras pelas outras. E depois o pessoal até cria uma ideia errada, que foi ela que nos criou, e depois põe-nos a dizer isso e depois ela diz que está mal. Depois considera mal e até foi ela que o disse. Pode ser até sem noção, sem querer dizer isso; mas, no fundo, provocamos medo de fazer técnicas, de fazer exercícios. Depois tive o professor de Química que deixa fazer tudo o que quer, não liga muito; ajuda mas não ajuda muito, faz os possíveis; mas eu também sei que ele nos tenta recompensar com aquilo que não nos compensa; ou seja, ele sabe perfeitamente que nos deixa conversar nas aulas; deixa-nos fazer tudo, a matéria dá... faz um resuminho, vai dando a matéria não explica nada, não faz nada. Nos testes até é capaz de deixar copiar, fazer tudo o que quisermos, como uma fala com um qualquer e até nos ajuda nos testes, mas isso aí, vejo que isso aí não é uma boa maneira de chegar ao exame, porque eu no exame não vou fazer o que faço aqui. E era o meu maior medo, este ano é não conseguir passar a Química. Por causa de ter azar de ter um professor que facilita muito...” (Q13, Entrevista)

Note-se que é a incompetência pedagógica e científica de muitos docentes, que, ao invés de cativar e motivar os alunos, os afastam e colocam numa margem periférica ao que acontece na sala de aula, dificultando a sua aprendizagem das matérias:

“Nesta escola tive uns quantos professores que me marcaram, tinha um professor de História que fumava mesmo muito e era extremamente tolerante, até de mais pois as aulas acabavam numa balbúrdia total, não sei se me marcou pela positiva ou se pela negativa” (A4)

“As minhas aulas de Matemática do 7º ano eram horríveis. O meu professor era uma peste. Só éramos duas pessoas a tirar positiva. Ele era mesmo estilo: chegava à aula, escrevia no quadro nós passávamos, corrigia o teste na própria aula e dava-nos o teste com fraca nota, a rir-se. Gozava imenso com as pessoas que tiravam más notas. Era um professor horrível, ninguém gostava dele. E só fomos duas raparigas a tirar positiva, no final do ano: um três. As aulas, a maior parte do pessoal faltava. Os que iam às aulas falavam com os outros; o professor escrevia umas coisitas no quadro: “faça este exercício”. Quem queria fazer fazia, quem não queria não fazia. Depois ele ria-se, não se importava, gozava mesmo com as pessoas; dizia mal das outras turmas, ia para as outras turmas dizia mal de nós.” (A8, Entrevista)

“Foi no 1º ano que apanhei o professor mais incompetente que vi em toda a minha vida. Na verdade, até não se podia dizer que era professor, pois um professor ensina os alunos e este tinha gosto em chamar estúpidos, incultos e outras coisas aos alunos. Limitava-se a ditar o que estava no livro, mal explicava nas aulas práticas, pouco se importava se o que estávamos a fazer estava a ser bem feito, até se deu ao luxo de, num teste prático, ter saído da sala e ter ido falar com outros professores, mas lá consegui passar a essa disciplina. Não sei se devo culpar os professores ou não mas para mim o sucesso escolar depende muito dos professores que o aluno apanha, uns têm mais sorte que outros.” (Q4)

“Podem ter os conhecimentos e acredito que tenham, só que não são capazes de transmitir esses conhecimentos aos alunos. Mas se forem muito inteligentes e não conseguirem transmitir os seus conhecimentos acho que não vale a pena. (...) Explicam, é assim a grande diferença, porque os outros não explicavam. Como é que hei-de dizer: Metiam-nos a matéria à frente, passavam no quadro, nós passávamos para os cadernos. Matemática é uma coisa que se tem de explicar, para se perceber, não decorar. E eles metiam a matéria no quadro, nós estudávamos e está feito. Depois os testes eram parecidos com os exercícios as aulas. Por isso, eu tenho boas notas a Matemática, mas são notas um bocado falsas, digamos assim. Por exemplo, a professora deste ano não dá a matéria tão rápido, estamos um bocadinho de nada atrasados, mas conseguimos, vamos conseguir acabar o programa.

Mas explica e dá muitos exercícios para nós fazermos e nós acabamos por compreender. É essa a grande diferença. Os outros não explicavam.” (E8, Entrevista)

“É muito complicado, porque há professores que não nasceram para ser professores e são do tipo que não controlam aquilo que dizem. Desde o momento em que se vira para mim e diz, indirectamente: “és uma burra” é um bocado..., ficou logo, marcou ali... nunca mais... Isso que ela disse, no momento, marcou-me e se ficar a pensar ainda me magoa um bocadito, mas são coisas que passam... E isso evidentemente prejudica um bocado. Porquê? Porque, eu falo por mim, temos que lutar sozinhos, sempre a fazer as coisas sozinhos. E é muito mais complicado fazer as coisas sozinhos do que com a ajuda de um professor. Com a ajuda do professor é muito mais fácil. E sem o professor é muito difícil.” (E19, Entrevista)

“Se não houver um entendimento professor/aluno, acho que não se chega a lado nenhum. E eu tenho essa experiência, porque eu até aqui tive uma experiência: eu gostar da professora, querer agradecer a professora sempre e a professora quase me pôr de parte. E eu ficava triste. Nunca deixei de estudar, tentava sempre, porque eu gostava mesmo dela. Eu quando tentava falar, ela punha-me um bocado de parte.” (O17, Entrevista)

Aliás, quando perguntámos a este aluno quais os momentos mais significativos da sua trajectória escolar, este referiu os períodos em que era excluído ou posto à margem do que acontecia:

“Mais marcado?! Foi que eu acho que foi na altura em que houve alunos que eram desprezados pelos professores e porque eles só por quererem participar, porque diziam alguma coisa mal, o professor andava em cima dele, tipo, como se fosse, sei lá, um, um bicho, sempre a mandá-lo a baixo e acho muito mal isso. Acho muito mal, porque depois, sempre que lhe apetecer participar e sempre que quiser dizer coisas, ele não diz porque está sempre com receio que diga mal, que não... e que seja desprezado pelo professor. Acho muito mal isso... É como já lhe expliquei, houve professores que me compreenderam por que é que eu não participava, por que é que tinha muitas dificuldades e não sei quê; houve outros que não ligavam a isso e me punham de lado; queria participar e eles não me deixavam, ou porque dizia uma coisa mal ou porque estava muita coisa, muito tenso.” (N7, N.E.E., Entrevista)

A mesma crítica aos professores é tecida pela aluna E19, que afirma ter sido discriminada pelos professores por ser muito reservada:

“Eu sempre tive alguns problemas com os professores, entre aspas, nem todos, alguns. E sinto-me um bocado posta de lado, porque sempre fui um bocado inibida e anti-social durante muito tempo, entre aspas. Era mais no meu cantinho, caladita e há professores que põem de parte e isso é uma coisa que... Porque eles gostam mais daquele ou menos daquele aluno, ou da nossa cara, lembram-se de os pôr um bocado de lado, como fizeram comigo. Isso a nós prejudica-nos... Porque os professores não sabem lidar com diversos tipos de situação. E o facto de eu ser mais inibida, mais introvertida, envergonhada e isso, eles não lidavam com isso. E há professores que não lidam direito com esses casos e depois há aqueles que preferem mais uns. Põem sempre um bocado de parte... porque se eles me punham de parte, logo, não iam explorar as capacidades que eu tinha.” (E19, Entrevista)

Alguns alunos consideram que eram vítimas de discriminação e sentiam-se excluídos e relegados para segundo plano por parte de determinados professores, daí terem ficado particularmente marcados:

“A que mais detesto com todas as forças é XX, ainda por cima a professora (...) tem os “queridinhos”; está na sala a dar a aula mas virada para 8 e esquece os outros 19.” (G18)

“Marcou-me também uma frase a XX que não tinha tirado negativa, acho que tinha tirado um 10 e qualquer coisa, só que como ela sabia que eu não gostava de números excluiu-me assim um boca-

dinho e quando me veio entregar o teste disse-me: «quando olhei para o teu teste deu-me vómitos», foi mesmo a expressão que ela utilizou. E uma pessoa vê o resultado do teste e vê pessoas que tiveram pior nota e uma pessoa: ok. Ouve e cala, porque não pode falar. São duas expressões que me vão marcar sempre. Estou agora a lembrar-me e dá-me um bocadinho de riso, mas marcaram-me.” (E11, Entrevista)

Devido a esta incompetência pedagógica e científica, há alunos que defendem vincadamente a avaliação de professores e questionam, inclusive, a forma como ela é feita, lamentando o facto dos docentes que não prestam um bom serviço nunca sofrerem consequências:

“Muitas vezes, eles não estão a trabalhar para nós, estão a trabalhar porque eles já tiraram o curso, não é eles que precisam de um curso, eles já os têm. Se isso dependesse do futuro deles, eu acho que eles se esforçavam muito mais. Agora não depende do futuro, não se esforçam... imagino que para iniciar, por exemplo, a estagiar, eles são avaliados. Mas eles estão preocupados com isso. Estão sempre a dar o seu melhor. Não sei se os professores têm avaliação. Mas quem lhes faz a avaliação? No caso daquela professora houve um tipo de um detective para ver como é que ela dava as aulas e não sei quê... é um inspector. Como é que ele sabia como ela era se ele nunca foi a uma aula? Ele nunca foi a uma aula! E estava lá na Escola via-a e não sei quê. E como é que ele sabia como ela era, se ele nunca foi a uma aula dela? Como é que as pessoas podem avaliar assim? Eu acho isso ridículo.” (N2, Entrevista)

A violência física e a agressividade verbal são salientadas por alguns estudantes, que destacam episódios e professores que os marcaram pela negativa:

“Ao longo da minha vida escolar, o episódio que mais me marcou, de forma extremamente negativa, foi um professor violentar física e psicologicamente um dos meus colegas de turma, ao ponto do aluno pedir transferência de turma a meio do ano lectivo. Era um docente frustrado que tratava os alunos como bodes expiatórios para os seus problemas”. (A8)

“Os professores que mais me marcaram negativamente foi o professor de XX do 8º e 9º ano e a professora de XX do 9º ano, pois eu sentia-me mal nas aulas deles, não gostava das disciplinas, eram professores agressivos, um aluno pedia para explicar alguma coisa e eles não explicavam e resmungavam, gritavam e acabavam por intimidar os alunos.” (B3)

“O pior professor batia com pregos, mandava “bocas” por vezes desagradáveis e por vezes desnecessárias.” (I6)

“Os professores também batiam. Maltratavam os alunos, quando não tinham paciência e começavam a mandar vir e batiam em quem lhes aparecia à frente.” (E19, Entrevista)

A falta de respeito pela figura do professor é também mencionada pelos alunos, que lamentam que o órgão de gestão nada possa fazer quando está perante um professor incompetente:

“Ah! Um professor que me marcou muito também foi o do 10º de XX. Era lá no XX, era muito gozada pelos alunos, porque ela era mulata, só que ela fazia coisas estranhas na sala: tanto estava a falar para si e a chamar-lhe nomes, como de repente estava a falar chinês a chamar-lhe “riqueza”. Era bué de estranha. E toda a gente abusava dela. As pessoas começaram a aperceber-se como ela era e começou toda a gente, assim, ao mesmo tempo, a abusar dela. E o que se passava é que ela... nós fizemos vários processos dela, porque eu tinha notas dezassete e dezoitos nos testes e ela deu-me treze. Eu fiz processos, falei com muita gente, ninguém fez nada àquela professora. E ela continua lá a dar aulas normalmente ... eu sei que mal entre um professor é difícil tirá-lo, porque arranjar outro professor e isso... eu acho que é impossível. Eu acho que mal entre um professor, por mais que nos queixemos, porque isso levaria a uma liberdade de todos os professores, todos os alunos mandarem todos os professores que não gostam mandarem embora.” (N2, Entrevista)

O aluno Q9 reconhece que não tem muita motivação para aprender em algumas aulas, pois não percebe determinadas matérias e é relegado para segundo plano. Todavia, contrapõe com a sua postura noutras disciplinas, em que aprende e se diverte:

“Eu não sei, é difícil mesmo cativar-me para alguma coisa, principalmente se for algo que eu não goste. É difícil isso, porque realmente é difícil arranjar uma aula que me agrade. Tem que ser aulas que os professores estejam à-vontade, que nós principalmente estejamos à vontade, o professor brinca um bocadinho lá no meio, que esteja bem, livre, uma pessoa que esteja livre lá dentro, que uma pessoa que o professor não vai só estar ali a explicar mas vai dar exemplos, que é ele que escreve no quadro, que é ele que vem ao lugar se uma pessoa precisar de alguma coisa ou não percebe qualquer coisa e explica-nos melhor, isso tudo. Há muitos professores que uma pessoa é capaz de dizer isso: “ei, stôr, não sei quê, não percebi isto” e ele diz: “ai, eu depois vou já te explicar”, mas nunca mais se lembra de uma pessoa. Há muitos professores que são assim. E eu gosto é de professores que uma pessoa esteja bem dentro da sala, claro que não é uma balbúrdia, não é? Que eu já tive professores que aquilo lá dentro e Jesus, os professores saem loucos, mas, não, uma pessoa gosta que seja uma aula aberta. E depois tenho de ir para uma disciplina que eu goste, porque senão muito dificilmente... As professoras XX são amigas, acima de tudo são pessoas que são amigas, são pessoas que tenho como seres humanos enormes mesmo.” (Q9, Entrevista)

“Uma stora que me marcou pela negativa foi a stora da disciplina de XX, pois dava a matéria de uma maneira não muito agradável, sendo que se limitava apenas a despejar a matéria e era, de alguma maneira, fria e ríspida com os alunos.” (F5)

“Este ano não gosto muito da minha professora de XX: como ela só fala, quase adormeço na aula dela. Não é um tipo de aula de que eu goste. Acho que este motivo está a influenciar um pouco a minha nota, pois desci um pouco (...). Considero que a forma como os professores dão as aulas influencia positivamente ou negativamente os interesses dos alunos nessa disciplina.” (G22)

“O professor que mais me marcou foi o de XX do 12º ano; acho incrível que alguém que explica a matéria tão mal consiga manter o seu emprego ao fim de tantos anos.” (O16)

“Desde que entrei para esta escola, conheci pessoas boas e outras menos boas, como em todo o lado e claro que todas me marcaram, à sua maneira, mas sem dúvida houve alguém que marcou toda a gente da minha turma: um professor que não ensinava, nem dava matéria. Limitava-se a mandar-nos pesquisar e exigia trabalhos.” (O17)

“O professor que me marcou mais foi um de XX, que tentava mostrar aos seus alunos que percebia dos temas que “ensinava” na aula, que cuidava de um negócio particular durante a aula e que não dispensava o seu “precioso” tempo para tirar dúvidas aos alunos e que, em certa ocasião, o exercício proposto que tinha dado nem o próprio sabia fazer.” (O19)

“Quanto aos professores, alguns não têm muito jeito para explicar, porque simplesmente lêem o que está no livro e não dão exemplos do nosso dia-a-dia e outros estão sempre a falar do mesmo, como por exemplo tive um professor de XX que, nas suas aulas simplesmente era sempre a dar gramática e não estudávamos os livros que tinham de ser dados (autores). (...) Este ano é o último que podemos fazer o 12º ano e tenho um professor que não nos ajuda muito porque faz os testes, um mais complicado que o outro e ao fim é só negativas só uma ou duas positivas!” (Q11)

“O professor que mais me marcou foi a professora de XX, pois ela limitava-se a ler o que estava no livro, mandava-nos fazer as fichas e, ao corrigirmos os exercícios não nos dava a resposta que nós esperávamos, mas sim o que vinha nas soluções e nem sequer nos explicava. Se, por acaso, nos explicasse, muito raramente ficávamos a saber o mesmo e também não gostava dela porque fazia tudo o que uma colega da nossa turma queria; se ela queria fazer fichas, a professora fazia.” (Q13)

“A professora que mais me marcou foi uma antiga professora de XX pelo lado negativo, pois é um desastre como professora, pois não tem qualquer vocação para ensinar, é tão melancólica que até dá dó.” (Q14)

O sentimento de injustiça também foi destacado pelos estudantes, que o experimentaram sobretudo nos momentos de avaliação, pois consideram que os docentes não lhes atribuíram a classificação que mereciam:

“Os professores que mais me marcaram foi o professor de XX do 11º ano, porque penso que foi injusto na minha avaliação” (M5)

“O professor que mais me marcou foi o de XX do 11º ano, XX, pois deu-me um valor abaixo do que precisava e a uma rapariga com notas mais baixas que as minhas passou.” (O8)

Alguns estudantes acusaram os professores de uma certa parcialidade, asseverando que nem sempre as classificações que os docentes lhes atribuíam reflectiam o trabalho realizado. Na perspectiva destes alunos, alguns docentes deixam-se influenciar por questões pessoais, penalizando aqueles estudantes que os criticam e favorecendo os “queridos”:

“A minha professora de XX (pessoa muito mal instruída) “esbarrou” comigo. Pôs-me na sua lista negra, porque fui o único da minha turma que tive coragem de falar (mas não apontar o dedo) da situação recorrente que era o ela chegar atrasada às aulas. A partir do momento que expus o problema, ela passou-me a prejudicar nas notas.” (A13)

“Muitos outros professores marcaram-me negativamente porque não eram imparciais ao dar notas, davam as notas em função dos alunos que mais gostavam. Poucos professores conseguem resistir à “graxa”. (A17)

“Por outro lado, esta escola tem muitos professores que só dão boas notas aos alunos favoritos; um professor “não vai com a cara” de um aluno e, por isso, não lhe dá uma nota justa; no entanto, aos “queridos” não hesitam e dão-lhe a nota, ou seja iam muito mais “favorecidos” para os Exames Nacionais.” (Q3)

O poder exercido sobre os alunos e a ausência de uma relação afectiva entre alunos e professores é um aspecto muito salientado pelos estudantes. Amado *et al.* (2009: 76) lembram que “existe um número substancial de professores que, ao longo da carreira, não consegue superar dificuldades no campo relacional, o que se reflecte negativamente no sucesso dos alunos, no bem-estar e na realização profissional dos próprios”.

“Houve vários professores que me marcaram, a maioria pela negativa, pois tinham a mania que, por serem professores, eram mais e/ou melhores que nós e outros que, se gostarem ajudam muito o aluno, se não gostarem, são se interessam.” (Q17)

“Uma professora marcou-me pela negativa, pois era bastante arrogante, não explicava bem a matéria. Não era uma professora “humana”, a sua intenção nunca foi ajudar/apoiar/incentivar os alunos, mas, pelo contrário, ela desmoralizava os alunos. Falava directamente que não nos ia passar, que detestava a nossa turma, dizendo que éramos todos “burros”, etc. (expressões deste tipo). Marcou-me pelo facto de ter perdido o ano e ter mudado de curso, pois ela era uma das docentes de XX (da disciplina que leccionava). Só havia 2 professores, não voltei a tentar XX, pois a probabilidade de tornar a ser ela minha professora era bastante grande.” (S3)

“Bem, tinha uma professora que não gostava muito de mim, não sabia quais os seus motivos, mas eu continuei até ao fim. Também tive vários professores que sinceramente não sei como estão a dar aulas; não devem saber o significado de “professor”! Mas são professores e pensam que têm poder

sobre os alunos. Agora tive professores que eram 5 estrelas, ajudavam e incentivavam os alunos.” (S7)

“Um professor de XX do 7º ao 9º que se limitava a ditar o livro e a mandar-nos copiá-lo todas as aulas. (...) o professor de XX do 10º ano que nos deixava ir para a rua durante a aula e que não falava nas aulas, apenas escrevia os seus apontamentos no quadro. Surpreendentemente tinha bastantes alunos a frequentar as suas explicações que, pelo que sei, não eram nada parecidas com as aulas. Fazia do ensino um negócio”. (A17)

“Quando entrei no secundário, tive a pior das professoras de XX, porque não tem pulso para os alunos, centra-se num determinado grupo de alunos, para ela, os melhores da turma, e só a eles lhe dá aula, não querendo saber dos restantes, e a maneira como ela dava a matéria, ler o livro, onde é que cabe na cabeça de alguém ler matemática.” (C17)

“Também tive professores que me marcaram pela negativa. Duas professoras que nas aulas não ensinavam muito bem e que davam testes muito difíceis. Além disso não eram simpáticas (com isto quero dizer que não aceitavam brincadeiras que para mim é essencial e diz muito do professor em si).” (D4)

“O professor que me marcou mais foi o de XX da Escola XX, porque as aulas dele eram uma balbúrdia, fazia-se totalmente o que se queria, desde copiar nos testes e sair da aula até apontar-lhe um laser à cabeça e mandar-lhe papéizinhos e saltar-lhe para as cavalitas, fazia-se mesmo o que se queria. Outra professora que me marcou foi a de Matemática do Secundário, porque também era gozada e até se fez vídeos dela na aula.” (G11)

“Tive uma professora de História (...) que era completamente insuportável. Passava as aulas sentada na sua secretária e apenas abria a boca para dizer “Leiam da página x à y e façam os respectivos exercícios”. (A10)

Os dados apontam para um grande desinteresse que muitos docentes demonstram pelos alunos, o que provoca um grande afastamento destes em relação aos professores e sobretudo aos conteúdos programáticos, não se constatando a empatia entre professor e aluno, fundamental para que haja aprendizagem significativa:

“No 10º ano tive uma professora de XX que me marcou pela negativa, pois ela via os alunos que não eram bons e abandonava-os e não explicava muito bem a matéria.” (H13)

“Uma das coisas que me incomoda mais é o facto de determinados professores não ajudarem muito os alunos. No aspecto de estarmos a repetir o 12º ano e eles não darem as aulas devidamente, pois pensam que já sabemos a matéria do ano passado.” (Q23)

“O professor (...) é uma vítima da Ministra da Educação e mostra a sua revolta nos seus alunos, não mostrando interesse em que os alunos aprendam...” (S4)

“Quando um professor sabe o que um aluno quer ele apoia-o; mas, eu acho que haviam de apoiar aquele que não sabe o que quer, porque aquele que sabe já tem objectivos, já sabe o caminho que quer traçar. Mas aquele que não sabe anda à deriva, precisa de apoio e acho que deixam um bocadinho de parte; pelo menos, foi o que eu senti durante os nove anos; amigos meus que já sabiam o que queriam tinham o apoio e pessoas, como eu que não sabia o que queria era, tipo, “olha pensa no que queres, luta pelo que queres”, mas se eu não sei o que quero... é mais ou menos isso... Ao puxarem pelos maus, mesmo aquele mais traquina que não gosta dele, mas se tiver a atenção dele, dá valor àquele professor. E eu acho que isso falta muito, muita pedagogia nos professores. Aliás, as disciplinas que eu mais gosto foram aqueles professores que acreditaram em mim, mesmo quando eu não tinha boas notas às outras disciplinas. Isso faz com que ganhe amor à disciplina, ganhe amor àquele professor. Acho que é isso que falta um bocadinho.” (E11, Entrevista)

“Depois também a ajuda dos professores; é preciso ter um bocado de sorte nos professores que se têm; porque há professores mauzinhos, entre aspas, porque há alguns professores, que vêm, seguem a profissão de professor, parece que é de vingança, metade das vezes; metade desses casos, alguns.” (Q13, Entrevista)

Concomitantemente, os alunos reconhecem que essa atitude dos docentes se deve à incapacidade de manter a disciplina na sala de aula, o que limita ou impossibilita a criação de um bom ambiente de aprendizagem:

“Acho que, em termos de exigência, acho que ela facilita um bocado, acho que estamos numa turma em que ela devia exigir mais deles, mas em termos de compreensão e tudo... Por exemplo, em termos de prazos, em termos de exigência de respeito, em termos de sala de aula em si. Acho que, em termos de sala de aula em si, acho que os professores facilitam todos um bocado. Eu já tive professores e já tive turmas em que se passasse metade do que se passa agora nas minhas aulas, neste momento, mais de metade estava na rua, porque eles brincam, andam a pé e falam e cantam. E noutras turmas que eu tive e com outros professores que eu tive isso nunca acontecia.” (R1, Entrevista)

“Era fazer aviõezinhos e mandar ao professor, meter papeizinhos na caneta e bufar. E uma pessoa: “estamos no 10º, estás aqui porque queres, ninguém é obrigado a aturar-te”. E quando eu vejo professores a tolerar isso, uma pessoa pergunta-se: “o que é que andamos aqui a fazer, mesmo?” (E11, Entrevista)

“De facto, tive turmas que eram muito complicadas e muito barulhentas e muito barulho. E havia professores que não valia a pena, porque o professor ia na onda deles e o barulho ficava ainda mais barulho. Já tive as duas experiências de professores. Eu não funciono com barulho. Não consigo.” (D8, Entrevista)

### **Em síntese:**

Neste capítulo, abordámos as razões que estão subjacentes à escolha do curso por parte dos alunos. Os dados permitiram concluir que o motivo predominante é o gosto pessoal pela área, pois a maioria escolheu determinado curso por vocação, embora a influência de terceiros como familiares, amigos, psicólogos e professores também seja referida nas narrativas e nas entrevistas. Concomitantemente, percebemos que as saídas profissionais exerceram um grande peso na sua decisão, tendo a maioria dos alunos optado pelo curso de Ciências e Tecnologias, por acharem que “tem mais saídas”. As características do curso e a “fuga” a algumas disciplinas também foram determinantes, embora os alunos reconheçam que tiveram muitos dilemas interiores para optar por um curso em detrimento de outro.

No que tange à visão de si próprio enquanto aluno, dos dados recolhidos percebem-se questões como a motivação intrínseca para estudar, a auto-estima, a importância que os cargos de liderança têm para os alunos, as razões de terem feito um trabalho em *part-time* e os sentimentos e dificuldades que experimentaram ao longo do seu percurso escolar. Posteriormente, apresentamos as disciplinas preferidas dos alunos dos diferentes cursos Científico-Humanísticos, Tecnológicos e das turmas residuais. Destaca-se a disciplina de Educação Física, que é apreciada pela maioria dos

alunos quer do sexo feminino, quer masculino. As razões para esta eleição por parte dos estudantes são a “liberdade” e a “descontracção” que as aulas desta disciplina proporcionam, sobretudo pelos espaços ao ar livre. Dependendo dos cursos, as disciplinas de Matemática e Biologia (Ciências e Tecnologias), Matemática e Economia (Ciências Socioeconómicas), História e Português (Ciências Sociais e Humanas) e Desenho e Oficina de Artes (Artes Visuais) são as preferidas dos estudantes. No que respeita aos cursos Tecnológicos, destacam-se as disciplinas específicas de Tecnologias de Informação e Planeamento, montagem e Manutenção de Redes Informáticas. Os alunos das turmas residuais elegem as disciplinas de Português, Biologia e Físico-Química como as suas preferidas. Verificamos, portanto, que salvo a excepção da disciplina de Educação Física, que é apreciada por todos, os estudantes tendem a gostar mais das disciplinas nucleares do seu curso. Nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails* os alunos afloram também o tipo de aulas que mais lhes agrada, tendo destacado as aulas práticas, laboratoriais e interactivas, uma vez que, na sua opinião, esse tipo de aulas potencia uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos programáticos e uma maior partilha de saberes entre os discentes e entre os estudantes e os professores. Poucos preferem aulas teóricas e um grupo muito significativo de alunos faz um encómio gigantesco às aulas ao ar livre, mormente às visitas de estudo, que permitem conhecer e aprender num contexto mais descontraído e simultaneamente mais cativante.

Por fim, apresentamos os episódios que os alunos referiram como marcantes na sua trajectória escolar, destacando-se os incidentes críticos relacionados com: a actuação dos docentes; uma doença, uma retenção, episódios marcantes no primeiro ciclo, entre outros. A mudança de nível de ensino, de escola ou de cidade é uma etapa também muito mencionada, pois é uma decisão que abala muitos estudantes. São igualmente apresentadas experiências em diferentes níveis de ensino, em que os alunos falam do grau de dificuldade crescente na aprendizagem dos conteúdos programáticos e do maior distanciamento que sentiram na relação professor-aluno no ensino secundário. A participação em actividades extracurriculares é muito referida pelos estudantes, os quais têm muito orgulho em pertencer aos grupos (de Artes, de Desporto, de Teatro ou do Jornal da Escola) existentes nesse estabelecimento de ensino. Salientam o que aprenderam, os prémios alcançados e os laços de amizade que criaram através dessa iniciativas.

Os dados levam-nos a concluir que as pessoas mais importantes no seu percurso escolar são os amigos e os professores. Aos primeiros associam os bons momentos passados na escola, o que aprenderam em grupo e com os pares e as alegrias e tristezas que experimentaram juntos. Aos docentes dão grande ênfase nas três fases do nosso estudo (narrativas, entrevistas e *emails*) apresentando exemplos de situações ou momentos em que os professores foram determinantes no seu percurso. Mencionam as qualidades que mais apreciam nos docentes, como o rigor científico-

pedagógico, a exigência, o sentido de humor, a disponibilidade, a versatilidade, o dinamismo e a preocupação com os alunos e são referidos os aspectos que mais os marcaram negativamente. Nessa linha, os estudantes sublinham a falta de rigor, a incompetência científica, o desinteresse pelos alunos e a forma monótona como dão as aulas. Estas características dos professores concorrem para a evasão dos alunos da sala de aula e a sua alienação traz consequências muito negativas para os estudantes, daí alguns alunos defenderem a avaliação do desempenho docente.

## CAPÍTULO VI

---

### **Expectativas e projectos para o futuro**



Neste capítulo, apresentamos as expectativas e os projectos dos estudantes em relação ao futuro. Começamos por referir aqueles que pretendem prosseguir os estudos no ensino superior e, seguidamente, apresentamos os argumentos daqueles que apenas querem terminar o 12.º ano e entrar no mundo do trabalho. Damos também conta daqueles que apresentam expectativas indefinidas, pois o medo e o desemprego são aspectos que lhes causam grande incerteza. Por fim, fazemos referência àqueles estudantes que apresentam expectativas diferentes das mencionadas, pois tencionam emigrar para trabalhar ou fazer pós-graduações, enveredar pela carreira militar ou partir em missões de voluntariado.

## **6. Expectativas e projectos para o futuro**

As expectativas em relação ao futuro são algo que se vai criando paulatinamente, fruto de vivências, de sonhos e de contactos com diferentes pessoas. Como assevera este discente do curso de Ciências e Tecnologias: “Os meus interesses e expectativas vêm sendo formados, pensados e reflectidos ao longo de todos estes anos de escola, pois houve muitas pessoas que admirei, experiências e a idade que me foi outorgando mais liberdade e escolhas, que foram divergindo.” (C2)

Assim, os dados permitiram-nos concluir que as expectativas que os estudantes têm para o futuro se podem dividir em quatro grandes grupos: (1) os que pretendem prosseguir estudos, visando a entrada no ensino superior; (2) os que apenas aspiram à conclusão do 12.º ano de escolaridade e querem entrar no mercado de trabalho; (3) os indecisos e cépticos, que se encontram numa grande indefinição e incerteza e (4) os que apresentam percursos alternativos, não se circunscrevendo a nenhuma das situações anteriores.

### **6.1. Prosseguimento de estudos para o ensino superior**

Os estudantes que pretendem prosseguir os estudos para o ensino superior são, na generalidade, dos cursos científico-humanísticos, ao passo que aqueles que querem encontrar um emprego logo após o término do 12.º ano são, maioritariamente, dos cursos tecnológicos. Os indecisos são de todos os cursos e de ambos os géneros.

A maioria dos alunos que participou nesta investigação pretende prosseguir os estudos para o ensino superior. Estes alunos têm aspirações altas, mormente os alunos do curso Científico-Humanístico. Se fizermos uma análise por cursos, constatamos que 33 alunos que pretendem tirar um curso superior são do curso de Ciências e Tecnologias, ao passo que 24 alunos são do curso de Ciências Sociais e Humanas, 13 estudantes são de Ciências Socioeconómicas e apenas 6 de Artes Visuais. Trata-se de alunos corajosos, que reconhecem importância à escola pela capacidade em

prepará-los para o futuro, questão que tratamos noutra capítulo deste trabalho e que se depreende das palavras do aluno C5: “Tenho grandes expectativas para o futuro, sou uma pessoa ambiciosa, sempre lutei pelos meus interesses e ideais e espero alcançar todos os meus objectivos.”

Os alunos do curso Científico-Humanístico de **Ciências e Tecnologias** pretendem tirar vários cursos, dos quais se destacam o de Medicina e os de Engenharia:

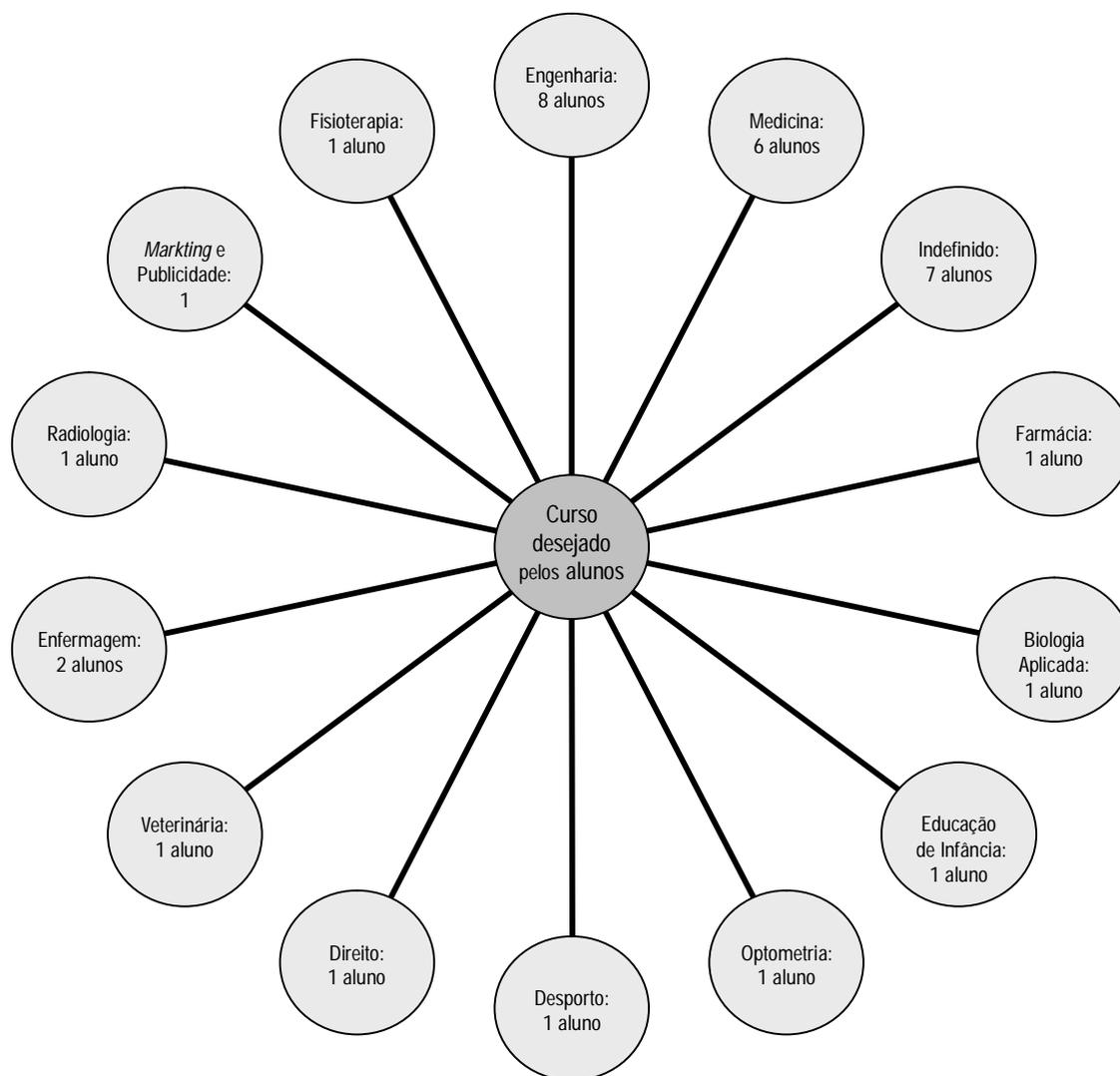


Figura 15 - Curso desejado pelos alunos do curso de Ciências e Tecnologias

A aluna A8 revela “muitas ambições e expectativas”, a par do altruísmo e da vontade de saber mais, evidente nas expressões “salvaguardar a saúde” e “ter conhecimentos aprofundados sobre os medicamentos”:

“Como disse anteriormente, sempre fui muito aplicada e tenho muitas ambições e expectativas para a minha entrada no mercado profissional. Desejo arduamente entrar para o curso superior de Farmácia. Este curso atrai-me por várias razões, entre as quais, a possibilidade de me tornar independente profissionalmente e ter a minha própria farmácia; porque o considero muito importante, pois existe no âmbito de salvaguardar a saúde e porque é interessante e muito enriquecedor ter conhecimentos aprofundados sobre os medicamentos.” (A8)

Note-se que, enquanto alguns alunos se centram em si mesmos e a sua felicidade é sinónimo de amigos, profissão e estabilidade, traduzindo um certo egocentrismo quando exprimem as suas expectativas em relação ao futuro (“Mas espero acima de tudo ser muito feliz.” (D5)) ou “Quanto ao futuro, eu simplesmente quero ser feliz, não perder os meus amigos actuais e ter uma boa carreira profissional (para poder ter uma vida estável).” (F3), outros estudantes demonstram capacidade de empreendedorismo e de intervenção cívica no desempenho das suas funções profissionais, revelando interesse em desenvolver projectos que se constituam como resposta aos desafios sociais:

“Penso que no futuro gostaria de trabalhar numa empresa própria, desafiadora e com dinamismo, que oferecesse um bom serviço à sociedade.” (G6)

“No futuro espero ser um empresário bem sucedido, algo que eu espero que aconteça.” (B24)

Aliás, esta vontade de ajudar a desenvolver o país e de ser útil para a sociedade é também transmitida pelo aluno A15, que assevera:

“Espero que tenha um bom desempenho na escola e que consiga ser um excelente profissional, pois é para isso que todos estudamos, para podermos ajudar com mais sabedoria, que implica melhor profissionalismo”. (A15)

Apesar de pretenderem ingressar no ensino superior e de terem expectativas altas em relação ao futuro, nem todos os alunos sabem que curso querem tirar ou se vão atingir as classificações necessárias para entrar no que gostariam:

“Espero seguir Engenharia Civil ou Arquitectura, vai depender do estado de espírito”. (A13)

“Para o futuro quero fazer o 12º ano, entrar na universidade e tirar o curso de Engenharia Mecânica, porque é com o que me identifico mais”. (A23)

Ao contrário do aluno A23, há muitos discentes que ainda têm dúvidas sobre o curso que vão frequentar, as quais só serão dissipadas quando os estudantes souberem em que curso podem entrar. Tal significa que vários alunos querem ir para a universidade, mas as suas opções ainda se encontram envoltas num “imenso nevoeiro” (D2) em virtude das classificações exigidas:

“As minhas expectativas para o futuro gostava muito de entrar na universidade, sinceramente ainda não tenho a certeza do que quero seguir porque não me quero iludir com nenhum curso e depois não tenho média para entrar na universidade nesse curso; prefiro ficar com algumas opções na cabeça e depois vejo no que consigo entrar.” (B3)

“Fora aquela que já disse que queria, eu sou fascinada por crianças. E é complicada a média e então nós quando entrávamos aqui, entrávamos aqui três pessoas com a ideia de seguir pediatria. Neste momento, nenhuma vai conseguir pediatria, porque as médias estão muito altas. Ir para Espanha era complicado, porque tínhamos de tirar o curso em espanhol e não fomos tão bem informadas como a gente gostava de ter sido; nem sequer procuramos bem nem ninguém nos informou, como é que nós tínhamos que fazer para concorrer para lá.” (R1, Entrevista)

“Ainda não tenho bem a certeza, mas acho que vou seguir Bioquímica. É um curso mais amplo, para me especializar em Indústria Farmacêutica. Eu queria seguir Ciências Farmacêuticas, mas não tenho média. Depois ia seguir Farmácia, mas acho que já não é um curso muito apelativo, não tem a mesma importância. Por isso, Bioquímica é uma opção, continuo dentro daquele ramo, posso vir a mudar, mas neste momento, acho que é o que estou a pensar.” (A8, Entrevista)

“Quanto às minhas expectativas para o futuro, pretendo tirar um curso de Educação de Infância, embora ainda não tenha completa certeza disto, devido à crise que se tem instalado no ensino.” (B5)

“É um curso. Um cursinho porque não era aquilo que eu queria. Mas até pode ser que depois mude na Universidade. O meu objectivo agora é entrar na Universidade e tirar um cursinho e depois logo se vê. Não tenho ideia do que é aquilo. Não tenho ideia como é aquilo. Tem de se estudar muito, porque tenho amigas lá. É interessante, conhece-se pessoas novas. Temos de nos tornar mais independentes.” (N11, Entrevista)

“Para o meu futuro, espero conseguir entrar na universidade, tirar o curso de Optometria e depois, se possível, tirar mais um curso, realizar o meu sonho de ser veterinária” (B8)

“Pretendo seguir para a universidade seguindo Enfermagem ou Engenharia Biomédica. Mas de preferência Enfermagem, pois sempre desejei estar ligado à saúde e poder ajudar os outros.” (B12)

“Quanto ao meu futuro ainda estou indeciso sobre o que vou seguir, por talvez criminologia, ou engenharia genética.” (C26)

Apesar de serem bons alunos, alguns estudantes preferem não pensar no futuro, devido ao receio que sentem em relação ao que irá acontecer ou por não vislumbrarem com exactidão o que irá suceder-se futuramente (“Só queria ver uma luz ao fundo do túnel”. (D2)). Deste modo, preferem refugiar-se nas asas do passado. Por outro lado, demonstram um forte sentimento de pertença ao grupo de amigos, presentemente, visível no emprego do plural no verbo, o que nos remete para o grupo: “por mim, continuávamos todos no 12º ano”:

“Eu não gosto de pensar no futuro... Talvez porque o meu futuro seja um imenso nevoeiro, porque eu detesto a mudança, porque não estou preparada. Sou tipicamente portuguesa: gosto do passado. (...) Até estive para mudar para o curso de Humanidades, por ter interesse em trabalhar com crianças autistas, mas não me arrependo de não o ter, pois teria sido um grande erro. Medicina é o meu futuro. Por mim, continuávamos todos no 12º ano, porque é um período único da nossa vida, marcado por mudanças, aventuras e experiências. O meu futuro? Não sei. Só queria ver uma luz ao fundo do túnel. Objectivos? Entrar em Medicina e passar no exame do CPE para o qual me preparo agora no Instituto Britânico.” (D2)

Em contrapartida, há alunos com objectivos muito definidos, como é o caso do estudante B21, que demonstra muita garra, evidente no verbo “querer” e pela locução temporal “em pouco tempo”: “Quero entrar na universidade no curso de Engenharia Biomédica na U.M. tirá-lo em pouco tempo e trabalhar.” (B21). De realçar o lado pragmático que muitos estudantes e suas famílias vêem na escola. A este propósito, atente-se no que diz Gimeno (2003: 63):

“A profecia de um amanhã (na vida adulta) que se cumprirá se se tiver uma meta para o presente (enquanto se é menor) foi uma força que permitiu conformar “convenientemente” o estilo de vida, dotando de significado as exigências das escolas que, por si só, podem não ser substantivas, nem atraentes”.

A maioria destes alunos de Ciências e Tecnologias mantém-se confiante no que respeita ao futuro, acreditando que as dificuldades serão superadas com esforço e dedicação:

“Embora tenha noção do caminho que tenho de percorrer para tirar o curso de Biologia Aplicada, estou confiante em relação ao meu futuro.” (C6)

“Quanto ao futuro espero realizar-me profissionalmente, conseguindo acabar o meu curso e obter um emprego e gostava muito também de um dia poder trabalhar com crianças.” (C9)

“No futuro espero conseguir entrar no curso de Enfermagem e desempenhar bem essa profissão.” (C11)

“O meu objectivo quando acabasse o 12º ano era ir para a universidade tirar o curso de veterinária. Acho que esta é uma das poucas profissões que me dizem alguma coisa.” (C14)

“No futuro espero ser engenheira biomédica. É para isso que trabalho e continuarei a trabalhar até ao fim deste percurso.” (C18)

“No futuro (próximo) gostava de tirar o curso de medicina. Por isso, tenho-me esforçado, bastante, para alcançar esta meta. No entanto, é complicado, pois as médias estão bastante elevadas.” (D1)

Apesar de reconhecer que muitas vezes o que pesa na escolha de um curso são influências de terceiros, esta aluna sublinha que foi ela própria que decidiu, pois gosta desta área. No futuro, espera realizar-se profissionalmente e retribuir aos pais todo o apoio que sempre lhe deram:

“Espero para o ano estar em Medicina, sim porque isto é realmente o que eu quero, não vou concorrer apenas porque alguns me influenciam ou porque os meus pais querem, mas vou porque quero e porque gosto. (...) Para o futuro espero entrar em Medicina, ter a minha ter a minha própria independência, ter uma vida boa, e também espero continuar a jogar futebol porque isso é realmente importante. Um dos meus objectivos é também poder retribuir aos meus pais tudo o que eles fizeram por mim, pois sempre se esforçaram por me dar o melhor, tanto a mim, como à minha irmã e eu vou estar-lhes grata para o resto da vida.” (D7)

Alguns estudantes lamentam o facto de terem de se deslocar para outras cidades (algumas longe da sua área de residência) para poderem frequentar o curso que desejam, uma vez que este só em determinadas cidades existe:

“Em princípio pretendo frequentar o Curso de Publicidade e *Marketing*, que infelizmente só se encontra disponível em Lisboa, pelo que para o ano terei de largar tudo novamente e recomeçar num outro lugar.” (D12)

Igualmente interessante, uma vez que contrasta com outros testemunhos mais pessimistas, é a postura de alguns alunos, que demonstram muita garra, determinação e força de vontade, embora estejam conscientes das dificuldades que terão de ultrapassar:

“No futuro, espero entrar na universidade, na área de Engenharia Molecular ou Genética e não tenho receio de não haver saídas profissionais em Portugal, pelo que não receio ir para o estrangeiro trabalhar.” (D14)

“Para o futuro tenho como expectativas entrar na universidade para desporto, estudando e jogando ao mesmo tempo, tirar o meu curso e depois tentar entrar no mercado de trabalho em algo relacionado com o meu curso. Se isso não for possível, arranjar emprego noutra profissão qualquer.” (D17)

“Em relação ao meu futuro não tenho nada definido mas tenciono entrar para Engenharia Mecânica tal como o meu primo mais velho.” (D18)

Alguns estudantes têm sonhos que não podem concretizar, como a aluna D20, que gostava de tirar o curso de Radiologia, porém as suas notas não são suficientes para entrar numa universidade pública e para uma privada a estudante não pode ir devido aos escassos recursos financeiros da sua família. A aluna relata o seu percurso errante no ensino secundário, por causa do excesso de faltas, o qual justifica as baixas classificações obtidas. Deste modo, a aluna encontra-se resignada, pois também o seu “irmão demorou quatro anos para fazer o 12º ano e este ano foi para uma privada”, o que, por razões financeiras, automaticamente a exclui da frequência do ensino superior:

“O curso que eu adorava seguir era Radiologia e estive a pesquisar e sei que tem tudo a ver comigo e eu ia ter bastante jeito, só que não tenho média, faltando bastante, tendo que o meu encarregado de educação que se dirigir à escola para não reprovar por faltas; nem dinheiro para ir para a universidade privada, pois o meu irmão demorou 4 anos para fazer o 12º ano e este ano foi para uma privada, tirando-me o lugar. Por isso não me interessa muito o que vou seguir porque não vou gostar na mesma, o que me interessa é ir para o XX, uma cidade que eu adoro e quero viver.” (D20)

Outros alunos reconhecem que não poderão seguir os cursos que gostariam por não terem média suficiente, o que os obriga a escolher outros e a não criar ilusões em relação ao seu futuro académico:

“Eu, por causa da média, como não posso veterinária, também não queria muito sair de casa, porque acho que se tem de sentir o apoio da família, a minha mãe... A que eu queria, eu já disse. Não tenho assim... eu não tenho grandes ilusões. Por exemplo, há sempre aqueles que dizem: “ai, eu adorava Medicina”. Eu, por acaso, só Medicina Veterinária, a outra Medicina não. Não tenho grandes expectativas. Sei as minhas notas, sei o que é que posso. Tento ter bem noção do que posso e não posso ser, para depois não fazer aquela desilusão, que acho que custa mais, que sofre-se mais. Não tenho nenhuma profissão especial. Eu queria aquela mas era por aqueles motivos. Não tanto uma coisa tão parada, eu gosto é de andar cá por fora, desde que eu tenha confiança, que saiba fazer, eu faço; eu faço, não me importo de fazer, e gosto de andar cá por fora. Mas tenho que me mentalizar que consigo e mesmo assim é um problema.” (C19, Entrevista)

Os alunos do curso Científico-Humanístico de **Ciências Socioeconómicas** que referiram este aspecto mostraram-se mais indecisos quanto ao curso que querem tirar. Apesar de aspirarem ao prestígio, à estabilidade e à realização pessoal e profissional, a maioria não sabe que curso quer frequentar na universidade. Assim, os gostos repartem-se da seguinte forma: 7 alunos ainda não sabem, 4 querem seguir Economia, 1 educação de Infância e 1 pretende seguir Engenharia:

“Tenho grande expectativa do futuro, embora tenha receio do que a universidade me reserva. Acho que vou gostar e conseguir concretizar o meu sonho: ser economista ou gestora e trabalhar numa empresa.” (E14)

“Espero que, no futuro, tenha uma vida estável, com um emprego da minha área, com algum prestígio e que dê algum rendimento económico. (...) A entrada para a Universidade é muito importante para mim.” (E18)

“Quanto aos meus interesses para o futuro, gostaria de atingir os meus objectivos de chegar a exercer a minha profissão de economista, para isso, concluir o 12º ano com sucesso e conseguir entrar na universidade. Após o curso concluído, gostaria de exercer as minhas funções num banco, pois acho que é uma entidade em que a falência é mais difícil de acontecer.” (E2)

“As minhas expectativas para futuro é que seja uma pessoa formada e com emprego e também feliz com a profissão que tenho. Digo isto porque há muita gente formada que se encontra no desemprego e outros que trabalham mas não se sentem felizes com o que fazem.” (E3)

“Para o meu futuro, penso em tornar-me economista e poder vir a integrar uma grande empresa e nela ter um lugar de destaque.” (E8)

“Gosto muito de trabalhar com computadores e navegar na Internet, o que me faz pensar em seguir o curso de Engenharia Informática.” (E9)

“Isso é assim, programador ou talvez um chefe de uma equipa de programação numa empresa grande... É como eu disse, tecnologia está sempre a mudar, está sempre cada vez mais a evoluir e uma pessoa tem de evoluir também para ter conhecimento dessa tecnologia... eu sempre me interessei por computadores. Desde pequenino que sempre mexi num computador e como a programação também é um desafio como a Matemática, eu tiro prazer em estar a fazer aquilo, por me desafiar, por me tentar exceder. Eu acho que é algo que obriga uma pessoa a pensar, obriga uma pessoa a pensar.” (E9, Entrevista)

“Entrar na Universidade, não é?! E conseguir uma bolsa, porque os meus pais não têm possibilidades para me manter na Universidade. Contudo, eu também já estive a pensar trabalhar e estudar, mas eu acho que é melhor me dedicar só ao estudo, porque trabalhar e estudar não dá para, como é que hei-de dizer, conciliar bem as duas coisas. Já ouvi testemunhos que é muito difícil conciliar as duas coisas e ter bons resultados, por isso, eu boas notas tenho. A única coisa pendente é o exame a Matemática. Tenho de passar necessariamente na primeira fase. A minha média é boa, dá para entrar no curso que quero e espero assim com uma ajuda invisível consiga entrar.” (E2, Entrevista)

Ao contrário da aluna supramencionada (E2, Entrevista), que persegue objectivos concretos e bem definidos, também neste curso muitos estudantes transmitem uma grande incerteza e falta de perspectivas em relação ao futuro. Aliás, tal é visível na expressão de um aluno, que apenas valoriza o presente e relega o futuro para segundo plano (“depois logo se vê”):

“Quanto a expectativas futuras, entrar este ano para a Universidade e depois logo se vê.” (E3)

Apesar de ter frequentado, no ensino secundário, o curso de Ciências Socioeconómicas, a aluna E12 pretende tirar o curso de educadora de infância, uma vez que gosta muito de trabalhar com crianças:

“O que verdadeiramente eu quero seguir é ser educadora de infância, porque adoro crianças e tudo o que esteja relacionado com elas, talvez isso se deva ao facto de fora da escola ser catequista há 5 anos. Neste momento o meu verdadeiro objectivo é conseguir passar já este ano para a universidade, para isso vou duas vezes por semana para a explicação de Matemática, para tentar passar no exame.” (E12)

Vinte e quatro alunos do curso Científico-Humanístico de **Ciências Sociais e Humanas** também manifestaram o desejo de seguir para a universidade e, “embora ainda tenha dúvidas em

relação ao curso que gostaria de tirar” (G14), a maioria deseja que o próximo passo seja a universidade. Uma questão que vários estudantes levantam prende-se com a ajuda psicológica para escolher o curso ou a área a seguir, já que se sentem muito baralhados e confusos ou, noutros casos, nem têm informações concretas para optar por determinado curso em detrimento de outro. A questão do desemprego é também salientada por muitos destes discentes que querem prosseguir estudos, uma vez que, como assevera Gimeno (2003: 64):

“«Estudar para algo» é uma formulação cada vez menos atraente e com um menor valor de antecipação, porque a sua realização futura é cada vez mais insegura. Já sabíamos que o trabalho nem sempre era sinónimo de realização pessoal, nem estágio de plenitude ou de independência pessoais, mas agora aprendemos que não é sequer um meio seguro para se propor como meta de futuro clara.”

As preferências destes alunos abarcam os seguintes cursos:

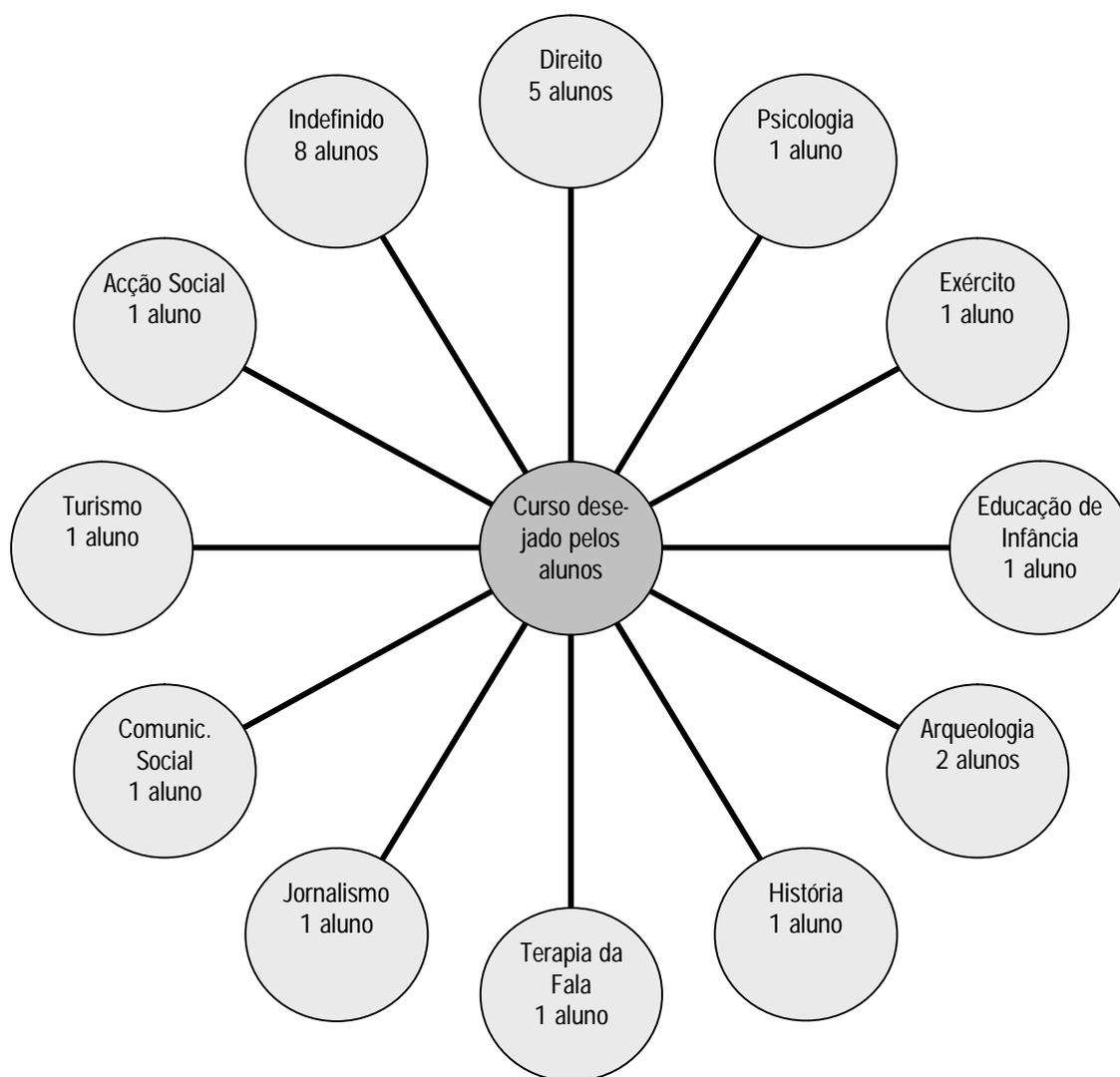


Figura 16 - Curso desejado pelos alunos de Ciências Sociais e Humanas

“No futuro, e sem pensar demasiado nele, ambiciono seguir o curso de Direito ou de Psicologia, mentalizada já do problema do desemprego.” (F2)

“Para o futuro, apesar de ser dotado para o exército, vou-me escapar a esse serviço, para fazer criminologia na Universidade do Porto, para que depois, se tudo correr como espero, entrar para a PJ e ser o que desde sempre quis ser, inspector. (...) Se a PJ não resultar, tenho pretensões de entrar na política e mudar muita coisa, mas isso depois de ser muito rico.” (F4)

“Relativamente ao futuro, o meu desejo é entrar na universidade, tirar o curso de Direito, que sempre quis.” (F5)

“Quanto ao meu futuro, eu gostava de entrar na universidade, para tirar o curso de Arqueologia, mas gostava de o tirar noutra país, pois teria mais oportunidades.” (F7)

A visão que a aluna F8 tem do ensino superior é de salientar, uma vez que, ao contrário de outras decisões efémeras, reitera a necessidade e perenidade de um curso universitário e da sua aplicação prática. Recorrendo ao tema do desemprego, a estudante convoca as estatísticas para sublinhar que a formação académica permite que o diplomado encontre mais rapidamente emprego que uma pessoa sem habilitações académicas:

“Pretendo fazer doutoramento de História mestrado em Arquivismo. Educação Superior não é desperdício de tempo, diploma não perde validade nunca e as estatísticas indicam que quem tem formação superior leva em média 8 meses a arranjar emprego, enquanto o resto da população ano e meio.” (F8)

“Tentar acabar o 12º ano com uma boa média, para entrar na universidade, no curso que quero seguir (Educação Infantil) (...) adoro crianças, essa é a razão pela qual quero seguir Educação Infantil. (...) espero conseguir tirar o meu curso, pois é o meu sonho trabalhar rodeada de crianças.” (F9)

“Quando vim para este curso, inicialmente, a minha ideia era tirar o curso de Jornalismo, mas agora estou bastante confusa e o curso de Jornalismo já não é o que mais me agrada e talvez siga para a Faculdade de Letras de Coimbra! (...) As minhas expectativas para o futuro são de entrar na universidade e depois disso encontrar emprego que tenha a ver com o meu curso.” (F11)

“Quanto ao futuro, espero entrar para a universidade e tirar o curso de Direito, para me tornar num bom magistrado ou num bom inspector da polícia judiciária e ter uma vida estável no cômputo financeiro e emocional, pois é importante que uma pessoa se sinta realizada.” (F14)

“Quería seguir um curso de produção musical na XX, por sugestão de um colega que achou que tinha sensibilidade. (...) Desejos para o meu futuro escolar? Entrar em algo que prenda toda a minha atenção.” (G3)

“Uma expectativa para o futuro que eu tenho ou que eu queria que isso fosse o meu futuro era realmente conseguir tirar o meu curso relacionado com a Educação ou até Acção Social e, finalmente, exercer essa mesma profissão.” (G7)

“Agora, espero acabar o 12º ano com sucesso e que os exames me corram bem, para no próximo ano poder entrar na universidade, no curso de Direito ou Psicologia (ainda estou indecisa) – caso siga Direito, espero conseguir tirar um mestrado para ser juíza; caso siga Psicologia, quero trabalhar num hospital ou em Psicologia Criminal.” (G12)

“Agora estou no 12º ano, no curso de Ciências Sociais e Humanas e gostaria de entrar em Turismo, mas infelizmente não sei se consigo, visto que as minhas notas, com a entrada no Secundário, estão um fracasso, mas eu não sou miúda que desiste facilmente. Desde miúda “pequenina” já quis ser várias coisas, entre elas, educadora de infância, arquitecta, psicóloga, mas no 9º ano decidi-me pelo turismo, porque quando escolhi isso foi “naquela”, mas depois interessei-me para valer e é um curso que me fascina” (G16)

“Para o meu futuro, espero trabalhar naquilo de que gosto, ser educadora de infância ou advogada, mas ainda estou indecisa. (...) só vou decidir isso quando acabar o 12º ano e passar nos exames e ver a minha média.” (G20)

Apesar de sentir tristeza por se separar dos amigos, a aluna G21 anseia entrar na universidade. Pretende alargar horizontes culturais e científicos e conhecer pessoas diferentes, bem como alcançar resultados muito bons que lhe assegurem um emprego:

“Embora me sinta um pouco triste por deixar alguns amigos, estou ansiosa pela mudança, que será, espero, positiva. Relativamente à universidade, só espero aprender sobre áreas mais específicas dos meus interesses, criar novas amizades, manter as que interessam, tentar ter uma média elevada e, de preferência, ter emprego depois.” (G21)

“Expectativas para o futuro, gostava muito (...) de poder entrar para Direito na Universidade XX, pois é o que eu mais desejo desde o 9º ano e para o qual eu me “matei” a estudar durante estes três anos.” (G22)

No que tange aos alunos do curso Científico-Humanístico de **Artes Visuais**, apenas seis alunos pretendem ir para a universidade e estes dividem-se entre os que querem seguir arquitectura e *design* gráfico. Para além destes, um afirma que quer vencer no mundo cinematográfico. Apesar do medo que se apodera deles e da consciência plena das dificuldades que terão de enfrentar, os alunos de Artes Visuais que querem tirar um curso superior mostram-se corajosos e com garra para enfrentar os desafios futuros, como se depreende das suas palavras:

“No futuro, quero ser um grande “senhor” de cinema (realizador, produtor, argumentista), não me importo, quero revolucionar, dizem que nunca irei conseguir, mas criando objectivos como ter que entrar na universidade é o primeiro passo. Também tenho receio que tudo que espero caia por água e esse pensamento é mais frequente porque o tempo passa muito depressa e daqui a meses estaremos a fazer os exames e a candidatura.” (H6)

“Eu estou bastante indecisa em relação à Universidade. É horrível, ter de decidir uma coisa que vai durar tanto tempo. Mas, se calhar, estou inclinada a ir para o \_\_\_ estudar para a Faculdade de \_\_\_. Por outro lado, não sei se vou gostar, se não vou gostar. Sei que é muito trabalho, muito difícil. Vamos lá ver, se alguma coisa correr mal, também posso sempre mudar de curso, mas espero que corra tudo bem. Isso não sei, já é muito incerto. Talvez mesmo depois da Universidade, eu espero conseguir um emprego bom, que tenha a ver com o que eu gosto de fazer. Além de Arquitectura também gostava de fazer outros trabalhos por fora de *designer*, decoração, que eu também gosto muito. Eu gostava, mas não sei se vai ser possível, porque isto agora está tão complicado. Mas nem que não arranje, claro que imediatamente, posso não arranjar uma coisa sim tão boa. Mas qualquer coisa, desde que arranje qualquer coisa já é bom, que eu parada não gosto muito. É assim, eu acho, eu às vezes, ainda vacilo um bocado, mas em princípio vou mesmo para Arquitectura e assim sendo, eu gostava de fazer trabalhos relacionados com Arquitectura, construir casas, claro, mas simultaneamente gostava de fazer trabalhos de decoração. Eu estava a pensar tirar assim uma especialização porque eu também gosto muito de decorar, mesmo com orçamentos baixos, tentar fazer qualquer coisa com orçamentos pequenos. Gostava de uma coisa desse género.” (H7, Entrevista)

“Em relação às minhas perspectivas para o futuro, não espero que o futuro me venha a facilitar a vida. Eu digo isto porque hoje em dia, na sociedade em que estamos, torna-se muito difícil ter um bom futuro; mesmo assim, gostava de ter um bom futuro, ter um bom curso. Neste momento, o curso que eu gostava de ter é Arquitectura. Gostava de ter um estilo de vida normal.” (H10)

“Quanto ao futuro, não sei o que me reserva, mas gostava de seguir Design Industrial. É algo que me fascina e de que gosto muito. O meu maior problema é que não sei se vou gostar do curso em concreto” (H12)

“Espero ter um futuro melhor, tanto familiar como profissional. Penso que com tanto esforço e dedicação uma pessoa merece chegar ao fim da universidade e exercitar a profissão a que nos dedicámos tanto.” (H13)

“Não sei o que me espera no futuro, mas já tirei a ideia de ser arquitecto. Agora estou mais voltado para *Design* Gráfico.” (H15)

No que tange aos alunos dos  **cursos Tecnológicos**, dos estudantes de Desporto apenas quatro manifestaram desejo de tirar um curso superior e só dois afirmam explicitamente que querem ser professores de Educação Física. Tal situação compreende-se, pois trata-se de um curso vocacionado para o mundo do trabalho e não para a esfera académica:

“No futuro, espero ter um emprego relacionado com o desporto, não está nos meus planos tirar um mestrado, mas gostaria de terminar o curso.” (I2)

“Expectativas para o futuro: eu gostava de ser professor de Educação Física, pois adoro desporto (...) por isso gostava de tirar o curso de Educação Física” (I3)

“Expectativas para o futuro: gostava de tirar um curso superior e ser uma pessoa útil para a sociedade e ter êxito como professora.” (I4)

“Espero sair daqui este ano, entrar na universidade e conseguir ser professora de Educação Física.” (I8)

Quanto aos alunos do curso Tecnológico de Construção Civil e Edificações, somente dois alunos manifestaram desejo de tirar um curso superior de Engenharia Civil, para alcançar estabilidade e ter uma boa carreira profissional:

“O meu maior interesse é seguir com o meu sonho: ser engenheira de Construção Civil. As minhas expectativas para o futuro são acabar o 12º ano e seguir para a universidade, fazer a universidade e exercer o curso que tirei, ou seja, ser engenheira de construção civil.” (J2)

“No futuro, tenho a expectativa de concluir o curso superior de Construção Civil – Engenharia e ter, além de uma boa carreira profissional, uma relação estável com todos os meus colegas.” (J4)

No que tange aos estudantes do curso Tecnológico de Administração, quatro alunos almejam um curso superior, elegendo as áreas da Contabilidade e da Fiscalidade como futuras ágoras laborais:

“Espero poder concluir este curso e ingressar na Universidade (...) Espero ser T.O.C. (Técnico Oficial de Contas), pois a área que eu mais adoro é Contabilidade.” (L4)

“O meu principal interesse é acabar o 12º ano e entrar em Fiscalidade.” (L5)

“Tenho perspectiva de acabar o 12º ano e entrar na universidade e me especializar na área de Gestão ou Contabilidade.” (L6)

“Pretendo seguir o curso de Fiscalidade, na universidade e quem sabe um dia mais tarde poder exercer as funções de contabilista ou fiscal.” (L9)

Relativamente ao Curso Tecnológico de Informática, dezasseis alunos anseiam por uma formação académica de nível superior, embora não apresentem muitos argumentos justificativos. Enquanto a maioria dos alunos dos cursos científico-humanísticos explica as razões que os levam a ir para a universidade (sempre perseguiram um sonho de exercer determinada profissão, pelas características do curso, pelo fascínio por uma área científica, pela vontade de saber e ir mais além, entre outras), os dezasseis alunos deste curso não apresentam muitas explicações, o que reitera a maior dificuldade que sentem em expressar as suas ideias:

“No futuro, espero entrar na universidade, tirar o curso superior e se se possibilitar, gostaria de abrir/criar uma empresa minha.” (M16)

“Gostava de ser engenheiro de Informática, porque é uma profissão muito boa.” (M17)

“Para o meu futuro, espero entrar na universidade (...) se não conseguir, vou tirar uma especialização tecnológica em Informática de Nível 4 e tentar outra vez a universidade ou então em horário pós-laboral, à noite.” (N5)

“No futuro, espero conseguir continuar o meu curso, senão vou trabalhar com os meus pais.” (N6)

“A minha expectativa para o futuro é tirar um curso superior relacionado com o meu curso e, sem dúvida, continuar a praticar a modalidade de que mais gosto (voleibol).” (N11)

“Sobre os meus interesses... tirar um curso e, se possível, entrar na universidade. (...) Expectativas para o futuro, tirar o meu curso e que ninguém me chateie.” (O3)

“Conseguir fazer o 12º ano com boas notas e, quem sabe, seguir para a universidade.” (O7)

“As minhas expectativas são sair desta escola com o 12º ano completo e prosseguir para a universidade para um curso de Informática.” (O10)

“Tenciono tirar o meu curso na área que escolher e trabalhar em algo relacionado com isso.” (O15)

“Espero concluir este ano o 12º ano e entrar para a universidade para o ano (ainda não decidi foi para que curso).” (O18)

Dezoito discentes do antigo Agrupamento Geral 1 (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto) manifestam desejo de ir para a universidade, algo que não aconteceu no ano anterior, pois não conseguiram concluir o 12.º ano ou não atingiram as médias requeridas no curso que ambicionam:

“As minhas expectativas para o futuro são, como já referenciei anteriormente, tirar uma licenciatura na área da saúde e, como sou desportista, poder evoluir como guarda-redes de futebol 11.” (Q2)

“No meu caso, se eu pudesse mesmo ia para Medicina e tirava especialidade de Pediatria, pois adoro crianças e tudo o que engloba o curso, mas como não tenho média para tal, tento-me concentrar noutros cursos que me possam agradar, como tudo o que tem a ver com Biologia, como por exemplo Biologia Aplicada, que será a minha primeira escolha.” (Q3)

“As minhas expectativas para o futuro são acabar o 12º ano e entrar na universidade (...) ainda não tenho a certeza do curso, mas é algo relacionado com a Economia /Gestão.” (Q5)

“Para o futuro, espero conseguir frequentar um curso que me agrade, pois acho que o sucesso a nível profissional depende muito do que gostamos de fazer e um curso que futuramente me possa trazer alguma estabilidade profissional.” (Q7)

“Tenho boas expectativas para o futuro; neste corrente ano a Matemática corre muito melhor e o meu curso tem saída, porque o meu pai é licenciado, tem clientes, o que já é uma grande ajuda, pois se assim não fosse e como se encontram as coisas neste país, teria a possibilidade de estagiar mas, depois de algum tempo, ficava de “pendurão” em casa, como muita gente se encontra.” (Q9)

“A minha expectativa para o futuro é ter notas para entrar na universidade, em algum curso relacionado com a saúde; se não entrar, arranjar um emprego relacionado com isso.” (Q13)

“O meu maior interesse neste momento é conseguir entrar na faculdade, acabar o curso com sucesso e arranjar emprego.” (Q15)

“Mais tarde, desejo muito seguir para a universidade, mas ainda vou ter que esperar um pouco, mas o que interessa é nunca desistirmos do nosso objectivo, por mais obstáculos que nos apareçam à frente.” (Q22)

“Quanto ao futuro, uma pessoa sonha nisto e naquilo; espero alcançar os meus objectivos, tirar o meu curso na universidade, ter trabalho e, obviamente, ter uma família e saúde.” (R2)

“Estou no agrupamento 1/geral, o que mais me atrai, a nível de cursos, é algo ligado à saúde. Gostava de ficar nesta cidade, para não dar despesas aos meus pais e então gostaria muito de entrar em Enfermagem.” (R3)

“Para o futuro, espero que nunca me falte a convicção e vontade de vencer. Se tudo correr bem, para o ano que vem entro em Canto ou na universidade.” (R6)

“Expectativas para o futuro: tirar o curso de Fiscalidade no XX; conseguir comprar o meu carro; ter a minha casa (ser independente).” (S1)

“As minhas expectativas para o futuro neste momento são claras: quero entrar na universidade, formar-me e arranjar um emprego logo que possível.” (S4)

“Quero continuar a estudar, porque sei que é o melhor para mim. Talvez no futuro opte pela Comunicação Social; há uns anos não tinha o objectivo de ir para a universidade... mas hoje tenho esse objectivo e em casa tenho quem me apoie nessa decisão.” (S5)

“Em relação às expectativas para o futuro, espero este ano acabar o 12.º ano e depois pretendo entrar na universidade, mas também gostava de tirar um curso relacionado com Desporto, já que sempre foi o meu “sonho”. (S10)

## 6.2. Conclusão do 12.º ano de escolaridade e entrada no mercado de trabalho

Para cerca de vinte alunos que se pronunciaram sobre as expectativas que tinham em relação ao futuro, o mais importante era terminar o 12.º ano de escolaridade e encontrar um emprego. Porém, refira-se que apenas um aluno é de um curso Científico-Humanístico, enquanto os outros que apenas desejam concluir o ensino secundário são dos cursos Tecnológicos:

“Quando saem do nosso curso não são obrigados a ir para a Universidade. O que eles querem mesmo é fazer o 12.º para se livrarem da Escola. Eu acho que é mesmo assim. Dos que eu conheci pouquíssimos foram para a Universidade, no meu curso. Este ano foram dois ou três, acho que dois. E a maior parte dos que andam na minha turma, este ano, não é para irem para a Universidade, é mesmo

para acabar e ir embora. Ainda por cima agora temos oportunidade de não fazer exames. Se tivermos positiva no final do ano, não precisamos fazer exame.” (O17, Entrevista)

Sendo o currículo do curso que frequentam estes discentes voltado para a esfera laboral e não para o mundo académico, compreende-se que pretendam encontrar um emprego em vez de prosseguirem estudos. Esta decisão é partilhada por alunos de ambos os sexos, não se registando um predomínio de rapazes em detrimento de raparigas e vice-versa.

“A minha principal expectativa é terminar o curso o mais breve possível, conseguir ter emprego imediato”. (B11)

“Neste momento não tenho expectativas, apenas quero terminar o 12º ano.” (I9)

“Quanto a ir para a universidade, decidirei depois consoante as médias que tiver. O que eu desejo para o meu futuro é alcançar e concretizar os meus objectivos, primeiro acabar de tirar este curso, depois decidirei, consoante as minhas notas, se entro na universidade ou se vou ingressar no mundo do trabalho.” (L1)

“As minhas expectativas para o futuro são tirar o meu curso e, em princípio, mais nada.” (O1)

“Expectativas para o meu futuro – já não vou para o ensino superior porque gosto de ser, de certa forma, independente e não quero estudar até aos 24 anos, logo desisti de Enfermagem (...) vou tirar um curso de Estética e logo se vê o que vai ser.” (Q6)

“É assim, prevejo para o ano tentar arranjar um part-time, qualquer coisita, num cafezito, para ganhar uma coroa; acabar a Matemática. Um colega meu disse-me que quando eu fizesse o 12º ano que me arranjava emprego nos CTT’s, nos Correios, porque o pai dele é director em \_\_\_ e arranjava-me para lá. Eu estava um ano mais ou menos no CTT’s, juntava dinheiro para depois ir para a Universidade, ou então ir para uma Força Militar ou Policial. É complicado. Não sei se na altura, não sei para o ano vou poder ou não é? Mas prefiro ser eu assim, prefiro não lhe dar um encargo. Está bem que trabalho, ganho alguma responsabilidade principalmente de acordar a horas, chegar a horas, ganho responsabilidade e isso tudo e isso é bom para a Universidade também. Ganho o meu próprio dinheiro e também vou dar muito mais valor se for para a Universidade, se for com o meu dinheiro vou dar muito mais valor, do que se forem os meus pais a pagar. E por um lado gosto de pagar as minhas coisas, porque dou muito mais valor.” (Q9, Entrevista)

Côncio das suas limitações cognitivas, um aluno com necessidades educativas especiais reconhece que não poderá ingressar no ensino superior:

“Trabalhar, trabalhar, porque se eu for para a Universidade eu não consigo fazer. Trabalhar numa empresa, ou qualquer coisa assim. Desde que arranjasse trabalho e ganhasse um bom dinheiro ao fim do mês já era bom. A minha mãe achava bem. Só que eu não tenho possibilidades de ir para a Universidade. Eu não sei se vou aprender, se vou conseguir ter capacidades. Não sei se lá vou ter a mesma ajuda que tenho aqui, nestas Escolas. Não sei se vou ter a mesma capacidade que tenho aqui.” (N1, N.E.E., Entrevista)

Apesar de mostrar interesse em começar a trabalhar, é curiosa a impressão que o aluno tem do mundo do trabalho e a sua verbalização na entrevista, uma vez que tem noção das diferenças entre o mundo escolar e o mundo laboral:

“Mas o relacionamento dentro do mundo do trabalho é completamente diferente, a maior parte das vezes é extremamente profissional, não há amizade, não há aquele relacionamento que há aqui na Escola, que uma pessoa pode falar a brincar, pode discutir, entre aspás, saudavelmente, não pode discutir com aquela coisa de trabalho, trabalho, olá bom dia, até logo e só trabalho. Mas eu quando digo essa frase por um lado é por isso, não é? Uma pessoa não está a trabalhar não está a ter o desgaste físico como no trabalho tem. Mas eu quando digo essa frase é porque é a melhor coisa que há. Uma pessoa no mundo do trabalho não vai ter metade do que tem aqui. Isso é óbvio.” (Q9, Entrevista).

Parcos nas palavras, os estudantes explicaram por que razão não querem tirar um curso superior:

“Só quero o 12º ano; nunca tive interesse pela universidade.” (S8)

“Expectativas em relação à escola não tenho. Quero só fazer o 12º ano para começar a trabalhar na Suíça, onde tenho os meus pais. Mesmo que não fosse para o estrangeiro, não continuava a estudar, pois estou muito desanimada e quero que acabe logo este ano.” (G18)

Alguns alunos têm um grande desejo de ingressar no mundo do trabalho, embora estejam cientes das dificuldades que os esperam por não serem portadores de habilitações académicas:

“Tenho um grande interesse por contabilidade, vou trabalhar em escritórios ou fazer parte de uma empresa. (...) As minhas expectativas para o futuro são de trabalhar no emprego que gosto, que era ser escriturária... mas acho que vai ser muito difícil, porque as empresas cada vez mais pedem pessoas com habilitações superiores.” (E17)

“As minhas expectativas para o futuro são poder acabar este curso o mais depressa possível e conseguir entrar para o mercado de trabalho.” (I1)

A aluna J3 faz alusão à dificuldade em romper este véu que separa a escola do mundo do trabalho, evidenciando dificuldades em ser acolhida numa empresa onde se pudesse desenvolver profissionalmente:

“Eu gostava de tirar o meu curso e ter uma empresa que me aceitasse e que lá pudesse aprender muita coisa sobre construção civil, porque eu gosto muito desta área, mas até agora ninguém, nenhum professor me deu motivos para eu seguir em frente, mas como é este o futuro que eu quero, hei-de seguir e os meus pais apoiam-me.” (J3)

“No futuro, pretendo acabar o 12º ano, entrar no mundo de trabalho e desenvolver algo no mundo da Informática, se tiver condições para isso.” (M5)

“No meu futuro, espero que no fim do meu estágio consiga emprego, porque eu não quero estudar, apesar de saber que, se fosse para o curso LEI tinha mais proveito que as pessoas que tenham tirado o curso geral. O meu interesse na escola é mesmo acabar o 12º ano e fora da escola é estar sempre em frente ao computador, porque é a minha arma e o meu futuro.” (M9)

Alguns alunos fazem referência às dificuldades em continuar os estudos devido a constrangimentos financeiros. Esse factor dita a sua entrada imediata no mundo do trabalho, embora coloquem a hipótese de estudar à noite ou mais tarde, de preferência conjugando trabalho e estudos:

“Em relação aos meus interesses, para o futuro são terminar o meu curso e ir para o mercado de trabalho, já que não tenho grandes possibilidades de continuar a estudar. (...) A minha expectativa para o futuro é, sem dúvida, terminar o 12º ano com notas razoáveis e entrar para o mercado de trabalho, tentar arranjar um bom emprego.” (M10)

“Gosto deste curso porque é muito interessante e porque tem muitas saídas. Talvez pretenda seguir os estudos, mas à noite (...) vou entrar no mundo do trabalho, porque preciso.” (M14)

“Por falta de possibilidades de estudar e porque o governo não disponibiliza, o facto de nós não termos possibilidades, não disponibiliza ajuda. Apesar de eu ter boas notas, não vão chegar para eu ter uma bolsa de estudos. Eles exigem muito mais do que aquilo que nós poderemos. Eu tenho muitos mais irmãos e eles exigem muito mais do que aquilo que nós ganhamos. Não dá para suportar as coisas. É assim, somos oito irmãos. O meu sonho é acabar o meu curso, ser uma boa programadora, é só isso. O facto de nós estarmos a estudar é para ter um futuro melhor. Não por estar como os meus pais que estão a sofrer, não quero que os meus filhos passem por aquilo que eu estou a passar.” (N2, Entrevista)

“É arranjar um empregozinho e depois ir para a Universidade. (...) Mas só que com o estatuto de estudante-trabalhador. Vai ter de ser. Porque eu quero mesmo. E porque quero ser ainda muito mais diferente. Gosto da Informática, acho que seguirei uma licenciatura em Engenharia Informática, era o que eu gostava. Porque em casa a minha família não é assim de muitas posses: a minha mãe é desempregada e o meu pai é reformado.” (N7, Entrevista)

Outros alunos falam da desmotivação que sentem hodiernamente para prosseguir os estudos, não excluindo a hipótese de, futuramente, voltar a estudar, indo para a universidade:

“Para o meu futuro, pretendo ir para o mercado de trabalho no final do 12º ano, porque, para já, não me sinto atraído para continuar os estudos na universidade. Talvez um dia mais tarde, quem sabe; mas para já quero mesmo ir trabalhar.” (M11)

“Vou deixar passar este ano, para o próximo vou para descansar; irei talvez trabalhar em alguma coisa para estar entretido e depois, no próximo ano, volto outra vez à escola, para cumprir uma promessa que fiz a mim mesmo, para que a minha mãe se orgulhe de mim (ir para a universidade).” (N8)

“Pretendo concluir o 12º ano, trabalhar no próximo ano lectivo com alguns cursos e formações que possuo e no próximo ano candidatar-me à universidade.” (R1)

“As expectativas para o futuro são, no final do 12º ano, começar a trabalhar na área da Informática e depois tentar abrir uma empresa na área da Informática do Design.” (M18)

“As expectativas para o futuro são o bom trabalho e o mercado de trabalho.” (N3)

Na senda de alguns alunos, é a pressão social e dos seus pais que os “arrasta” na escola, obrigando-os a concluir o 12.º ano para puderem ter acesso a uma profissão melhor:

“Às vezes pelos pais, outras vezes, porque têm de fazer senão não arranjam. Agora há muita escolha e já não querem o 9º ano, querem o 12º. E então têm aqui uma oportunidade: “se eu fizer um Tecnológico já não preciso de ir para mais lado nenhum”. Eu acho que é mais assim. Eu não vejo assim as outras turmas a fazer o que eles fazem.” (O17, Entrevista)

### 6.3. Expectativas indefinidas

Dos 304 alunos que fizeram o relato do seu percurso escolar, 34 afirmaram que não têm expectativas definidas, vivendo e aguardando o futuro com incerteza e numa grande indetermina-

ção. Para Carneiro (1998: 13), “estamos mergulhados num contexto de grande complexidade, de mutação muito rápida, de incerteza. Esta é a era da incerteza, a única certeza é a incerteza”. Os estudantes sentem-se perdidos e dos dados recolhidos emerge uma teia indefinida, como comprovam as expressões: “logo se verá”, “talvez” “não faço a mínima ideia”, “nada em concreto”, “sei lá”, “seja o que Deus quiser...”, “o futuro é incógnito”, “estou completamente perdida” e “gostaria de ver uma luz ao fundo do túnel”:

“Tenho boas expectativas para o futuro, mas não sei quais... Ou seja, acho que vai correr bem, mas não sei ainda para que lado...” (A6)

“Para o futuro não tenho grandes expectativas, pois logo se verá”. (A16)

“Ainda não decidi para que curso quero ir, talvez Veterinária”. (A17)

Outros alunos afirmam não ter expectativas, uma vez que, por vezes, desconhecem as suas reais capacidades:

“Eu não tenho expectativas futuras, vivo cada dia de cada vez, apenas tenho na minha mente que em cada dia devo dar o meu máximo, para depois ser alguém”. (A20)

“Em termos de futuro, não tenho nada ainda definido porque, na realidade, não sei para que é que tenho capacidade”. (A21)

“Por enquanto não tenho nada em concreto para o meu futuro, mas o que eu gostava mesmo era de ser jogador de futebol.” (A25)

Alguns alunos ficaram confusos, uma vez que tinham um objectivo definido, porém não têm média suficiente para tal. Por isso, a solução passou pela opção por outros cursos que não pretendiam:

“No curso ainda estou um pouco indecisa. O meu grande sonho era seguir Psicologia pois é uma área que eu considero fascinante mas não vou conseguir pois não tenho média suficiente. Agora estou indecisa em dois cursos completamente opostos: Educação de Infância e Desporto. (...) As minhas expectativas para o futuro são que eu tenha um bom emprego, seja feliz, enfim... tudo o que uma pessoa deseja!” (B9)

“As minhas expectativas para o futuro? Como todas as pessoas da minha idade, tenho sonhos e planos que gostaria de realizar. O meu objectivo mais próximo é acabar o 12º ano, mas depois sei que me vou deparar com uma pergunta ambígua, porque apesar de gostar muito de Desporto, sei que neste momento não é o curso que tenha mais saída (...). Por isso, é provável que entre num curso ligado à Biologia, embora sinta e saiba que nunca foi uma das minhas vocações.” (Q1)

“Neste momento estou muito baralhado, confuso em relação ao futuro, não sei mesmo o que irei fazer daqui em diante.” (B14)

“Não sei o que quero para o futuro, mas tenho um sonho, era alguma coisa ligada ao futebol, treinador, sei lá, qualquer coisa, ainda tenho muito que pensar para decidir, e tenho que me informar melhor para saber o que fazer.” (B15)

“De futuro não sei o que seguir, mas ainda tenho algum tempo para pensar.” (B22)

“Não faço a mínima ideia do que quero para o futuro.” (B23)

“Por vezes penso se terei feito bem em seguir este curso dado que já mudei a minha “profissão de sonho” passei de veterinária, que era a inicial, para bióloga e de seguida para Zoológa. Como acho que nada disso me daria um futuro com certezas, talvez vá optar por educação de infância. É um assunto que tenho de ponderar bem antes de decidir finalmente.” (C4)

“Assim que entrei no Secundário comecei a dedicar menos tempo que o costume ao trabalho em casa e como tal neste momento encontro-me bastante indecisa acerca das opções a tomar no futuro. A área da investigação sempre foi a que mais me cativou, contudo reconheço que em Portugal não é uma boa opção. Como tal, neste momento, preocupo-me apenas com o presente e procuro não pensar muito no que o futuro me reserva.” (D4)

As palavras da aluna D9 deixam transparecer a dureza da sua infância e adolescência, que a impede de ter muitas perspectivas futuras. O facto de não lhe terem sido desenvolvidos horizontes culturais e intelectuais leva-a a uma postura amorfa e passiva. Note-se que a adolescência vai construindo a “bagagem cultural dos alunos” e determina as suas opções futuras:

“Ainda não sei o que fazer quando acabar o 12º. Estou muito indecisa. Por vezes penso em continuar a estudar... Mas outras vezes... não me apetece nada. Nunca tive apoios. Queria era ter a minha própria vida e não depender de ninguém. Mas agora, tudo irá depender de como e como acabar o 12º ano.” (D9)

“Não fazendo, ainda, ideia do curso que pretendo seguir no ensino superior, tento obter uma média elevada, o que proporciona mais opções, quando terminar o 12º ano.” (D13)

O desemprego galopante assusta muitos alunos, os quais revelam ter tido dificuldades em escolher a área a seguir, logo no 9.º ano. Este sentimento é reiterado por Carneiro (1998: 12), que postula: “o desemprego é uma das «maldições fundamentais da nossa sociedade.” Os estudantes gostariam de tirar determinado curso, mas receiam uma eventual situação de desemprego ou de trabalho precário, que consideram “bastante frustrante” (D19). Portadores de grandes dúvidas quanto ao futuro, alguns alunos remetem-no para uma entidade transcendente, preferindo assumir uma postura passiva, como o aluno O4: “O futuro só a Deus pertence. Espero que seja risonho.”:

“Neste momento já não sei o que quero. A minha média não ajuda, é um pouco baixa, é um curso muito trabalhoso (enfermagem). Tenho medo de sair da universidade como enfermeira e ter de ir para uma fábrica ou outro sítio qualquer, como está a acontecer com uma prima minha, acabou o curso de enfermagem há um ano e ainda não conseguiu colocação, isso é bastante frustrante.” (D19)

“Não sei como, mas estes três anos que passei no Secundário andei um pouco à deriva, não pelo curso que escolhi (Artes Visuais) e também não pelas notas, porque também me tenho safado, mas sim à deriva pelo curso ou futuro que quero seguir; agora que chego ao 12º ano, começo-me a preocupar com o que realmente quero neste curso. (...) Perdido e à deriva, como mencionei, não sei o que seguir; sinto que devia ter prosseguido as aulas de piano, pois hoje arrependo-me profundamente desta desistência, pois agora penso que, se tivesse continuado, poderia estar mais estável acerca do curso a seguir e agora sinto que gostava de ter carreira musical, mais ao certo conservatório. Sinto-me preso a pensamentos no que quero seguir e profundamente indeciso. É como algo que nos faz sentir que perdemos grande parte da nossa vida e sentimos que já vamos tarde para recomeçar.” (H4)

“Eu tinha o sonho de ser médica dentista. Aliás, eu queria, de facto, as áreas das biológicas e cheguei ao 9º ano e pensei que tinha de escolher um curso que tivesse profissão e não um curso que me obri-

gasse a fazer uma coisa completamente diferente, que é esse o meu medo. Eu ainda agora não sei o que vou escolher para primeira escolha. Se alguém me disser para um curso que arranjava emprego, eu vou, dentro da minha área. Eu tenho muito medo em formar-me numa coisa e trabalhar numa coisa completamente diferente. Portanto, o ir para o Secundário e não para o profissional, primeiro porque o profissional tem muito pouco ligado à Biologia molecular, à genética; é muito mais ligado à agronomia, ao ambiente e o profissional não tem tanto ligado a área específica que eu quero. E depois porque, por mais que nos custe, ou por mais preconceituoso que isto possa parecer, a nossa sociedade vai ver se é senhor doutor ou se é técnico de, não é? Aqui acho que conta muito isso e por muito que nos custe o estatuto vai fazer sempre efeito, vai ser importante para conseguirmos sobreviver na sociedade onde estamos.” (D8, Entrevista)

O aluno H7 revela preocupação devido à escolha da universidade que vai frequentar. Está confuso, pois a declaração de Bolonha e o prestígio que coroa as diferentes universidades baralharam-no e não o ajudam a decidir e, por isso, considera o futuro “deveras enigmático”:

“Quanto ao futuro, apresenta-se deveras enigmático (como não poderia deixar de ser); todavia, a maior dúvida que tenho neste momento prende-se com a universidade por que vou optar. É que devido ao processo de Bolonha, prestígios, famas e mesmo boatos, a escolha da universidade assemelha-se perigosamente a um labirinto enganador e o que mais me assusta é o facto de saber que daqui a escassos meses terei de, inevitavelmente, tomar esta decisão, seja ela certa ou errada.” (H7)

“O futuro é incógnito, não sei bem ainda o curso que vou escolher: é muito complicado e uma decisão muito importante, por isso acho que até ao final do ano ainda tenho muito que pensar.” (H11)

A aluna H16, à semelhança de outros estudantes, evidencia uma clara consciência da dificuldade em ter um bom emprego. Por conseguinte, considera que a situação ideal é trabalhar por conta própria:

“Eu ainda não tenho expectativas, mas há algum tempo atrás já tive; eu pensava em ser cabeleireira e tirar um curso, mas hoje estou completamente perdida; também temos de pensar que neste país há uma grande dificuldade em ganhar bem a sua vida, pois ou se tem um bom trabalho nas mãos ou então estamos “feitos” e o melhor ainda é sermos nós próprios os chefes desse nosso trabalho.” (H16)

“De momento, não tenho nenhuma expectativa para o meu futuro, mas devia começar a pensar seriamente no assunto, visto que estou no ano terminal (escolar).” (H17)

“Apesar de já estar a concluir o 12º ano, ainda não sei bem para que é que vou, mas nesta altura, estou a pensar em seguir qualquer coisa ligada a crianças, pois 2/3 vezes por semana convivo com estas” (H20)

“No futuro, após concluir os estudos, desejo ir para a universidade, mas neste momento ainda não tenho ideias precisas do que pretendo seguir.” (H22)

A escassa preparação para ingressar no mundo do trabalho é algo apontado pelo aluno I5, embora também lamente ter frequentado disciplinas que não são exigidas no ensino superior:

“Em relação ao futuro, não estou com muita expectativa de sair deste curso para o mundo do trabalho nem para o ensino superior, porque este curso não tem as disciplinas “pedidas” no ensino superior.” (I5)

Ao contrário de vários estudantes dos cursos tecnológicos que se queixaram da existência do estágio, o aluno N4 vê o estágio de forma muito positiva, uma vez que o ajudará a esclarecer as dúvidas quanto ao futuro:

“Em breve iremos entrar em estágio e isso irá ajudar-me a perceber as expectativas para o futuro” (N4)

“As expectativas para o futuro ainda são uma grande incógnita, pois parece que cada vez mais não sei o que quero. Vejo-me condicionada pelas notas de acesso ao ensino superior, pelas vagas que existem, com as saídas que se dispõem, com uma “resma” de condições que me retiram a possibilidade de seguir o que realmente gosto, mas, por outro lado, tenho a oportunidade de seguir algo semelhante ao que desejava, sendo da mesma área.” (R5)

“No Básico alarguei os meus horizontes, fiz importantes conhecimentos, estabeleci objectivos, apesar de ainda hoje não os ter alcançado... Continuo à procura de uma saída para a minha dúvida, em relação ao meu futuro.” (S5)

“Bem, espero ter um futuro bom, mas é claro que o curso que quero não vou conseguir tirá-lo, porque senão tinha que começar tudo de novo.” (S7)

A estes trinta e quatro alunos sem expectativas de futuro definidas temos de acrescentar 15 alunos que referem explicitamente que têm medo do futuro devido à crise económica e ao desemprego, aspectos que lhes causam grande incerteza. Alves (1999: 66) fala do “fim das certezas” e da “emergência de ‘novas religiões’”, já que a sociedade pós-moderna já não assegura estabilidade e empregos, por exemplo, como outrora se verificava. Aliás, para este autor, “órfãos da história, do progresso e das certezas”, os seres humanos refugiam-se cada vez mais em bens materiais para satisfazer necessidades afectivas.

“Este paradoxal sentimento de orfandade – aliado à incerteza quanto ao futuro e à actividade profissional – gera situações de dúvida radical, insegurança, ansiedade, procura desnorteada de sentimentos e rumos. «Sem tecto» e «entre ruínas» são duas metáforas da nossa condição pós-moderna que desafiam a escola, o currículo prescrito e as práticas de escolarização”.

É importante salientar que as escassas saídas profissionais e a precariedade laboral são os aspectos mais referidos pelos alunos, quer sejam rapazes quer sejam raparigas. Para Delors (2003: 22),

“Entre os factores de perturbação, estão as dificuldades cada vez maiores e mais diversificadas, que conduzem ao crescimento rápido do número de alunos e ao bloqueamento dos programas (...) Para não falar da angústia das saídas profissionais, a que se junta a obsessão de acesso ao ensino superior, como uma questão vital. A situação em massa que se verifica em muitos países apenas vem aumentar o mal-estar.”

Um aspecto referido por vários alunos é a necessidade de ter conhecimentos pessoais para conseguir alcançar determinados objectivos. Ou seja, para alguns estudantes, é necessário ter “uma grande «cunha»” para ter sucesso. Outros deixam-se apoderar por um medo paralisante, ou porque têm de fazer uma disciplina por exame ou porque as suas notas são muito baixas e não conseguirão entrar no curso que desejavam:

“Expectativas para o futuro neste país são muito pequenas, as escolas poucas condições têm, os governantes só querem roubar-nos dinheiro, mas já nos habituamos a abrir o jornal e a ver este país desgraçar-se cada dia mais. Provavelmente, se quisermos ser alguém em Portugal ou temos pais ricos ou então temos uma grande «cunha»”. (A18)

“Tenho muitos planos para o Futuro! Só espero conseguir concretizá-los, o que não vai ser nada fácil. Tenho medo! Adorava conseguir entrar na universidade mas, porque a minha média é bastante baixa, vai-me ser muito difícil. Além disso, tenho Matemática atrasada e vou ter que fazê-la por exame nacional, o que também me amedronta mais um pouco.” (E10)

“As minhas expectativas para o futuro são boas e más, pois a situação do nosso país, a nível de emprego, não está fácil e tenho receio de que, quando acabar o curso, vá também para o desemprego.” (G15)

“Quanto ao meu futuro, tenho muito receio do que acontecerá, porque as minhas notas não são as melhores e, mesmo eu não desistindo, tenho muito medo de não atingir o meu objectivo, que é também um dos meus sonhos (...) ter sucesso profissionalmente, mas também a nível pessoal, claro!” (G16)

“Tenho medo do futuro, depois dos exames do 11º ano, que me marcaram muito profundamente pela época que vivi nessa altura, assustadora, com medo, com um final degradante. Tenho medo dos próximos exames, pois vou ter que repetir os dois que fiz o ano passado. (...) Por outro lado, tenho curiosidade acerca do futuro...” (H3)

Apesar da aluna H18, no passado, já ter sido muito optimista, actualmente sente-se excluída do projecto que abraçou há três anos quando foi para o ensino secundário (“já abandonei o barco”). A repetição da palavra “medo” transmite o seu estado de espirito, o qual se deve ao facto de a estudante não se ter aplicado como era necessário no ensino secundário. Agora, em virtude disso, os seus prognósticos futuros são menos auspiciosos:

“As minhas expectativas para o futuro já foram positivas. Neste momento, vejo que já abandonei o barco em que entrei há três anos atrás. Neste momento não sei se fiz a escolha certa e tenho medo, muito medo, do que o futuro me reserva. Fico a olhar em frente e não tenho grandes expectativas, porque também por minha grande culpa, falta de empenho e etc., não vejo o meu futuro tão colorido.” (H18)

“Tenho um pouco de receio em relação aos empregos, porque sei que o mais provável será eu ficar desempregada, já que em Portugal as coisas neste ramo estão mesmo muito complicadas.” (I8)

“As minhas expectativas em relação ao futuro são um pouco negativas. Esta opinião deve-se ao facto do que estamos a viver na actualidade pelas dificuldades que o país atravessa. Isso assusta-me” (L7)

“As minhas expectativas para o futuro não são muito boas, pois da maneira que eu vejo este país é um pouco difícil ver e pensar por um lado positivo, mas há que tentar e esforçar para conseguir alguma coisa dentro daquilo que nós gostamos.” (L8)

“Neste momento posso dizer que não tenho grandes expectativas para o futuro, tendo em conta os obstáculos que nos têm imposto este ano, mas não deixo de tentar.” (O17)

O pessimismo que sentem alguns alunos está relacionado com as opções governativas, já que a aluna Q14 salienta que nem na saúde se investe em Portugal, preferindo o Estado empregar pessoas sem habilitações académicas em detrimento de profissionais diplomados, por questões orçamentais:

“Sinceramente, as expectativas para o meu futuro não são muito agradáveis, pois existem cada vez mais estudantes formados e sem emprego; mesmo a nível de saúde, pois preferem pôr pessoas só com um diploma do que com o curso completo e com “canudo”. Fazem isto para darem menos dinheiro. Ou seja, Portugal poupa até na saúde da população, uma coisa que, a meu ver, não existiria limite para o gasto”. (Q14)

“As expectativas para o futuro não são muito animadoras; 1º porque o curso em que estou está superlotado e há poucas saídas e em 2º porque a nossa sociedade está cada vez pior em postos/oportunidades de emprego.” (S3)

“O curso que quero é fotografia e, na altura, era um pouco difícil... Depois é um curso que em Portugal não rende muito! Já por isso os meus pais não me deram aquele apoio.” (S7)

#### 6.4. Percursos alternativos

Quando se referiram às expectativas, alguns estudantes mencionaram que, para além da formação académica inicial, pretendem prosseguir estudos superiores, fazendo mestrados e doutoramentos em áreas científicas que lhes agradam particularmente. Cónscios das dificuldades que irão experimentar para trabalhar na área científica estudada, em Portugal, uns poderão rumar ao estrangeiro por necessidade, para estudar ou trabalhar. A esse propósito, Delors (2003: 64) alerta para a “fuga de cérebros para os países ricos”, considerando necessário que os países em desenvolvimento criem estruturas para acolher e integrar os recém-licenciados nos seus quadros, pois aqueles profissionais são uma mais valia para o desenvolvimento do país. Por outro lado, outros alunos emigrarão por vontade pessoal, como se depreende das suas próprias palavras:

“Como já referi gosto de Biologia mas sei que pode ser difícil em Portugal encontrar uma saída, um emprego em que possa envolver-me com animais, coisas desse género, ou seja, tenho de rever as minhas opções.” (B18)

“Porque quero tirar uma licenciatura. E por aí, seguir talvez mais, porque agora a licenciatura é só de três anos, já não vale como valia as licenciaturas antigas. Agora com os cinco anos que estou lá consigo tirar o Mestrado. Acho que não queria ficar por aí. O meu pai está sempre a dizer-me: «hoje em dia, não podes juntar-te à banalidade, tens que tentar seguir sempre». E para isso tenho que estar aqui, tenho que ir para a Universidade. Sem licenciatura não posso fazer nada. Hoje em dia, fazer faz-se, mas é muito mais fácil ascender a uma profissão, com um cargo com muita mais responsabilidade com um curso do que os outros. Por exemplo, se conseguir tirar uma licenciatura aqui e depois fazer especializações na área que escolher, porque eu ainda não tenho uma ideia bem formada, mas conseguir fazer especializações que eu quiser até em Universidades no estrangeiro, em Universidades com muito renome. Se surgir oportunidade, quando for licenciado, se tiver possibilidades de fazer especializações em Universidades no exterior, se tiver possibilidades gostava. Também para conhecer outras culturas. Acho que é melhor.” (E8, Entrevista)

“No futuro, espero obter um curso universitário e posteriormente Mestrado e Doutoramento e fazer investigação numa área relacionada com Matemática ou Informática.” (E9)

“Em relação ao meu futuro, quero seguir Biologia Marinha e fazer investigação nessa área fora de Portugal.” (B2)

“Não tenho nada em concreto para seguir no futuro, mas queria seguir numa área da Biologia e sair para fora de Portugal.” (B7)

“Espero conseguir acabar o meu curso de Línguas e, se não puder antes, no fim mudar-me para outro país. Penso que a mentalidade portuguesa ainda tem muito que evoluir e eu espero mais para a minha vida do que posso obter aqui, a nível profissional, sentimental, económico, etc....” (G17)

Uma outra via igualmente referida por sete alunos foi o ingresso na Força Aérea ou noutros organismos da polícia/Forças Armadas. Desses estudantes, quatro são do curso de Ciências e Tecnologias, ao passo que três frequentam um curso tecnológico:

“O que pretendo seguir é Engenharia Mecânica. (...) Espero acabar o 12º ano e entrar na Universidade (...) Se por algum motivo não entrar na universidade, ingresso na tropa (...) que é outro dos meus interesses, tudo o que está ligado ao exército, polícia é uma hipótese também a ponderar para o meu futuro”. (A14)

“Quero ser polícia e tentar ter uma vida policial muito boa.” (B17)

“Agora estou virado para a força aérea, quero ser piloto-aviador, adoro velocidades e adrenalina, assim como gosto de aviões. Sei que vai ser difícil, principalmente no aspecto dos testes médicos pois são muito poucos os que passam. Acho que são rigorosos demais mas eu já treino a parte física com antecedência para isso mesmo.” (B19)

“Expectativas para o futuro – ingressar nas Forças Armadas” (B15)

“Como perspectivas, vou tentar entrar para uma força policial, como por exemplo a G.N.R. – Corpo de Intervenção.” (M19)

“A nível de futuro, quero acabar o 12º ano, ingressar nas Forças Militares e do dinheiro que ganhar com a tropa tirar um curso a nível superior.” (Q27)

Embora não saibam se têm condições para ingressar numa dessas forças militares, alguns alunos, como o estudante Q9, demonstram desejo em fazê-los pois admiram as regras e a disciplina inculcadas nessa área:

“Eu desde pequeno sempre quis ir para uma força de segurança de ordem pública. O meu pai andou na tropa, esteve no ultra-mar e isso tudo e sempre gostou da vida de militar e também sempre me tentou inculcar isso. É assim eu gostava muito de ir, porque eu sou uma pessoa, apesar de não ser disciplinado, gosto de disciplina, gosto de regras, gosto dessas coisas, apesar de não o ser, mas aprecio muito disso. Eu tinha a ideia de entrar para uma Força Especial do Exército, mas a maior parte das pessoas que conheço que foram para essas Forças Especiais desistiu... Fuzileiros, Rangers, Comando, coisas mesmo muito puxadas. Eu não sei se me aceitavam. Eu não sei se tenho altura. Não sei disso. Gostava de pertencer às Forças de Intervenção, mas não sei se tenho altura. Não sei se é preciso 1.70 m, se for 1.70 não o tenho. Senão gostava de dentro da GNR tirar qualquer coisa que tivesse a ver com o ordenamento do território, que tivesse a ver com mapas ou isso.” (Q9, Entrevista)

Outros alunos afirmam pretender fazer voluntariado ou ir em missão, embora não expliquem porquê:

“No futuro, talvez tirar umas férias fazendo voluntariado ou missionário num continente tipo África”. (A9)

“Gostava de acabar o curso o mais rápido possível e fazer trabalho de voluntariado fora de Portugal, principalmente na Guiné.” (D5)

“Não participo em nenhuma actividade extracurricular, mas gostava imenso de fazer voluntariado (e hei-de fazer um dia!) (E10)

Para quatro alunas, o futuro passa pelas viagens, uma vez que têm grande vontade de viajar e conhecer novos lugares. O contacto com a língua e a cultura de outros países fascina-as e, concomitantemente, incentiva-as à aprendizagem:

“Também gostava de viajar, melhorar o meu Inglês e aprender Espanhol, porque é essencial ter-se conhecimento de outras línguas.” (F11)

“No futuro, gostaria, como já referi, de seguir Arqueologia, porque acho que é um curso interessante e envolve História, que é uma disciplina de que gosto muito. Gostaria que, neste curso, conseguisse viajar por todo o mundo, conhecer muitas culturas diferentes e achar artefactos antigos.” (F12)

“Antes mesmo de desenvolver o meu trabalho, ou durante o desenvolvimento deste, gostaria de visitar novos lugares, para poder ter noção de diferentes realidades, achando isso fundamental para um maior êxito futuro.” (G13)

“Gostava muito de ser hospedeira, de viajar, falar com outras pessoas, etc. Também gostava de ter uma profissão relacionada com o desporto.” (S1)

#### **Em síntese:**

Neste capítulo, apresentámos os dados relativos às expectativas dos estudantes relativamente ao futuro. A maioria dos alunos pretende prosseguir estudos na universidade, embora se verifique um fosso entre os alunos dos cursos Científico-Humanísticos e os alunos dos cursos Tecnológicos. Os primeiros querem maioritariamente entrar na universidade e tirar um curso superior, ao passo que muitos estudantes dos cursos Tecnológicos preferem terminar o ensino secundário e ingressar no mundo do trabalho. Os alunos que pretendem entrar na esfera laboral não apresentam as razões, embora alguns refiram dificuldades financeiras e a conseqüente necessidade de ganharem dinheiro. Têm consciência dos entraves que os esperam no mundo profissional por não serem portadores de habilitações académicas superiores, mas não parecem ter motivação nem outra alternativa a não ser trabalhar.

Dentro dos cursos Científico-Humanísticos, os alunos de Ciências e Tecnologias são os mais optimistas, manifestando medo, mas não tanto como os seus colegas dos outros cursos, nomeadamente de Ciências Socioeconómicas, de Ciências Sociais e Humanas e de Artes Visuais. Estes últimos são os mais pessimistas e apenas seis alunos pretendem ir para a universidade.

Bastantes alunos de todos os cursos manifestam medo relativamente ao futuro, receando contextos de desemprego e/ou de precariedade laboral. Um número significativo de alunos apresenta expectativas indefinidas, pois ou não sabe por que curso deve optar ou porque os estudantes têm receio de que o curso que almejam não lhes dê garantias de um emprego no futuro.

Dos dados recolhidos destacou-se ainda um grupo de alunos que manifesta intenção de seguir alguns percursos alternativos, como fazer pós-graduações ou trabalhar no estrangeiro, fazer voluntariado, integrando equipas de missões humanitárias, ingressar em forças policiais ou no exército, entre outras.



## CAPÍTULO VII

---

**Percursos e Vivências: a perspectiva de um grupo de alunos**



Nos capítulos precedentes, abordámos as perspectivas e as experiências da Escola, tendo-nos centrado na visão que os alunos do ensino secundário têm da educação e do ensino. Por outro lado, olhámos a escola enquanto organização e a vivência concreta da escola onde decorreu o estudo.

Os capítulos anteriores traçam as trajectórias escolares dos alunos e apresentam os momentos, as pessoas e os episódios mais marcantes para si. A escolha do curso a seguir no ensino secundário, a visão de si próprios enquanto alunos e as expectativas e projectos futuros foram tópicos tecidos nesta parte, os quais deram o mote para o presente capítulo, em que focalizamos percursos e vivências de um grupo de alunos que contactámos nos três momentos distintos desta investigação.

Assim, começámos por recolher a narrativa acerca do seu percurso escolar; depois conduzimos uma entrevista semi-estruturada, cerca de dois meses depois da recolha da narrativa, para aprofundar e explorar alguns temas mencionados no testemunho escrito e, passados dois anos, solicitámos a um grupo de alunos que nos respondesse a um *email*, dando conta da sua situação actual, quer fosse na esfera laboral quer fosse no palco académico, e da percepção que (man)tinha da Escola.

É neste contexto que surge o presente capítulo. Aqui apresentamos os dados de quatro alunos, em que daremos conta da percepção que tinham e têm hodiernamente da escola, do ensino em geral, do seu percurso escolar e das suas expectativas futuras. Serão apresentadas as trajectórias de alunos de cursos diferentes com visões muito particulares do tema em estudo. Com efeito, faremos uma leitura abrangente do seu percurso escolar e da forma como se posicionam face à escola e ao ensino superior e/ou ao mundo profissional.

## **7. Trajectória escolar de quatro alunos**

### **7.1. João<sup>21</sup>**

O João é um rapaz de vinte anos, que se encontra a frequentar o Mestrado Integrado em Medicina na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Quando escreveu a narrativa tinha dezoito anos, pelo que concluímos que nunca reprovou. A propósito do seu percurso bem sucedido e regular, o próprio aluno sublinha, quer na narrativa que produziu, quer na entrevista, a qualidade de ensino de que usufruiu, ao reconhecer que nem sempre sucede o mesmo a todos os alunos:

---

<sup>21</sup> A fim de manter o anonimato dos participantes, os nomes apresentados neste capítulo são fictícios.

“No global o excelente ensino que tive ao longo deste tempo, inequivocamente marcado por momentos menos agradáveis, mas de um ponto de vista global foi positivo. Reconheço que nem todos os alunos tenham esta oportunidade, nem tenho muito a noção desse aspecto, mas orgulho-me de estar uniformemente bem educado e preparado para o meu futuro.” (Narrativa)

Trata-se de um estudante aplicado, que traça objectivos claros e sabe delinear trilhos a percorrer rumo ao sucesso. Paralelamente, sobressaem das suas palavras os vocábulos “esforço” e “esforçar”, os quais encerram uma carga semântica conotada com o trabalho, a luta e o sacrifício, só possíveis porque o João sente o apoio dos docentes e dos pais, que o encorajam a ir sempre mais além:

“Primeiro, sinto-me uma pessoa realizada em termos de estudos... quase sempre consegui...ou seja, o meu esforço é sempre de alguma maneira compensado. Chego sempre ao final do ano com as notas que quero, ou seja, esforcei-me para atingir um objectivo e chego ao final do ano e sinto que atingi esse objectivo e, às vezes, isso poderia não acontecer...eu poderia passar o ano todo a esforçar-me e depois ter um professor que fosse menos fácil e que não desse a nota que eu achava que merecia. Se calhar tenho tido sorte e até agora cheguei ao final do ano e disse “ótimo”...se calhar, até me deram mais do que aquilo que eu achava e de certa forma me compensaram mais um bocadinho porque acharam que eu até me esforço, eu até sou bom e sempre me senti recompensado por aquilo que fiz. Em casa também me sinto recompensado, obviamente. Tenho o apoio dos meus pais. Tudo isso contribui um bocado para a minha felicidade e também me ajuda a continuar esse esforço de querer atingir alguma coisa na vida. De um modo geral, acho que me sinto totalmente feliz.” (Entrevista)

Bem novo, ingressou num colégio confessional privado, de que não gostava, por a escola e a Igreja se fundirem, na sua opinião, num só. Ou seja, a fronteira entre Escola e Igreja era ténue e desagradava-lhe, por exemplo, rezar mais intensamente em determinadas alturas do ano, uma vez que não é católico, aspecto que originou algumas tensões entre a escola e os seus pais:

“Acho que ao longo do trajecto destes 12 anos, passei um bocado por tudo, Tive uns três anos de primária em que considero que a escola me que andei não era de todo o modelo de escola ideal, não havia propriamente a separação entre Igreja e um edifício público, uma escola. Chegávamos ao mês de Maio e éramos obrigados a rezar, e eu nem sou católico...Houve um bocado de conflito pais/escola e acabei por me mudar para uma escola mais do centro e a experiência foi totalmente diferente.” (Entrevista)

Mais tarde, já a frequentar o 4.º ano, o João “encontrou-se”, pois travou relações com um grupo de colegas com quem se identificava mais, considerando que, a partir daí, a escola sempre foi “ideal”:

“Contactei com pessoas que tinham mais a ver comigo, com os meus colegas, e, a partir daí, acho que a escola foi sempre uma coisa, para mim, mais ideal, ou seja, do ponto de vista crítico, tenho muito mais a dizer sobre coisas positivas do que negativas. É claro que nunca é perfeito, mas no geral, desde o meu 4º ano, que considero que a escola foi sempre muito boa em todos os aspectos.” (Entrevista)

Note-se que esta visão idílica da escola e das relações pessoais que aí se travam está intimamente relacionada com a sua personalidade, uma vez que o próprio aluno reconhece que não é conflituoso e problemático:

“Não sei, se calhar também é da maneira como eu sou, porque acho que nunca tive maus ambientes com as pessoas. Sempre me consegui dar bem com professores e com colegas, portanto nunca tive problemas. Sempre me senti bem na escola, sempre tive os meus amigos, nunca tive grandes conflitos por aí além com professores...às vezes, um ou outro, mas também isso faz parte. Até acho que com isso aprendemos.” (Entrevista)

Trata-se de um aluno com uma sensibilidade estética e cultural muito desenvolvidas, como se depreende das suas próprias palavras:

“Interesso-me muito por cultura e daí ter aderido ao teatro dado que foi um sítio onde se reuniram pessoas com esse mesmo objectivo: fazer cultura. No entanto, também gosto de cinema (...) o teatro, a leitura (...), a música e outros potenciais focos.” (Narrativa)

Os dados que recolhemos sobre si permitem-nos concluir que é afectuoso, uma vez que valoriza aspectos como a amizade e as relações humanas:

“Aquilo que julgo mais marcar a vida escolar são os amigos que se fazem; as pessoas que se conhecem, os contactos, os ideias partilhados, os ideias diferentes de ser para ser. Acho que será impossível não recordar as pessoas que mais gostei de conhecer quando for mais velho, pensar nos tempos agradáveis que estou a atravessar.” (Narrativa)

Aliás, podemos estabelecer uma relação entre este aspecto da sua personalidade e a visão que tem da Escola pois, curiosamente, não obstante tratar-se de um aluno excelente, cujas classificações lhe permitiram o acesso a um curso que requer médias elevadas, aposta na dimensão humana das relações interpessoais, como o próprio assevera:

“Aquilo que para mim é mais importante numa escola são as pessoas: alunos, professores, funcionários, etc., talvez tenha uma visão demasiado humanista porque, apesar de a escola não ter aquecedores, isolamento térmico, cadeiras confortáveis e, enfim, outros luxos, não o considero tão importante como o bom relacionamento com as pessoas. De que serve uma escola totalmente ideal se depois não consigo fazer amigos?” (Narrativa)

Ora, a partir das palavras deste aluno, podemos concluir que a imagem veiculada pelos alunos de que os estudantes com notas mais elevadas são “marrões”, “ratos de biblioteca”, “anti-sociais” é refutada por este discente, que assevera que aquilo que o faz mais feliz na escola:

“...são as pessoas. Eu sempre tive um bocado a tendência em deixar a parte material para segundo plano (...) Apesar de às vezes a parte material não contribuir muito, pode tornar as coisas mais difíceis, acho que as pessoas é que fazem com que a escola seja um local bom ou um local mau.” (Entrevista)

Noutro momento da entrevista, o discente reiterou esta opinião, afirmando: “se a parte humana funcionar, o resto também funcionará melhor.” (Entrevista) Concomitantemente, quando questionado acerca daquilo que contribuía para o seu bem-estar emocional e escolar, o discente respondeu categoricamente o sucesso e as pessoas:

“É o sucesso, é ... a maneira como me dou com as pessoas, se tenho amigos ou não, se gosto deles ou não, se são pessoas com que me identifico ou não (...) a escola também não é só virmos para aqui aprender, é também aprender a socializar, a estarmos uns com os outros, a convivermos, a fazermos outras coisas, porque se nos limitarmos a vir para a escola, a abrir os livros e a escrever o que estão a dizer... há algo mais na vida para além disso” (Entrevista).

No que tange a influências de terceiros, o aluno reconhece que houve pilares estruturantes no seu percurso escolar pré-universitário, mormente um professor de Português e de Teatro:

“Nunca tinha pensado nas minhas influências enquanto estudante, mas quando o fiz pensei numa pessoa só: o meu professor de Teatro. Foi um dos mais importantes para mim: conhecer gente com interesses semelhantes aos meus, com uma vivacidade e ambiente únicos, acho que isso é extremamente importante... é muito importante sermos nós, termos gente com quem seja possível identificarmo-nos” (Narrativa)

Quanto ao futuro, o João tinha, aquando da produção da narrativa, grandes aspirações, pois é um jovem ambicioso e tem objectivos bem definidos:

“Tenho grandes expectativas para o futuro, sou uma pessoa muito ambiciosa, sempre lutei pelos meus interesses e ideais e espero alcançar todos os meus objectivos”. (Narrativa)

Contudo, o aluno reconheceu que a dificuldade que sentira aquando da escolha do curso no ensino secundário se repetiria agora no final do ensino secundário, quando tivesse de escolher um curso:

“Sim, foi um bocado difícil escolher, fiz aquelas consultas para saber o que queria ou não queria, mas acho que estive sempre um bocado convencido que seria esta área. Agora o pior vai ser decidir o que vem a seguir...nunca pensei em mudar de área, acho que esta é a minha área, mas se estivesse noutra área qualquer provavelmente estaria a dizer o mesmo...eu acho que sou aquele tipo de pessoas que o que quer que seja acho que me sinto bem e gosto de gostar praticamente de tudo”. (Entrevista)

Relativamente à escola que frequentou durante os três anos do ensino secundário, o João tem uma imagem positiva, devido à excelente relação que existe entre corpo docente e discente, como se depreende das suas palavras:

“A minha visão sobre a escola é o mais positiva possível, representa os melhores anos da minha vida. (...) Julgo que vivemos numa escola com tudo e com um excelente relacionamento com a classe docente. (...) Não é exagerado dizer que amo esta escola, apesar de folclórico!” (Narrativa)

Recordando a frequência do ensino básico numa escola cujas condições materiais e físicas eram óptimas e novas, o aluno estabelece uma comparação e destaca as relações humanas existentes neste estabelecimento de ensino que, na sua óptica, se sobrepõem às condições físicas. A união entre professor e aluno e a cumplicidade que há entre eles trazem estabilidade, bem-estar e equilíbrio aos diferentes actores escolares, como assevera o João:

“Andei numa escola durante o básico que era praticamente, em termos de condições, materiais, nova, tinha muito poucos anos (...). Mas acho que esta escola tem uma coisa que nenhuma das outras escolas tem, que é não haver separação entre docente e aluno. Portanto, estão todos juntos, convivem todos juntos, lancham todos juntos, almoçam todos juntos...e, parecendo que não, até parece um bocado insignificante mas isso na comunidade escolar ajuda imenso e cria um ambiente que nem eu acreditava...muitos amigos meus diziam que vinham cá para escola por causa disso e eu achava sempre que isso era um bocado irrelevante, quer dizer, o professor é aquele...o ser professor é uma pessoa que está a debitar matéria e nós simplesmente somos os alunos e temos de registar e estudar, mas depois acaba por não ser tanto assim. Há sempre uma relação professor/aluno, uma amizade...um professor já não ser meu professor e eu dizer “olá. Tudo bem? Como está?”... e o aluno sente-se bem na sua comunidade.” (Entrevista)

Ora, das palavras supramencionadas do João sobressai a sua concepção de “ser professor”, que se circunscrevia “a debitar matéria”, e de “ser aluno”, que tinha a seu cargo duas tarefas cruciais: “registar e estudar”. Para o João, a escola onde frequentou o ensino secundário não responde a este paradigma e, comparando esta escola com outras da cidade conclui que “a probabilidade de uma pessoa ser feliz é muito maior”, já que a relação estreita entre todos os actores escolares e a estabilidade e a qualidade do corpo docente deste estabelecimento de ensino são marcas que se vêem no dia a dia da sala de aula. Tece um encómio aos professores, asseverando que:

“O maior apoio é sentir que os professores se dedicam, que os professores querem, de facto, saber se um aluno de facto percebeu ou não, e que não estão ali só para cumprir programa. Eles dizem o que têm a dizer mas certificam-se que o aluno X e o aluno Y perceberam minimamente aquilo que eles queriam dizer e que indo para casa estudar isso fica totalmente consolidado. Acho que é isso, pelo menos comigo...se calhar há pessoas que se sentem apoiadas doutra maneira...mas comigo é isso, é sentir que o professor se dedica a nós...e o professor dedicando-se inteiramente ao aluno é meio caminho andado para se sentir apoiado.” (Entrevista)

Por isso, muito do sucesso dos alunos deve-se à prestação docente (Amado *et al.*, 2009; Teixeira & Flores, 2009b; Carvalho, 2007) e ao facto de haver naquela comunidade escolar docentes que se empenham e esforçam para que os alunos aprendam e cresçam a nível cognitivo e pessoal:

“Estarem aqui concentrados muito bons professores. Não estão a dizer que são só bons professores...há maus professores em todo o lado e há bons professores em todo o lado, em todas as escolas, mas aqui se calhar ficaram professores que, também por já cá estarem há muitos anos, aprenderam a viver...eu acho que não há nenhuma escola como esta, não há nenhuma escola em que estejam todos juntos, uma escola tão descontraída. Não tenho a certeza mas acho que as outras escolas são diferentes, há corredores para alunos, há corredores para professores...os professores e os alunos só se encontram na sala de aula. (...) Mas o facto de os professores estarem cá há muito tempo, os professores não estão sempre a mudar, quer dizer isto não é uma casa para um ano, isto é uma casa para 20 anos...os professores estão cá muitos anos...aprendem a viver com os alunos, aprendem o estilo, formam os alunos de acordo com o estilo...e se calhar o que difere esta escola das outras é que as pessoas se sentem mais à vontade, eu até acho que o próprio clima escolar ...mesmo a relação entre alunos, eu sinto que é mais relaxada. (...) Aqui também há um bocado os grupos, quer dizer, mas são misturas de pessoas, são pessoas daqui, são pessoas dali, são pessoas do 10º, 11º, 12º que formam grupos de amigos...pessoas completamente aleatórias, com estilos diferentes, formam grupos de amigos, mas também não se excluem, não se privam de comunicar com outros grupos. Eu acho que isso nas outras escolas é um bocado assim...”este é o meu grupo de amigos, este é o teu grupo de amigos”...não há misturas. Aqui o relaxe é total...” (Entrevista)

Um ano e meio depois da sua saída da escola, o João mantém a mesma ideia acerca do estabelecimento de ensino que frequentou no secundário, lembrando os docentes e os seus amigos com grande carinho, respeito e admiração. Quando questionado acerca do que lhe vem à memória, quando pensa na escola, o aluno refere:

“O secundário. Talvez pela proximidade, mas também porque os meus amigos, aqueles que ainda se mantêm, fi-los no secundário. O mais marcante foi sem dúvida o Teatro e alguns professores que tive oportunidade de conhecer: Professor XX, Professora XX, Professora XX e possivelmente outros professores que já nem devo estar recordado. Engraçado que há bem pouco tempo (nestas férias que tive depois dos exames do primeiro semestre) fui à nossa escola “despedir-me” porque soube que ia haver grandes obras, faz-me pena porque a escola como eu a conheci vai deixar de existir.” (Email)

Ora, a partir das palavras supramencionadas, percebemos que o aluno destaca o ambiente ou *ethos* da escola onde frequentou o ensino secundário, fazendo uma distinção clara entre dois períodos distintos na escola: antes e depois da entrada em funções do Conselho Executivo que exercia funções aquando da sua frequência do ensino secundário. Antes, sentia que os alunos não tinham “voz”, pois nunca eram ouvidos, nem informalmente, nem formalmente, nas reuniões do Conselho Pedagógico ou na (inexistente) Associação de Estudantes. Depois da mudança dos órgãos de gestão, havia mais diálogo, os estudantes criaram uma Associação e o João sentia que os próprios docentes andavam mais satisfeitos:

“Eu lembro-me, por exemplo, do 1º ano que tive aqui na escola, no 10º ano. Eu dava-me essencialmente com pessoas que eram mais velhas, eu tinha muitos amigos que eram um ano mais velhos... não por alguma razão em especial, simplesmente porque tinha havido um momento da minha vida em que tinha ido para um campo de férias e comecei a dar-me com pessoas mais velhas...foi em parte por elas que eu vim cá para a escola...e, na altura, essas pessoas eram um bocado interventivas, na comunidade escolar, eram alunos que gostavam de participar na comunidade escolar e, na altura, o Conselho Executivo não era propriamente correcto com os alunos, não gostava muito de se abrir com os alunos...e eu lembro que nessa altura o ambiente escolar não era tão bom, sentia-se que havia duas facções: uma facção de professores que era a favor do Conselho Executivo; e outra que era contra o Conselho Executivo. Os alunos, regra geral, são contra o Conselho Executivo. Aqueles que normalmente estavam atentos sentiam que havia algumas competições, algumas guerras...um grupo de alunos batia-se pelos seus objectivos, por ter uma Associação de Estudantes, que não tínhamos (a nossa representante no Conselho Pedagógico não era sequer convocada para as reuniões)... um grupo de alunos sabia o que acontecia e o ambiente ficava um pouco mais pesado...depois, no 11º ano virou um bocado porque as coisas mudaram...houve eleição para o Conselho Executivo, este mudou (é o actual)...é um Conselho Executivo muito mais virado para os alunos, preocupou-se sempre muito mais com os alunos e aí a comunidade escolar dos alunos sentiu que tinha o apoio do Conselho Executivo e pôde fazer as suas estruturas...um aluno convocado para o Conselho Pedagógico, uma Associação de Estudantes...Portanto, os alunos já tinham aquilo a que tinham direito normalmente...podiam participar nas greves (antigamente não podíamos). Passou a haver uma espécie de conformidade entre professores, que também se sentiam ligeiramente mais felizes, e isso notava-se, até porque às vezes faziam comentários, conversas nas aulas e sentia-se que os professores se sentiam melhor...e, portanto, acho que no geral se começou a sentir que as pessoas se sentiam melhor, ou seja, foi como se tivesse saído um conjunto de pessoas que eram os anticorpos daqui e, ao saírem, as pessoas sentiram-se muito melhor, mais relaxadas, tem vindo a funcionar, tem havido uma melhoria, por exemplo tem havido obras... parece que a escola agora anda de uma maneira diferente. Por isso é que eu acho que se a escola estiver rodeada, for comandada pelas pessoas certas ... não estou a dizer que as pessoas são perfeitas, mas se a escola for comandada por pessoas que querem melhorar, de facto, a escola, acho que toda a gente se apercebe disso...os professores apercebem-se que estão a ser feitas

obras, que não há conflitos, que não há guerras, que não há instabilidade e acho que, no fundo, se todas as pessoas se derem bem, se forem boas e de qualidade, acho que depois todo o resto melhora, quer em termos materiais, quer em termos de aproveitamento escolar, porque começa a haver as estruturas, a sala de estudo, a biblioteca também funciona bem, está tudo a funcionar em pleno...” (Entrevista)

Das palavras supramencionadas sobressai uma vontade de intervenção por parte dos alunos na vida da escola. Porém, quando questionado acerca da participação, implicação e envolvimento dos alunos, o João pensa que os alunos não têm “voz”, porque, no geral, não a fazem ouvir. Ou seja, o estudante aponta o dedo àqueles alunos que não se envolvem na vida da comunidade escolar, preferindo ficar instalados e apáticos face ao que acontece na escola. Uma “minoría” bate-se pelos seus direitos, mas muitos estudantes “não sabem lutar pelos seus interesses”. Concomitantemente, o aluno reitera a ideia anteriormente focada de que antes deste Conselho Executivo tomar posse os alunos não eram ouvidos, mas hodiernamente a equipa directiva escuta os alunos, as suas reivindicações e opiniões sobre os diversos assuntos que vão acontecendo, daí implicarem-se mais nas tomadas de decisão. Convocando um acontecimento histórico marcado pela luta e pela reivindicação, o aluno assevera que é necessária esta participação activa dos alunos, cónscio de que os estudantes serão ouvidos pelos órgãos de gestão, se se fizerem ouvir:

“Ela é ouvida mas os alunos também não querem ser ouvidos, digo eu, em grande parte. Agora tem-se falado muito do 25 de Abril e aquela opinião que as pessoas que não viveram o 25 de Abril e o pós-25 de Abril não sabem lutar pelos seus interesses e deixam-se ir até que...não sei...até que isto volte um bocado ao que era. Acho que os alunos não se preocupam com isso...os alunos chegam à escola querem estudar, querem passar, nem que seja com 10, querem sair daqui. E há outros alunos, que acho que são uma minoría, que se preocupam com mais do que isso, preocupam-se com a estabilidade, com os nossos Direitos, porque nós também temos Direitos, Deveres e Direitos...e se cumprirmos os nossos Deveres, temos sempre de ter Direito àquilo a que temos Direito, e cumprir aquilo que somos supostos cumprir. Eu no 10º ano sentia que a nossa opinião não era ouvida...quer dizer, o conselho executivo ouvia-nos, nós íamos lá, batíamos à porta e eles ouviam-nos, mas era só para ouvir, porque de resto não faziam nada. Eles até nos podem ouvir, podemos passar o dia inteiro a falar, mas depois se o conselho executivo não fizer nada, o aluno depois não tem meios para agir...sinto que agora o conselho executivo nos ouve mais, mas o conselho executivo são...as três pessoas que formam o conselho executivo...se as encontrarmos são bastante acessíveis, mas depois o seu periférico, as pessoas que os rodeiam, os professores que estão muitas vezes no Conselho Executivo, que há mais gente a trabalhar, mesmo os funcionários, fazem um bocado uma barreira ali à volta do Executivo... nem toda a gente pode ir ao conselho executivo porque o aluno quando lhe apetece vai logo falar com o conselho executivo. Mas se tivermos a sorte de falar com o executivo, nós somos totalmente ouvidos, para o que precisarmos e para o que quisermos. Não sei se no geral será assim. Eu acredito que sim e que há mais conselhos executivos a ouvirem os alunos do que conselhos executivos a não quererem saber dos alunos, porque a escola é para o aluno, não é? Essencialmente para o aluno e se o aluno não for ouvido é porque alguma coisa não corre bem. O aluno tem sempre o seu problema...temos o psicólogo que se precisarmos nos ouve e que nos dará conselhos. Portanto, acho que, regra geral, o aluno se quiser ser ouvido tem as condições para ser ouvido, mas eu acho que o aluno muitas vezes não quer saber, não quer ser ouvido, não é interventivo...e acho que deveríamos todos ser mais interventivos, pelos menos aprender a sê-lo.” (Entrevista)

Outra questão importante que o João levanta prende-se com o foco da escola, quando faz uma pergunta retórica: “a escola é para o aluno, não é? Essencialmente para o aluno e se o aluno não for ouvido é porque alguma coisa não corre bem.” Deste modo, podemos concluir que na opi-

nião do João, quando um ou os alunos não são ouvidos significa que há falhas de comunicação e “alguma coisa não corre bem”, mormente nas estruturas democráticas onde alunos, docentes, funcionários, pais e outras entidades têm assento. Aliás, o próprio João salienta que o aluno, “se quiser ser ouvido tem as condições para ser ouvido” embora considere que nem sempre os discentes manifestam “vontade de serem escutados e atendidos os seus pedidos”.

Com efeito, percebemos, a partir das palavras deste aluno, que a liderança da escola tem uma determinante influência na (não) aceitação da participação dos alunos e na vontade de os ouvir. A proximidade entre os membros do Conselho Executivo e os alunos e a sua atenção, cuidado permanente e disponibilidade para ajudar e prestar esclarecimentos de dúvidas são muito importantes e reveladores de uma gestão escolar voltada e orientada para o aluno, como mencionou o João na entrevista:

“Nesta escola é ótimo porque tive a sorte de conhecer a Presidente do Conselho Executivo que ainda por cima a filha é minha amiga...e nós até ajudamos como grupo de amigos, grupo de colegas para que este Conselho Executivo fosse para a frente...portanto, eu sou uma das faces culpadas, porque sou muito próximo do Conselho Executivo e conheço lá toda a gente, já foram meus professores e (...) a Presidente do Conselho Executivo é extremamente atenciosa e...se eu falar com ela, se eu a encontrar ela é capaz de me perguntar se está tudo bem, se preciso de alguma coisa.” (Entrevista)

Com efeito, o aluno acha que os alunos recorrem mais ao Conselho Executivo no ensino secundário que no ensino básico, uma vez que têm mais dúvidas por causa dos exames, da oferta curricular, da universidade, entre outras razões, ao passo que no ensino básico os membros do Conselho Executivo se limitam a resolver pequenos conflitos entre alunos:

“Mas também acho que o Executivo só tem importância no Secundário, acho que só no Secundário é que nós temos a necessidade de recorrer ao Executivo, por causa dos exames, por causa da Universidade, porque necessitamos de mais informação, porque temos de nos esclarecer...temos de levar tudo direitinho, porque se corre alguma coisa mal no processo é complicado...há uma maior necessidade de recorrer ao Conselho Executivo...acho que o Executivo no Secundário deve ser mais aberto. Nas outras escolas acho que nunca tive tanta necessidade em recorrer ao Conselho Executivo, acho que até só recorri quando havia conflitos de colegas, que tinham roubado a camisola um ao outro, que tinham atirado água, coisas...conflitos!” (Entrevista)

A relação entre o Conselho Executivo e os pais é quase inexistente, já que estes se dirigem, normalmente, ao Director de Turma e não ao órgão de gestão:

“Aí acho que não há grande relacionamento, acho que o pai tem um maior contacto com o Director de Turma, bem como com o grupo de docentes que dá aulas ao filho...acho que os pais se preocupam um bocado demais com a formação do filho e depois acabam por não ter um bocado de consciência do que se passa na escola, por isso acho que é pouco importante para o pai saber se o Conselho Executivo é bom ou é mau, interessa-lhe mais saber se o professor é bom ou é mau, se falta, se não falta, se é normal, se não é normal...mas também não sei muito bem como funcionam as Associações de Pais, porque sei que existem, mas como os meus pais nunca pertenceram, não sei se há contacto entre a Associação e o Executivo, deve haver...” (Entrevista)

Quanto à visão da Escola, em geral, o estudante reconhece que ela o forma, o ajuda a descobrir a área em que melhor poderá trabalhar no futuro e lhe transmite valores. Ou seja, quando participou na entrevista, a terminar o 12.º ano de escolaridade, o João considerava que a universidade é importante, pois “é mais específico e depois nos dirá a nossa profissão, o que vamos fazer, o nosso estatuto social”, porém é no decurso dos doze anos que a escola constrói o aluno, a sua bagagem cultural, axiológica e social:

“Aprender. E acho que a escola é aquilo que nos faz quem somos, em parte. É claro que é um bocado a escola e o sítio onde vivemos, a educação que temos dos nossos pais e depois a educação que temos na escola. Essa pergunta é um bocado vasta porque me faz pensar em muita coisa. Estamos 12 anos da nossa vida em que vamos todos os dias para a escola, mais três de pré-primária, mas pronto não tendo aí um fim educativo tão intenso como os outros anos. Aprendemos praticamente tudo o que nos fará aptos para depois escolher algo mais específico que será a Universidade, mas a Universidade serão três ou quatro anos ...eu acho que são muito mais significativos estes 12 anos do que propriamente a Universidade...se bem que é mais específico e depois nos dirá a nossa profissão, o que vamos fazer, o nosso estatuto social e tudo mais. Mas a escola é o sítio em que nós vamos perceber se vamos ser ou não capazes de evoluir, de ser alguém essencial para a comunidade e também de perceber um bocado quem somos, o que queremos. Não sei...acho que é um bocado isso. Em casa também é bastante importante porque é aquilo que os nossos pais aprenderam que passa também um bocado para nós.” (Entrevista)

Concomitantemente, o aluno convoca a responsabilidade dos pais na transmissão de valores aos filhos, embora reconheça que muitos se veiculam e adquirem na escola. No entanto, quando confrontado, na entrevista, com a questão da influência e a participação directas dos pais na escola, o João sublinha que os seus progenitores nunca foram à escola. O estudante opõe-se à ida dos pais à escola, já que os alunos devem desenrascar-se sozinhos e encontrar soluções para os problemas com o director de turma:

“Os meus pais nunca vieram à escola...eu acho que os alunos chegam a uma certa altura, quer dizer isto foi a educação que me deram, estou a passar um bocado isso...e eu concordo, obviamente. Eu acho que há alunos problemáticos e alunos não-problemáticos e dentro dos alunos não-problemáticos há aqueles que se esforçam mais e aqueles que se esforçam menos...eu acho que a partir de certa altura o aluno ganha uma certa maturidade...uma certa autonomia e deveria deixar de haver essa dependência com o encarregado de educação.” (Entrevista)

Para este estudante, a ida dos pais à escola poderá justificar-se quando uma situação ganha proporções maiores que podem desembocar em retenções, actos de violência e/ou indisciplina, incumprimento de regras, entre outros:

“Acho que os problemas devem ser directamente tratados director de turma, professor/aluno...claro que há casos *in extremis* de um mau aluno, um aluno problemático, que obviamente se deve tratar com o pai, com a mãe...se o aluno tirou uma negativa, se o aluno está em risco de chumar, se o aluno não quer saber, se o aluno prejudica a aula, isso deve ser tratado com o pai e o pai deve saber, o encarregado de educação deve saber. Mas um aluno que tem tudo aquilo que quer, que apesar de ser um aluno de 13 e de 12 é aquilo que quer porque, vamos imaginar que quer um curso que tem média de 10 e que aquilo que tem é essencial, chega-lhe e não quer mais...e que apesar de poder ser um aluno melhor, ele é feliz assim daquela maneira.” (Entrevista)

No seu caso concreto, há uma relação de confiança entre si e os seus pais, daí não achar necessário que estes vão à escola, já que os mantêm informados de tudo que se passa relativamente à sua vida escolar:

“Mas regra geral os meus pais não costumam, eu informo-os das reuniões, os meus pais dizem normalmente que não querem comparecer, mas são totalmente informados de tudo o que se passa na escola...lembro-me também agora, não tem nada a ver, do programa do António Barreto, as séries que ele está a fazer na RTP, de ele ter retratado a relação entre filho e pai e o filho que chegava a casa e nunca falava com os pais porque os pais nunca tinham tempo para os filhos...é extremamente importante o aluno chegar a casa e ter um tempo com os seus pais para falarem com eles...de expor o que acontece, “tive este problema, não tive este problema, estou feliz, não estou feliz”...os meus pais sentem um bocado que eu sou feliz e que me dou bem e que estudo e que tenho excelentes resultados...portanto, também se despreocupam um bocado, não totalmente...chego ao final do período sabem as minhas notas, ficam muito contentes e acham que não têm necessidade...eu não falto às aulas...acham que não há necessidade de ir à escola falar com o Director de Turma e ter uma reunião de pais quando não se vai, à partida, falar de mim, porque eu sou um aluno normal e não sou um aluno de que normalmente se fale nas reuniões. Normalmente numa reunião de pais fala-se do aluno que faltou à aula, o aluno que já tem 7 faltas e quando der a 8ª chumba...acho que chega a uma certa altura em que os pais devem confiar nos filhos e os filhos devem ter a maturidade suficiente para falar com os pais...é claro que isso nem sempre acontece e nessas situações, o Director de Turma deve ter a capacidade de perceber os casos que são normais e os casos que são anormais.” (Entrevista)

A partir das palavras supramencionadas, percebemos que o João valoriza muito a relação com os pais e assinala a importância de haver uma ligação forte e transparente entre pais e filhos, para que, tal como ele, os estudantes não mintam nem ocultem nada aos seus pais ou encarregados de educação. O encómio dos pais relativamente à sua boa aprendizagem e aos seus bons resultados escolares estimula-o e encoraja-o a empenhar-se sempre mais, pelo que o elogio dos filhos deve ser uma constante, bem como o diálogo que tem de existir entre pais e filhos. É que, para o João, isso é a base de uma vida escolar estável e bem sucedida.

O Ministério da tutela é responsabilizado, devido às reformas educativas e às constantes alterações, as quais são muito criticadas pelo discente, pois geram instabilidade e confusão nos alunos:

“Eu acho que é muito confuso, pelo menos este sistema, pelo menos para nós que estamos nesta falha de currículos e de reformas, que não sabemos muito bem qual é a verdadeira reforma porque estão constantemente a mudar os nossos exames (...) Portanto, eu comecei as quatro ao mesmo tempo e fiz o 10º, 11º, acabei todas e seriam feitos exames a duas, a Biologia e Geologia, e a Física e Química, mas depois podemos repetir no 12º, ou seja, podemos fazer 4 vezes o exame, o que nem nós conseguimos perceber e só há pouco tempo, para aí há dois meses, é que nos esclareceram mais ou menos como vai ser, ainda passível de alterações. Portanto, é um bocado confuso e em termos de disciplinas, em termos de conteúdos da minha área não sei se fazia alguma alteração de disciplina. Eu acho que em si a ideia está bem estruturada, que nós temos matemática, português, biologia...e temos filosofia. Até acho que é o curso que abrange mais conhecimentos, apesar de achar que por vezes, por exemplo, eu este ano tenho poucas disciplinas, tenho um horário curto e podia ser posta uma disciplina que me desse usos de outra área qualquer, que não tenha nada a ver comigo que abrangesse o meu conhecimento, por exemplo economia ...que eu nunca tive economia e até é uma área que eu gosto.” (Entrevista)

As palavras supramencionadas do discente remetem-nos para a má distribuição da carga horária no ensino secundário e para a pobreza disciplinar que, na óptica deste aluno, caracteriza este nível de ensino. Para o João, apenas na universidade se deveriam focalizar os estudos e encaminhá-los para determinada área do saber, ao passo que no ensino secundário de deveria responder aos interesses dos alunos, mormente quando estes manifestam vontade de alargar horizontes e tornar a sua formação mais eclética:

“Eu acho que a Universidade é que deveria ser o momento total de especificidade e acho que se formarem pessoas com uma gama muito maior de conhecimentos e áreas tanto melhor e se eu este ano considero, quer dizer o meu 10º e 11º foram tardes e manhãs de aulas, em que eu tinha trabalho, trabalho, trabalho, porque tinha 9 disciplinas...eu este ano tenho três disciplinas, um projecto e Educação Física. Eu nunca tenho aulas à tarde e se eu tivesse aulas durante toda a manhã só, eu não teria um dia de aulas. Eu só tenho aulas para 4 dias de manhã, ou seja, fica muito tempo de sobra que acho que poderia ser aproveitado para formar mais um bocadinho o aluno. É claro que chegamos ao 10º ano e escolhemos a nossa área, vamos para ciências, vamos para artes,... falando só um bocado da parte científica, eu acho que nos são dados conhecimentos necessários para chegar à Universidade e termos um conhecimento científico um bocado geral, sabemos um bocado de tudo, sabemos matemática, à partida, sabemos falar português, temos conhecimentos químicos e físicos, biologia, geologia, ainda tivemos uma disciplina que foi extremamente interessante que foi o desenvolvimento de um projecto e que bem desenvolvido nos levou a aprender muita coisa: como é que se faz um projecto, como é que pensamos em tudo isso...porque ainda por cima na área científica isso é muito importante. Aprendemos inglês durante 7 anos se não estou em erro, filosofia 2 anos, que também acho que é essencial para sabermos tudo isso...portanto, eu acho que no fundo a ideia base, a ideia estrutural eu acho que é boa e chegando a um 12º ano tão, não diria vazio, mas é um bocado menos ocupado, acho que se podia aproveitar aí para ser mais abrangente.” (Entrevista)

Ora, a propósito da parca diversidade disciplinar, também o João reitera o problema da pobreza curricular focado por vários alunos e aflorado no capítulo IV, que se prende com a possível inscrição em várias disciplinas opcionais que acabam por não funcionar devido à inexistência de professores que as leccionem ou ao número reduzido de alunos inscritos, os quais, geralmente, não são suficientes para abrir uma turma:

“Se disponibilizassem ao aluno uma variedade de disciplinas diferentes... acho é que é possível ...enriquecer os alunos, basicamente. Dar outras luzes aos alunos, outras áreas, porque nós saímos do secundário e houve uma componente literária que se calhar os de Humanidades tiveram e eu não tive, houve uma componente de história... eu até acho piada a todas essas áreas...e eu acho que isso não é correcto, estarmos a fazer um percurso do aluno e cada vez mais vai afunilando, ou seja, uma pessoa chega ao final da sua vida e só percebe de uma coisa e depois não percebe de mais nada. Na minha inscrição, só tinha as minhas opções, aquilo por que podia optar e acho que seria psicologia, sociologia, biologia, química, julgo que havia qualquer coisa sobre literaturas clássicas. Estas são as disciplinas que o Ministério fornece, as alternativas, mas depois pode haver escolas, por exemplo, vamos imaginar que havia uma disciplina que se chamava “Literaturas Clássicas”, a escola pode não ter professores que dêem essa disciplina, então essa disciplina não está disponível. Depois eu posso-me inscrever em Química, mas para haver uma turma de química são precisos 18 alunos e não há, portanto deixa de haver Química. Portanto, não sei. Por acaso, desse ponto de vista não estou muito bem informado....” (Entrevista)

Também à preparação dos alunos no ensino secundário o João tece críticas e não tem dúvidas de que a formação dada neste nível de ensino é ancilosada. Ele próprio sentiu isso na pele

quando chegou a Coimbra, à universidade. O aluno recorre ao verbo “formatar” para descrever o ensino secundário, altura em que, no seu entender, se valoriza mais a finalização do “produto” que a sua qualidade:

“Foi difícil para mim a adaptação ao estudo. Apercebo-me agora que o ensino secundário não nos prepara convenientemente para os anos seguintes, está formatado para que o maior número possível de pessoas terminem o curso secundário, mas esquecem-se que parte desses alunos vai enveredar por um ensino superior. Nesse ensino superior a realidade é muito diferente. Exige muito mais de nós, exige noitadas, muito café, muito esforço, exige trabalho de grupo (coisa que no secundário nunca faria para estudar). Enfim, o ensino universitário está, suponho, mais próximo de uma realidade laboral.” (Email)

Ora, a realidade académica que espera os alunos é mais “exigente”, obrigando a um rigor maior e a um “acertar de agulhas” com o mundo profissional. Quando questionado acerca daquilo que foi menos positivo no seu percurso escolar, o aluno é peremptório em afirmar que foi a aprendizagem no ensino secundário, a qual ficou muito aquém do que tem sido exigido ao aluno na universidade:

“O menos positivo, julgo que me apercebo disso agora que estou na universidade, foi ter consciência que aquilo que aprendi ao longo dos três anos de secundário deixa de ter importância no momento em que somos alunos universitários. Simplesmente porque é muito pouco, tive de reaprender aquilo que já achava complicado, mas ainda em mais pormenor.” (Email)

Apercebemo-nos, a partir das palavras do aluno, que a sua percepção da escola se alterou bastante desde a conclusão do ensino secundário, que não o preparou suficientemente para os desafios que entretanto teve de enfrentar. Contudo, o aluno lembra que “o problema não é da escola em si”, mas prende-se com o fosso existente entre o ensino secundário e o ensino superior. Esta discrepância deve-se ao número excessivo de alunos por turma, à frieza e à distância que há entre corpo docente e discente e à ausência de trabalho colegial por parte dos alunos que, na senda do João, é muito necessário no ensino superior e raro no ensino secundário:

“No meu caso, e mais uma vez refiro que cada caso é o seu caso, julgo que o secundário não me preparou convenientemente para os desafios que tive. O problema não é a Escola em si, os professores limitam-se a cumprir programas. O problema é o fosso e a diferença de ensino entre meses das nossas vidas. Num momento temos tudo à nossa disposição, como por exemplo um professor para 28 alunos (e que sempre achei imensos alunos para uma turma), no momento a seguir somos atirados aos tubarões e um professor já dá aulas a 260 alunos, não há relação entre alunos e professores (coisa fantástica que acontece nas escolas). As diferenças e as mudanças assustaram-me e tiraram muitas horas de sono. Agora estou preparado e conheço a realidade, agora sinto-me capaz de enfrentar todos os desafios.” (Email)

Tendo ingressado no ensino superior e movido por uma enorme vontade de saber, o João partiu para a Coimbra cheio de expectativas. Porém, bem cedo se apercebeu da realidade académica que o circundava, a qual lhe causou “a maior desilusão do ano!”:

“Apesar de não me recordar ao certo do que disse aquando da entrevista, julgo que concretizei os desejos e as metas que tracei. Novamente salvo erro, julgo que os meus desejos seriam estudar Medicina (julgo que na altura da entrevista, colocava algumas interrogações por nunca ter sido um verdadeiro sonho). Neste momento é o que faço. Muita coisa mudou desde essa entrevista, agora vejo as coisas de maneira completamente diferente. Não me arrependo, estou a adorar o que estou a estudar, mas agora tomei consciência da realidade universitária e há coisas que não me satisfazem, no entanto, acho que não me posso queixar, estou a realizar aquilo que idealizei para mim e devo ficar grato e orgulhoso (não por ser Medicina, não penso nas coisas assim, simplesmente devo ficar orgulhoso por atingir o que desejo).” (*Email*)

Em termos pessoais, a mudança do ensino secundário para o ensino superior originou a mudança de cidade e a saída da casa dos pais, saldando-se num grande crescimento pessoal devido, essencialmente, ao contacto directo com a realidade académica, às suas moções interiores e às (des)ilusões que daí advieram:

“O primeiro ano da universidade é muito complexo, apesar de cada caso ser o seu caso! Vi-me no dia 17 de Setembro de 2007 entrar num curso que desejava numa cidade onde nem sonhava viver. Coimbra, onde estudo, revelou-se a maior desilusão do ano! Apesar de toda a gente me dizer que é uma cidade fantástica e com um espírito fenomenal. De facto é-o, mas esse ambiente académico é-me irrelevante. Gosto de o viver, mas a época medieval em que se encontra a 4ª cidade do País e a ignorância com que os universitários se apaixonam por todo aquela espírito choca-me, deixa-me desiludido. Principalmente porque nos contentamos com pouco e somos pouco exigentes, o importante é ter bons amigos e beber umas cervejas fresquinhas! (peço desculpa pela honestidade). Apesar desse grande choque (que me deixou surpreendido) foi um ano em que cresci muito. Tive a oportunidade de partilhar casa com três rapazes fantásticos (dos quais já só vivo com um; dos que saíram da casa um emigrou para os EUA para se doutorar e o outro tira um mestrado e tenta arranjar um emprego em Bioquímica) (...) Claro que não posso deixar de evidenciar a importância de me ter tornado independente. Sair de casa é um grande passo e aprende-se imenso com isso. Sempre tive uns pais que me incentivaram a isso (mais ainda um irmão). Fico contente por não viver em Braga, não fico contente por ter ido para uma cidade mais pequena e ainda mais fechada que Braga. Tenho a mania irritante de viver em grandes cidades, agitadas, em que não estão viradas para um só tipo de pessoas, onde há espaço para toda a gente (acautelo que nunca vivi!)”. (*Email*)

Em relação ao curso em si, o discente mostra-se bastante satisfeito e realizado, embora faça alusão à preparação deficitária que trazia do ensino secundário, destacando a dificuldade que sentiu para fazer as disciplinas “sem grandes notas”:

“O curso, apesar das dúvidas, revelou-se uma agradável surpresa (fora, novamente, a Universidade de Coimbra, essa encontra-se num caos tal que nem me alongo muito!). O primeiro ano foi difícil (apesar de este 2º ano ser bem pior, sempre ouvi dizer que os dois primeiros anos de cada curso são os mais complicados e isso tem-se verificado no meu). No entanto, passei a todas as cadeiras, sem grandes notas, mas fiquei feliz por ter conseguido fazer as disciplinas todas.” (*Email*)

Talvez por isso lance um repto aos seus colegas que ainda estão no secundário e, recorrendo ao modo imperativo (“trabalha!), incita-os a estudar e a empenharem-se sempre mais, para puderem alcançar os objectivos que têm:

“Quantos aos meus caros colegas alunos gostaria que se empenhassem e unissem ainda mais. O grupo cultural da escola é um exemplo perfeito disso mesmo, de um grande colega e amigo. Um projecto muito interessante que continua a dar frutos, frutos que a maior parte dos alunos adora ignorar, a cultura! A cultura, na minha opinião, é uma grande falha na população portuguesa, é visto como

uma coisa de intelectuais (algo que sempre me chamaram, por gostar de ler ou ouvir música ou por simplesmente ler o jornal). (...) Espero que os meus colegas lutem e aprendam cada vez mais pela cultura. Muitas vezes olho para trás e repreendo-me por me ter esforçado tanto, agora vejo que não seria necessário porque acho que é tudo muito mais fácil e acessível. Mas para quem está no 10º ano as coisas não podem ser assim. Julgo que não há melhor conselho do que fazer de tudo para lutar pelo que mais queremos, não há coisas impossíveis e tudo, mas mesmo tudo, depende de nós, do nosso empenho, de quem somos, do que fazemos. Portanto, se estás no 10º ano, trabalha!" (*Email*)

## 7.2. Gabriela

À semelhança do João, também a Gabriela frequentou o ensino secundário na escola onde fizemos o estudo. Porém, há incidentes críticos no seu percurso escolar que a distinguem radicalmente dos outros alunos. Trata-se de uma jovem de vinte e um anos que se deslocava diariamente, muitas vezes a pé, da sua aldeia para a escola, a qual se situa num centro urbano:

"Eu já naquela Escola vinha e ia a pé de casa para lá. Se eu mudasse tinha de vir a pé, ficava muito mais longe e se as aulas começassem às oito eu tinha de sair de casa para aí às sete (...) os meus pais nunca me deram transporte. Por exemplo, quando eu vim para esta Escola, os meus pais pagavam-me o transporte, o autocarro, mas era com o dinheiro do abono, ou seja, eu hoje, o dinheiro que eu tenho é o abono, é a única coisa que a minha mãe me dá é o dinheiro do abono. E na altura, ela dava-me apenas o abono, só que ia para o passe, ou seja, não tinha mais dinheiro ao longo do mês, não tinha mais. Só tinha o dinheiro do passe, então eu comecei a vir a pé e ficar com os 30€." (*Entrevista*)

Com duas retenções no seu percurso escolar, a Gabriela passou o ano lectivo anterior a fazer a disciplina de História, pois não se sentia capaz de realizar os exames nacionais obrigatórios:

"No último ano lectivo estive a frequentar a disciplina de História, pois faltei aos dois exames, por me achar incapaz de os fazer." (*Email*)

Actualmente, encontra-se na universidade, embora não esteja a frequentar o curso que deseja, pelo que tentará, no próximo ano, transferir-se para o curso superior pretendido:

"Neste momento, estou na Universidade do Minho, inscrita em Arqueologia mas a fazer como extra curriculares, algumas disciplinas do Curso ao qual espero conseguir transferência no próximo ano que é Educação Básica. No entanto tenho um part -time que me ocupa Quintas, Sextas, Sábados e Domingos." (*Email*)

Ao contrário da maioria dos alunos da sua turma no ensino secundário, a discente nunca teve estímulos dos seus pais para estudar, pois estes não estudaram nem valorizam a escola:

"Os meus pais não dão importância ao facto de estudar ou não e por isso nunca tive grande interesse em estudar" (*Narrativa*)

Para agravar a situação, a Gabriela foi vítima de *bullying* durante vários anos, mormente quando frequentava o 3.º ciclo do ensino básico, razão pela qual chegou a equacionar abandonar a escola, pois a sua impotência e a sua timidez perante as agressões dos colegas paralisavam-na:

“Fui sempre da mesma turma, sempre do 1º ao 9º ano, mudando um ou outro fui sempre a mesma turma. Tive um problema que até estou a estudar agora em Sociologia, que até estou a fazer um trabalho, que é bullying, eu tive esse problema na Escola lá em cima. (...) Era vítima, não é? Não era agressora, acho que não. Quer dizer, se eles me davam, eu tinha que me defender, apesar que não adiantar nada. No 9º ano, eu cheguei a uma altura que eu quis deixar os estudos, foi para aí no 8º ano, quis deixar porque eu não gostava. E então essa Escola, para mim, foi um horror. Talvez, por eu ser tímida começaram por me aplicar alcunhas, alcunhas não bonitas, que não tem nada a ver; alcunhas e nas aulas, constantemente, chamavam-me e eu como não gosto de ouvir respondia e chegava lá fora e eles vinham em cima de mim, ou seja, tinha bullying psicológico e físico, porque mesmo fora da Escola eles vinham atrás de mim. Cheguei ao 9º e disse à minha Directora de Turma que não queria continuar. E eu que fiquei feliz por ter chumbado, porque se eu não chumbasse iria apanhar pessoas da minha turma nesta Escola, na mesma turma e no mesmo curso. Fiquei até contente por ter chumbado. Apanhei até uma turma que não tinha nada a ver com a minha, que foi com essa turma que eu decidi continuar.” (Entrevista)

Um aspecto curioso a sublinhar é a felicidade experimentada pela aluna por não ter transitado de ano, no 9.º ano de escolaridade, e o que seria um cenário de tristeza transformou-se num panorama alegre, pois, ao reprovar, a Gabriela abandonou definitivamente a turma que a tratava mal, física e psicologicamente.

Quando lhe perguntámos por que razão os colegas da turma e da escola a gozavam, a Gabriela teve dificuldade em responder e avançou com uma hipótese – as assimetrias financeiras evidentes entre ela e os seus colegas:

“Eu não percebo por que é que era gozada, não percebo. Talvez porque eles tinham pais com mais possibilidades. Eles andavam mais bem vestidos; eu, se me recordo, eu fazia umas cenas mais ou menos. Deve ser por isso mas não sei.” (Entrevista)

Quisemos também saber o que a levou a nunca se queixar desta situação. A discente salienta, por um lado, a inoperância dos pais, os quais consideravam a situação “normal” (é “canalha”) e, por outro, o receio de ser ainda mais posta de parte, como era:

“Também porque eu dizia em casa e como deve saber os pais não estão informados e muitas pessoas até dizem: “ai, isso é normal, é canalha”, como eles diziam. Eu mesmo que fosse para casa dizer, eles não ligavam, percebe? E eu na Escola não dizia nada. Se dizia aos professores, ainda era mais reprovada, percebe?” (entrevista)

Esta situação conduziu, inevitavelmente, à construção de uma auto-imagem negativa por parte da aluna, que se sentia “um farrapo”. Gozada por discentes da sua turma e de outras, perdeu a auto-estima (“a minha auto-estima ficou ali”) e carregou as consequências que daí advêm – isolamento, solidão e sensação de abandono, refugiando-se, durante os intervalos, na casa de banho ou na biblioteca:

“É assim a minha auto-estima acabou aí. Eu acho que ainda hoje não a tenho. Eu estou a trabalhar agora e custa-me um bocado, falar com as pessoas porque não tenho auto-estima (...) É assim eu tinha duas amigas na altura que até elas me chegaram a virar as costas e a fazer o mesmo que eles me faziam. E eu, para não me fazerem isso, isolava-me, havia lá um cantinho à beira da biblioteca e eu sentava-me lá, ficava lá o intervalo todo; às vezes, ficava na casa de banho, não saía da casa de banho, praticamente; nunca andava por muito lado, porque era gozada e como a minha turma era muito popular, já não era só a minha turma eram também outras turmas; então, eu não gostava de andar: ou ia para a casa de banho ou sentava-me no canto à beira da biblioteca.” (Entrevista)

Para além do isolamento nos intervalos, também a participação da Gabriela nas actividades extracurriculares é quase nula, pois requerem uma presença grupal e a aluna anda sempre sozinha e tem vergonha de inserir determinados grupos:

“Essas actividades que fazem, por fora, fazer canoagem assim, essas eu gosto, apesar de eu nunca ter participado, porque é em grupo e eu quero ir sozinha, percebe? Nunca participo. Mas gostava, gostava de participar. Acho que são boas actividades. Não, não participo, porque muitas vezes ou é em grupo ou então se vou tenho de ir sozinha. Não conheço ninguém. Não vou. Porque eu adorava, adorava fazer canoagem, fazer essas actividades todas. Mas não faço.... Também tenho vergonha. Mas lá está ia sozinha, apesar de ter algumas pessoas da minha turma lá.” (entrevista)

No ensino secundário, o relacionamento amoroso da Gabriela com o namorado rompeu esta espiral de violência (*bulliing*), pois o namorado interveio e impediu que os rapazes a contínuassem a gozar:

“Nesse ano, então, tive esse problema, chumbei e a partir desse momento o meu namorado deu-me na cabeça e eu decidi que tinha que fazer isto por querer e que queria seguir. Então a minha ideia agora é que é importante. Nem tenho má ideia. Quando eu cheguei aqui no 10º ano andavam cá e ainda andam rapazes que eram da minha turma; e a primeira coisa que eles fizeram foi gozar comigo. Mas como eu tinha o meu namorado e ele falou com eles, percebe? Nunca mais me chamaram. Mas eu não percebo, ainda hoje não percebo, o que é que eu tenho de diferente para eles me tratarem mal ou chamarem-me nomes. E eles hoje só não fazem porque o meu namorado chamou a atenção.” (entrevista)

É importante referir que também um dos seus irmãos, de 16 anos, quis abandonar a escola, já que foi vítima de *bulliing*, episódio a que a aluna fez referência na entrevista:

“O meu irmão, é normal, queria deixar a Escola, porque tinha ataques psicológicos, por parte dos colegas.... Chamavam-lhe nomes, gozavam com ele... Quis deixar a Escola... Esteve em casa para aí uma semana não quis vir às aulas; mas os meus pais obrigaram-no. E ele veio obrigado.” (Entrevista)

Questionada sobre a sua posição face a esse caso, a Gabriela referiu que abordou um professor seu para pedir ajuda, embora tivesse receio de sofrer represálias por denunciar a situação:

“Falei com o meu professor de Sociologia, acho que faz parte do Conselho, mas não tenho a certeza. Sei que ele faz parte de quem dirige a Escola. Falei com ele e ele disse que ele é que tinha de falar com o Conselho e fazer queixa. O problema é que se ele faz queixa, eles vão andar mais em cima dele. E disse-lhe isso. E ele disse para ele dizer isso no Conselho e que o Conselho depois tomava providências, para que isso não aconteça. Mas nós sabemos que isso não é bem assim.” (Entrevista)

O prosseguimento de estudos no ensino secundário não foi provocado por uma motivação intrínseca ou extrínseca, já que a Gabriela, na altura, não teve qualquer incentivo, reconhecendo que “veio mesmo por vir”:

“Depois de entrar, eu vejo que a Escola é importante mesmo para o meu futuro possível. Agora percebi isso. E como eu vim, na altura vim, porque tive uma turma melhor e pensei, afinal as turmas não são todas iguais e até posso apanhar uma turma boa no 10º e apanhei; não apanhei foi um professor. Vim mesmo por vir, não foi porque “vou porque é importante”, não, vim por vir.” (Entrevista)

Ao chegar ao ensino secundário, a aluna experimentou muitas incertezas e dúvidas, já que vinha de uma escola básica que não lhe fornecera muitas informações, como a própria reconhece:

“Quando cheguei ao 10.º ano não percebia muito bem como funcionavam os cursos, para que serviam...etc. Contudo, entrei para o curso Científico-Natural (mesmo com a pouca informação que me transmitiram na altura).” (Narrativa)

Essa situação marcou-a muito, uma vez que também na entrevista a Gabriela mencionou que desconhecia as diferentes opções que tinha e que não teve ajuda de nenhum técnico que a aconselhasse, como um psicólogo vocacional. Sabia que havia uma grande diversidade de cursos, mas não tinha sido devidamente esclarecida sobre as suas características, tendo optado pelo curso de Ciências e Tecnologias que, no entender de algumas pessoas, “tinha mais saídas”:

“Vim para o 10º ano, não percebia nada..., não tivemos a ajuda de psicólogos, não tivemos a ajuda de ninguém; porque de cursos eu não percebia nada nem sequer sabia o que havia de escolher. Então, escolhi o Científico-Natural, porque me disseram que tinha mais saídas. (...) Há muita variedade. Na altura que eu entrei é que não sabia, não tive quem me explicasse, porque sabia que havia vários cursos então entrei para aquele que me disseram que tinha mais saídas. Depois no segundo ano entrei para este, porque não tinha Biologia e porque era mais acessível, embora eu não goste de Línguas. Eu não gosto de Línguas.” (Entrevista)

Mesmo titubeante na área científica em que se encontrava, percebeu, com a ajuda do namorado (“que me deu na cabeça”), a importância de prosseguir os estudos, pois só assim conseguiria romper o círculo de pobreza dos pais, que são analfabetos e nunca a apoiaram para continuar a estudar:

“Mas mudei... mas tive muito a ajuda do namorado, porque nessa altura comecei a namorar e ele houve um momento qualquer e sentamo-nos ali em frente, num parque, e ele deu-me na cabeça. E estivemos lá a noite toda e ele fez-me ver que é importante continuar os estudos, porque é o meu futuro, percebe? E se eu não quero ter uma vida como os meus pais, que não têm estudos. Foi por isso que ele me deu na cabeça.” (Entrevista)

A entrada no ensino secundário foi definitivamente marcada por um incidente crítico associado a uma docente de Biologia, a qual a punha de parte e a ridicularizava, quer recorrendo a linguagem verbal, quer não-verbal, mormente quando entregava os testes de avaliação sumativa. Con-

comitantemente, insultava-a e desmotivava-a, daí a Gabriela ter sentido um grande desconforto e até trauma, nas suas próprias palavras, nas aulas leccionadas por esta docente:

“Nesse ano fiquei com um grande trauma devido a uma professora de Biologia que tinha na altura... nesse ano, as minhas disciplinas com mais dificuldades eram as dessa professora. Fiquei-lhe com ódio, porque ela tinha muito o hábito de discriminar os mais fracos. A forma como me olhava, a forma como me ignorava quando a questionava e a forma como me tratava. Tudo isto ajudou, mas para além disto e do facto de eu não gostar da forma como ela dava a aula, ela fazia o que eu penso que não devia ser permitido, que era insultar-me. Chamou-me várias vezes «burra» directamente. Ainda hoje, já passaram 3 anos e eu ainda me lembro da frase que ela repetia vezes sem conta quando me entregava os testes – «Os burros serão sempre burros». O facto é que eu, desde as primeiras aulas, não simpatizei com ela, tinha um ar de «bruxa» (...) e quando por azar me correu mal o primeiro teste e ela me chamou burra eu desisti logo da disciplina. No fim do ano eu jurei a mim mesma que lhe ia mostrar que não era o que ela me chamava e nos últimos testes tirei duas notas boas, um 13 e um 12. Contudo, no fim do ano, ela disse perante toda a turma que nunca na vida me daria positiva, porque «Os burros serão sempre burros». Foi um ano traumático para mim. Reprovi com 3 negativas, duas das quais eram dela e outra a Matemática. Pensei que ia tornar a cruzar-me com aquela professora ao longo dos anos naquele curso e então decidi «fugir» não à Matemática, mas sim à professora de Geologia e Biologia.” (Narrativa)

Aliás, na entrevista que mais tarde conduzimos, quando lhe perguntámos qual tinha sido o momento mais marcante do seu percurso escolar, a aluna referiu uma situação ligada a esta professora, o que reitera a ideia de que foi uma situação traumatizante:

“Apesar de a minha stôra chamar-nos sempre burros, uma vez ela olhou-me olhos nos olhos a dizer isso e eu jurei que no próximo teste ia tirar positiva e tirei, porque já estava farta de a ouvir e para mostrar que os burros não hão-de ser sempre burros. E eu escrevi isso mesmo no meu caderno. Ela disse: “os burros hão-de ser sempre burros”. Ela entregou o teste e eu virei o caderno e escrevi: “no próximo teste vou tirar positiva no teste de Biologia” e tirei, acho que tirei 13, acho que foi. E ela mesmo disse que até estava pasmada pelas notas. Mas foi para lhe mostrar que não é a questão de ser burro ou não.” (Entrevista)

Para além de se sentir excluída, a Gabriela estava completamente desmotivada. Sabemos, porém, que a (des)motivação é indissociável do (in)sucesso (Carvalho, 2007), ideia repetidamente sublinhada pela aluna, na entrevista:

“Vim para o curso, apanhei uma stôra (..) eu até estava a gostar do curso, em geral, só que essa stôra marcou-me muito porque a sua disciplina não é fácil, e eu não tinha positiva a essa disciplina e ela dizia sempre que entregava os testes: “os burros hão-de ser sempre burros”, assim para mim. E mesmo nas aulas ela desmotivava os alunos, eu acho (...) ah, houve uma vez que ela se virou para nós, mas esse não tem muito a ver, que era para vermos sangue no microscópio, ela disse: “infelizmente já não é permitido cortar os dedos para mostrar o sangue, senão eu punha-vos todos a fazer isso”. E nós ficamos assim: “oh stôra faça você, não é?” Mas pronto, isso, foi uma coisa que... não sei muitas coisas. Sei que não gostava nada dela e foi só um ano. (...) Eu daquela professora não tinha mesmo nada, nem um bocadinho. Ainda por cima tinha duas disciplinas com ela, ela desmotivava.” (Entrevista)

Por isso, a Gabriela começou-se a desligar da escola e não encontrava pontos de interesse em frequentar as aulas. Apesar de hoje reconhecer a importância da escola e o enriquecimento que

esta lhes traz (“a escola foi importante pois estamos sempre a aprender e conforme o grau de dificuldade aumenta, obriga-nos a crescer e enfrentar dificuldades que nos enriquecem.”, *Email*), na altura deixou de ir à escola:

“Até que as minhas notas começaram a baixar muito e eu comecei a... era óbvio que eu chegava ao final do ano e chumbava com as minhas notas, porque eu estava lá mesmo por obrigação. (...) Cheguei aqui tive logo aquele impacto da professora. Pensei que não fossem todas assim, porque eu tenho professoras que ainda hoje são minhas amigas. Mas, mas tive má impressão e na altura, que era no 3º período, eu nem vinha às aulas. Deixei mesmo de vir, eu já não aguentava mais.” (Entrevista)

Ora, é este incidente crítico que a leva a uma decisão séria: mudar de curso, para evitar cruzar-se novamente com esta professora. Note-se a influência (neste caso negativa) que adquire um docente na vida de um aluno, a ponto de originar uma situação tão complexa quanto esta. Ainda para mais, a aluna reconhece que gostava do curso que frequentava e viu-se “obrigada” a mudar para uma área que lhe despertava menos interesse para evitar reencontrar determinadas pessoas que a tinham marcado pela negativa:

“Para ser sincera eu gostava daquele curso e de quase todas as disciplinas, mas no ano seguinte mudei para este “Ciências Sociais e Humanas”; apesar de gostar, acho que o outro se identificava mais comigo. (...) Escolhi este curso para fugir a todos aqueles que houvesse a possibilidade de encontrar como aquela professora que tanto me marcou” (Narrativa)

No entanto, a Gabriela também tem bons pontos de referência no seu percurso escolar e reconhece que há pessoas que a auxiliaram muito, sobretudo uma docente que a ajuda nas horas vagas, dando-lhe apoio pedagógico a uma disciplina onde a aluna sentia dificuldades:

“Hoje estou no 12.º ano neste curso e até hoje só não gostei da atitude de uma professora substituta que, por ter levado «graxa», deu melhor nota a uma colega minha que tinha a mesma média que eu e de certeza que não participava nem se comportava melhor que eu. Tive muitas professoras simpáticas e muito minhas amigas ao longo destes três anos neste curso, mas tive principalmente este ano porque tenho uma professora que me tem acompanhado muito e ajudado muito a tirar positiva a uma disciplina que me é um pouco difícil e com a sua ajuda tenho tirado sempre positiva. Mas a professora que me marcou mais este ano é uma professora que me ajuda e está comigo nas horas vagas dela e nem sequer é minha professora. E tem-me ajudado muito.” (Narrativa)

Também do primeiro ciclo guarda recordações muito positivas, lembrando a docente com carinho e afecto, uma vez que esta demonstrava verdadeiramente interesse em que os alunos soubessem a matéria:

“Pela negativa na Escola primária nenhum, acho. Tive positivos, em relação à professora, porque ela queria muito que eu aprendesse e sáisse dali a saber as coisas.” (Entrevista)

A transição para o 2.º Ciclo do Ensino Básico não foi tão fácil e agradável para a aluna, que se refere à escola como um “inferno”. A carga semântica que este vocábulo encerra remete-nos para um contexto de sofrimento e opressão, de que a aluna dá conta durante a entrevista:

“Agora no ciclo, tive pela negativa, porque não tive boa relação com os colegas e aquilo era um inferno os dias todos. Isso acho, não tenho nenhum em especial, são todos iguais ou todos parecidos.”  
(Entrevista)

Quanto ao corpo docente, destaca pela negativa uma professora a que já anteriormente fizemos referência, que a discriminava negativamente, e uma professora de Educação Física que a apoiava, mormente nos momentos difíceis, pois apercebeu-se, nas suas aulas, de alguns comportamentos da Gabriela que lhe chamaram a atenção, como o isolamento e a falta de empenho:

“Aqui, tenho pela negativa com a professora de Biologia/Inglês, que nunca mais me esquece e que eu hoje passo por ela e não a posso ver à frente. Não gosto dela, pronto. Há pessoas que gostam, eu não gosto. Pela positiva, tenho em relação à professora de Educação Física, que simpatizou comigo. Isso marcou-me. (...) preocupa-se com o facto de eu estar na aula, se estou bem ou não. Eu posso estar na aula de Educação Física e ela notou porque eu era muito esforçada e ela diz que eu no início eu estava a esforçar-me muito; depois eu fico sempre sem par, porque eu não falo, isolo-me um bocadinho, então, quando toca a escolher pares, eu fico sempre sozinha e ela chama-me. Este ano chamou-me a atenção e perguntou o que é que se passava. Foi isso, é o facto de ela se preocupar comigo, de ver se eu faço as coisas ou não, porque eu o ano passado apliquei-me nas aulas dela e este ano, no início das aulas dela, não me estava a aplicar, nem sequer estava preocupada em fazer as coisas bem.” (Entrevista)

Dos outros professores, em geral, tem uma opinião positiva, pois alguns dão-lhe apoio e explicações gratuitamente. Curiosamente, a Gabriela confronta a atitude de duas docentes, que a ajudavam - uma no seu tempo livre e outra quando estava a cumprir o seu trabalho de estabelecimento, o que para a aluna não era insignificante:

“É assim, a minha professora que está comigo fora do horário dela, ela fez um esforço para estar cá; e faz um esforço para estar sempre, porque ela está a receber, na altura, eu queria pagar, mas ela não quis mas também não é legal e ela também não quis. Faz o esforço para estar cá e ajuda-me. E ajuda-me e está sempre disposta a ajudar-me e acho preocupa-se comigo. A que tenho na sexta-feira, ela está cá na sala de estudo, mas não está a fazer nada. E eu venho e tenho explicação com ela, mas eu noto que a diferença, se eu lhe pedisse para estar com ela, e já lhe cheguei a pedir para estar comigo outra hora, porque precisava para o teste e ela diz-me que não pode, ou que não faz. Isso já aconteceu. E ela disse, ou porque eu não vim numa sexta-feira ela disse que devia ter aproveitado essa sexta-feira e não sei quê. Acho que a diferença é que ela está como ela quer, como está ali obrigada, apesar de que ela podia estar lá e não me ajudar, percebe? Ela ajuda e eu agradeço sempre, porque se em não tivesse aquela ajuda provavelmente teria nega nos testes, porque ter História para mim. A diferença delas é isso, é porque uma se preocupa mais do que a outra, mas não deixam as duas de se preocupar.” (Entrevista)

A pessoa que mais a marcou no seu percurso foi o namorado, por quem sente uma grande admiração e gratidão, já que a ajudou a alterar mentalidades e a repensar o papel da escola face ao futuro:

“Ele não me ajudou no sentido de ajudar na Escola, a estudar e assim, mas ajudou-me a ver como as coisas são e ajudou-me a mudar um bocado a mentalidade, que eu tinha a mentalidade, um bocado dos meus pais, estudar é quem estuda muito, não faz nada; quem estuda muito não sabe trabalhar, não vale a pena estudar. E ele ajudou-me a mudar isso.” (Entrevista)

Dos seus familiares mais próximos, nomeadamente dos pais e irmãos, a Gabriela não tem bons exemplos escolares, já que o percurso destes na escola foi muito breve:

“O meu irmão mais velho estudou até ao 7º, que era obrigatório na altura. Ele tem quase 30 anos. A minha irmã tem vinte e tal, acho que 25, estudou até ao 9º e eu estou agora no 12º. E o meu irmão está no 7º. Está a tirar um curso, porque chegou ao 8º, chumbou e tornou a chumbar. Na Escola de XX mandaram-no para aqui e ele agora está a fazer o 7º, que corresponde ao 9º ano, é até ao 9º ano.” (Entrevista)

As disciplinas que mais a cativam na escola são Educação Física e Matemática, devido à facilidade que sente em ambas as disciplinas:

“As aulas que mais me agradam são as de Educação Física, pois adoro desporto, mas também as de Matemática, porque aprendo facilmente.” (Narrativa)

Fora da escola, os seus interesses são muito abrangentes, embora se circunscreva àqueles que são gratuitos, já que confessa que não tem possibilidades financeiras para custear as despesas que outras actividades requereriam:

“Gosto de fazer vários tipos de actividades, neste momento só danço no rancho folclórico porque não pago nada para andar lá, pois se pudesse faria muito mais. Adoro dançar, fazer desporto...etc.” (Narrativa)

Meses depois de escrever a narrativa, a aluna contou-nos que tinha de desistir do rancho folclórico que frequentava devido à falta de tempo, pois tinha de trabalhar:

“Andava no rancho. Vou agora entregar a minha roupa, porque como agora estou a trabalhar, não tenho tempo de ir aos ensaios.” (Entrevista)

Contudo, apesar das outras actividades extracurriculares que há na escola serem gratuitas, a Gabriela não adere e tem dificuldade em explicar o que é que interiormente a impedia de ingressar nesses grupos:

“Não sei mesmo. Não sei... Também não sei muito bem o que é fazer Teatro, percebe? Talvez se eu tivesse uma ideia talvez se eu visse como eles fazem talvez eu quisesse ir; porque eu, por exemplo, fora da Escola eu já fiz muitas actividades, agora não faço, porque não tenho grande tempo, mas dançar, por exemplo, eu andei no rancho de XX, porque eu via, a minha irmã andava e eu gostava, entrei; andei aqui no de XX porque vi e gostei. Eu quando gosto de uma coisa quero mesmo fazê-la, percebe? Eu vi, nestes dias, dançar danças de salão e não sei quê e gostava de entrar, mas o problema é que é uma Escola, tem que se pagar, e eu, pronto.” (entrevista)

Movida pela precariedade familiar, a Gabriela, irmã de dois rapazes e uma rapariga, decidiu procurar emprego para ajudar a suportar as despesas da família e para solucionar o problema da fome que os vitimava:

“O meu pai ficou desempregado e a minha mãe faz umas limpezas; ela trabalhava num restaurante e foi despedida, porque achavam que lhe estavam a pagar muito. Foi despedida e nessa altura arranjou umas casas, uma manhã e agora já tem uma à tarde, acho eu, ou duas, pronto. E às vezes queríamos comer e não tínhamos. E eu tive mesmo que procurar, porque não tinha para mim.” (Entrevista)

A aluna enveredou por um trabalho que não impõe horários rígidos e é melhor remunerado que o anterior, em que era explorada e no qual se considerava “uma escrava”:

“É assim: não tem horas fixas, porque é quando eu quiser fazer, só que como tenho de dia, de manhã tenho aulas, de tarde estou a fazer os trabalhos para entregar, só tenho mesmo a partir das oito horas, sete e meia e acabo... nós somos distribuidores, não temos lojas. E temos que falar com pessoas para trabalhar, vir connosco ou para comprar o produto, para usar. E basicamente o que tenho feito é andar à procura de pessoas para trabalhar connosco, que é num mercado pequeno, que é pessoas que nós conhecemos, falar com elas, mas as pessoas que nós conhecemos são logo as primeiras a dizer-nos que não, muitas vezes. E o mercado frio, que é pôr posters, panfletos e essas coisas para as pessoas ligarem e nós falarmos com elas para virem para o negócio. É isso. Tenho de fazer isso no tempo livre que tenho. Faço à noite.... eu costumo ir com o meu namorado.” (Entrevista)

Caso os seus pais tivessem bons rendimentos, provavelmente não continuaria nesse trabalho em regime de *part-time*, como mencionou na entrevista, pois tem consciência de que esse trabalho extra-escola a desgasta muito e a prejudica:

“Se os meus pais tivessem possibilidades, eu não trabalhava tanto, porque não precisava. Então, fazia porque gosto, mas não fazia tanto, fazia na desportiva, percebe? Como uma actividade extra-curricular, fora da Escola, porque gosto. Mas já não fazia tanto. Nem me prejudicava tanto na Escola, como me estou a prejudicar.... Eu trabalhava num restaurante, só que era muito escrava, no restaurante eu recebia 3€ à hora e trabalhava o dia todo. Muitas vezes nem parávamos para lanchar.” (Entrevista)

Porém, é importante realçar alguns dos benefícios trazidos por esta actividade profissional, pois a discente sente-se mais desinibida e à vontade a falar com outras pessoas:

“Eles também dizem que nós também temos formações com os médicos de companhia, porque é uma empresa internacional. E nós vamos à Alemanha em Julho e acho que eles dizem que essas formações mudam a nossa mentalidade. Mas eu acho, eu acredito que sim, porque eu tenho um colega meu que também era como eu, segundo ele diz e nota-se que ainda é um bocado, e diz que nos primeiros quatro meses não fez vendas nenhuma, não fez nada e depois foi a uma \_\_, como eles dizem, e mudou a mentalidade, começou a fazer as coisas com mais facilidade. Eu estou com esperanças de em Julho mudar um bocado, não sei.” (Entrevista)

No entanto, é de assinalar o notório desconhecimento da legislação que prevê os apoios financeiros aos alunos, quer da parte da discente, quer do seu encarregado de educação, uma vez que nem sequer requereu ajuda a que tinha direito, pois o pai estava numa situação ilegal:

“É assim, nós não temos porque lá em cima na Escola metíamos e uns anos saía e outros não. E houve um ano que a senhora disse que o meu pai não tinha os papéis legais, não percebi muito bem. E a partir daí o meu pai nunca mais meteu, porque não estava legal, acho.” (Entrevista)

Questionada sobre a sua apatia e passividade perante esta situação, a aluna asseverou que tinha conhecimento da situação, mas não conseguiu perceber como resolvê-la:

“Eu sei que há; soube, acho que foi o ano passado, soube que há umas ajudas, mas eu não consegui perceber como. Como aguentei até agora... o ano passado, eu cheguei a pedir à minha professora, mas ela disse-me que não tinha informações para me dar.” (Entrevista)

Já sobre si própria enquanto aluna, a Gabriela considera-se desinteressada e “longe” do que se passa na escola, porque não tem motivação (“não encontro nada dentro da sala de aula”):

“Claro que há matérias que uma pessoa gosta mais. Há matérias mais fáceis, mas normalmente são as que não saem no teste. Não sei porquê. Por exemplo, a História é sempre assim, as mais fáceis nem sequer saem no exame. Há professores que explicam bem a matéria, outros que passam a matéria para o quadro. É o que motiva mais e o que gosto mais é quando os professores explicam a matéria, não é quando os professores passam para o quadro, nós não temos nos livros mas eles passam para o quadro e nós para o caderno. É a mesma coisa que escrever no livro. Temos que ler, não é explicado. Isso acontece.” (Entrevista)

Já a Educação Física, a situação é diferente e à segunda-feira a aluna vem motivada para a escola, pois vai ter uma aula prática:

“Eu gosto de disciplina práticas, tudo o que era prático, eu gostava. É prática, é uma coisa essencial: devemos fazer exercício físico. Gosto até porque a professora é a única professora que, às vezes, me pergunta como é que eu ando e não sei quê, que se preocupa comigo.” (Entrevista)

A aluna prefere aulas práticas a teóricas e explica que gosta de estar na sala de aula quando compreende o que os professores estão a explicar:

“As práticas e quando uma pessoa percebe a matéria, gosto de estar na aula. Eu, apesar de achar que o stôr de Sociologia, não tem jeito para explicar, é muito exigente. Quando deu como fazer inquéritos e assim, estava a explicar como se nós tivéssemos de fazer um grande estudo e não sei quê. E é um bocado complicado perceber um bocado como ele explica certas matérias, outras não, outras é fácil.” (Entrevista)

Por isso, as suas disciplinas favoritas são aquelas em a componente prática se sobrepõe à teórica e, deste modo, os alunos têm uma intervenção mais activa:

“É Educação Física e Sociologia. Também gosto de Área do Projecto, apesar de que nós ficamos ali quase 90 minutos, sem fazer quase nada, porque não podemos, não temos nada.” (Entrevista)

Evocando um passado recente, a aluna refere disciplinas que teve em anos anteriores, das quais gostava pela participação activa que tinha nas aulas dessas disciplinas, mesmo não gostando muito do estado do professor que as leccionava:

“Porque eram matérias que eu gostava. TIC era porque aprendi a fazer muita coisa no computador que não sabia. Matemática era porque era uma Matemática diferente daquela que se tem em Ciências, era uma Matemática mais fácil, porque é Matemática Aplicada às Ciências Sociais. É uma Matemática que nós usamos todos os dias. E eu gostava disso. Achava fácil e tirava boas notas e gostava. Geografia era matéria... Eu gostava. E Sociologia aprende-se muita coisa. Eu foi a disciplina que gostei mais até hoje foi Sociologia, porque aprendi mesmo muita coisa. (...) Mas gosto quando aprendo aquilo tudo, apesar de que há coisas que não servem para nada, mas outras até são interessantes. (Entrevista)

Uma docente acompanha-a há dois anos e tem com a Gabriela uma relação de cumplicidade, apercebendo-se com facilidade dos seus momentos de tristeza, abatimento e sofrimento. Nessa ocasiões cria vasos comunicantes com a aluna, convidando-a a desabafar com ela, por exemplo, o que faz com que a Gabriela sinta confiança e apoio da parte da professora:

“É minha professora... Ela é professora da minha turma há três anos, mas como eu repeti o 10º ano, não fiz Educação Física, no primeiro ano, porque também me meti um pouco à experiência e não fiz. Mas o primeiro foi no 11º ano. Já é minha professora há dois anos. Mas ela já me conhece um bocado. E quando eu estou um bocado em baixo ela pergunta-me o que é que se passa e não sei quê. Até houve aulas que ela me tirou da aula, sentou-se à minha beira e começou a falar comigo. Sem eu lhe dizer nada.” (Entrevista)

Aliás, quando lhe perguntámos que episódio positivo destacava no seu percurso escolar, a aluna afirma:

“O facto de a minha stôra de Educação Física ter falado comigo.” (Entrevista)

Ainda sobre episódios mais significativos da sua trajectória escolar, a Gabriela lembra o dia em que fez o exame de História, pois alcançou um resultado inesperado:

“O mais marcante (...) foi mesmo o exame, pois nunca pensei conseguir fazê-lo. No entanto, reprovei no primeiro exame de História por umas décimas, e na segunda fase, por incrível que pareça, cheguei a meio do exame e perguntei à professora que estava a vigiar se podia desistir, a resposta foi que não havia nada a fazer, apenas esperar pelo fim do exame para o entregar tal como estava e que ia ter na mesma nota, aí já que tinha que ficar ali e já que ia ter nota na mesma, decidi escrever tudo o que me lembrava sobre aqueles temas, foi então que, tranquilamente e pensando que não tinha nada a perder fiz o exame todo. No dia em que saíram os resultados eu estava convencida que não tiraria mais de 4 valores... foi então que me surpreendi com um 12.8 valores. Foi realmente o que me marcou mais nesse ano.” (Email)

Para além da insegurança que perpassa os seus testemunhos ao longo desta investigação e no excerto supramencionado, a Gabriela parece uma pessoa triste. Quando lhe perguntámos o que lhe dá alegria na escola, responde peremptoriamente: “Raramente me acontece isso”. Auto-define-se como inconstante e, como referimos anteriormente, insegura, o que a leva a isolar-se dos colegas. Fica animada quando tem um resultado positivo num teste, mas rapidamente muda de estado de espírito:

“Na Escola é quando recebo os testes e tiro boa nota. (risos) Agora assim no geral acho que não sei. Não faço nada. Mas às vezes, eu sou um bocado: posso até acordar maldisposta, depois estar bem-disposta e depois tornar a estar maldisposta. Eu sou assim... posso estar maldisposta, saio para trabalhar, tenho de tratar bem as pessoas, mas até estou maldisposta. Mudo muito, muito de repente; tanto estou bem-disposta, como estou maldisposta e levo as coisas muito a peito, como as pessoas dizem.” (Entrevista)

Ao contrário do João, que se considera um jovem extrovertido e muito expansivo, que assinala os amigos como baluarte da sua estabilidade emocional, a Gabriela é muito fechada, tímida e envergonhada, pelo que não alarga as suas relações interpares. Destaca apenas uma colega e os professores como pessoas relevantes no seu percurso escolar:

“Na Escola, a XX é importante, porque é a pessoa com quem eu ando todos os dias, apesar de que nós não temos muita confiança, porque eu sou fechada, ela é fechada, percebe? A nossa relação é um bocado: estás aí, eu estou aqui, mas andamos juntas. Não nos conhecemos muito uma à outra mas damo-nos bem. Os professores são bons no geral. Há um ou outro que as atitudes deles não me agradam, costumam-me um bocado.” (Entrevista)

Assim, depreende-se que a discente “tinha de ganhar auto-estima”, coisa que a aluna acha “difícil”, devido ao seu temperamento e ao medo de criar amizades que depois se esvaem:

“É como eu disse. Eu isolo-me um bocado. Eu não falo com muita gente. Falo com a \_\_\_\_, apenas, que era da minha turma. Na minha turma, falo o necessário com as pessoas da minha turma, porque eu acho que são um bocado falsas; também tenho essa ideia das pessoas, à partida, porque pronto, não conheço. Mas, só falo com a Mariana. Mesmo assim, na Escola, nos intervalos, não falo para ninguém. (...) Tenho receio, também tenho receio. Também não quero estar a criar amizades, como muitas vezes aconteceu, amizades falsas, percebe? Porque eu acho que hoje em dia é difícil.” (Entrevista)

Na entrevista, a aluna afirmou que normalmente tem tendência a juntar-se aos maus alunos, embora não saiba explicar por que razão:

“Eu não sei. Acho que também os bons são um bocado mais convencidos. Este ano até estão algumas raparigas na minha turma que entraram de outra Escola. Até são boas alunas e eu até falo mais ou menos. Mas eu distancio-me um bocado delas, porque também, não sei. (...) Elas são simpáticas, mas eu não sei, não sei mesmo.” (Entrevista)

Para lá da escola, a aluna não tem grande convívio social com os seus colegas de turma, atribuindo a isso falta de tempo:

“Não tenho assim muito tempo. Também depende um bocado das pessoas, eu não sei mesmo explicar. (...) O meu passado tem influência em tudo. Eu podia ser uma pessoa diferente. (...) Não me relaciono com as pessoas, por isso, não tenho má ideia” (Entrevista)

Também da parte dos pais não sente apoio, pois estes nunca iam à escola falar com a sua Directora de Turma, para se inteirarem da sua situação escolar. Ao invés, com a Directora de Turma do seu irmão falam frequentemente. Ou seja, ocuparam-se mais do rapaz mais novo, talvez por a Gabriela ser mais sossegada e menos “problemática”:

“Os meus pais não iam. Mesmo quando reprovei, às minhas nunca iam, às do meu irmão vão sempre. Houve momentos que eu até lhes disse: quer dizer, a mim nunca se importaram, nunca foram à Escola e para o meu irmão vêm sempre às reuniões, vêm falar com a Directora (...) como também eu era uma aluna bem comportada, não me portava mal na Escola, então os meus pais não eram chamados à atenção. E os meus pais habituaram-se a nunca ir à Escola por minha causa. Agora, por causa do meu irmão, os meus pais foram muitas, porque a turma era muito barulhenta e os meus pais passavam a vida lá. Acho que os meus pais andavam mais em cima dele, por causa disso, também.” (Entrevista)

A este propósito, a Gabriela defende uma participação activa dos pais na vida escolar e concorda que estes vão à escola com regularidade, até porque sabe que os familiares são fundamentais para motivar os alunos e potenciar o seu rendimento escolar:

“Eu estudei Sociologia e se uma pessoa em casa não é motivada a andar na Escola, como é que uma pessoa há-de querer andar na Escola, percebe? Eu foi por causa do namorado e se calhar já não estava cá.” (Entrevista)

Sobre a liderança, a aluna não tem uma opinião muito favorável, uma vez que quando precisou de informações sobre os exames nacionais e se dirigiu ao Conselho Executivo não a souberam esclarecer bem e demoraram muito tempo:

“Não sei bem quem é a Presidente, mas sempre que tive problemas e tive de ir lá, por causa de exames, não gostei: ou estava lá horas e depois ninguém me atendida, ou era atendida e não me sabiam dizer. Eu, o ano passado, tive muitos problemas por causa dos exames, porque na secretaria diziam-me uma coisa, no Conselho diziam-me outra, andei ali... um bocado em cima dos exames a tentar resolver. Não gostei muito. Nunca tive necessidade de recorrer ao Conselho Executivo, mas quando tive não gostei muito.” (Entrevista)

Acerca da voz dos alunos, a discente considera que esta não é ouvida nem pelos órgãos de gestão, nem pelos órgãos ministeriais, embora também não tenha conseguido apresentar argumentos para fundamentar a sua opinião:

“Não sei. Mas acho que não. É a ideia que eu tenho, mas não sei, não sei.” (Entrevista)

A Gabriela tem uma opinião positiva da escola onde fez o ensino secundário, sublinhando a calma e a pacatez que a caracterizam. Porém, tece uma crítica dura às condições materiais da escola e à forma como os funcionários tratam os discentes, o que é paradoxal ao testemunho do João, que desvaloriza as condições físicas da escola e coloca a ênfase nas relações humanas. Tal facto pode explicar-se pela dureza da vida da Gabriela, que talvez projecte na escola as condições que a sua própria casa não tem:

“A minha ideia da Escola é que não é, de todo, não tem de todo uma boa relação dos alunos entre si, mas também não é assim de todo má. Não se vê aí pessoas a andar à porrada. Em relação à escola, penso que podiam tratar-nos melhor. O facto de existir o 8.º ano nesta escola irrita os funcionários e quem leva com o mau humor deles somos todos. Acho que podiam ser mais simpáticos e compreensivos. Não gosto pelo facto de sermos tratados com inferioridade e porque esta escola para além de

meter água no Inverno, nem sequer tem aquecedores, o que se torna um horror no Inverno. Não têm as condições necessárias para funcionar.” (Narrativa)

Embora a Gabriela afirme desconhecer outros estabelecimentos de ensino, realça, mais uma vez, as deficitárias condições físicas deste, o que reitera o que afirmamos anteriormente sobre a sua concepção redutora da escola:

“Eu não conheço as outras, não conheço mesmo, por isso não sei. Acho que tem muitos problemas, tem: chove cá dentro, não tem aquecedores. Muitas vezes as cadeiras são todas tortas, há sempre uma ou outra. Sei lá... podia ser melhor, mas eu não conheço as outras, não sei se teriam melhores condições que esta. Positivos! Tem um pavilhão, onde podemos fazer Educação Física, não precisamos de fazer à chuva. Tem vários blocos, ou seja, não precisamos de ocupar todas as salas e estar tudo a monte.” (Entrevista)

Também em relação aos recursos humanos e materiais necessários para a realização de determinadas tarefas a aluna aponta falhas, já que estes escasseiam:

“Poderia ter sido feito muito mais. Nós, por exemplo, estamos em Área do Projecto a fazer trabalhos; nós vamos para a biblioteca trabalhar, nós não temos nada, não temos material nenhum para fazer para nada. Temos de fazer em casa. E nós temos dois blocos de 90 para fazer os trabalhos aqui, só que nós aqui não podemos fazer: não temos material, nós estamos a fazer um trabalho mais prático. Nós não temos tesouras, não temos régua, não temos lápis de cor, não temos nada para fazer. Então temos de fazer em casa, percebe? Então estamos ali 90 minutos a ser avaliados e não estamos a fazer nada. Depois temos que fazer em casa. Nós pedimos a tesoura, só tinha uma e estava ocupada; régua só tinha uma pequenina, nós precisávamos de uma grande. Não tinha nada. Lápis de cor acho que não tinha. Nós pedíamos alguma coisa nunca tinha, percebe? É só um exemplo. Em relação aos professores, há sempre um ou outro que se preocupa connosco, um ou outro.” (Entrevista)

No que tange a expectativas futuras, a aluna afirmou, na narrativa, que tencionava tirar o curso na universidade, já que o curso que queria mesmo tirar só existia numa instituição de ensino superior que fica muito distante da sua área de residência ou numa universidade privada e a aluna não tinha possibilidades para a frequentar:

“Eu espero conseguir tirar o meu curso na universidade (apesar do curso que queria só existir longe ou na particular e eu não tenho possibilidades e ter uma vida normal).” (Narrativa)

Das palavras supramencionadas sobressai uma nota de anormalidade, uma vez que é desejo da aluna “ter uma vida normal”, o que nos remete para o seu contexto familiar, onde, como vimos anteriormente, os problemas proliferam.

Um ano e meio depois, a discente estuda na instituição de ensino superior que ambicionava e afirma querer seguir a área do ensino, algo que ainda não tinha referido nas diferentes fase da nossa investigação. Ora, uma vez que frequenta um curso de que não gosta, tentará mudar através de transferência, no próximo ano:

“Não me recordo muito bem quais os meus ideais quando escrevi a narrativa há um ano e meio atrás, mas penso que o meu desejo era entrar para a universidade para o curso que me permitiria fazer aquilo que gosto, que é ensinar, contudo e infelizmente apenas consegui entrar na universidade mas não no curso que desejava. No entanto, acredito que vou conseguir transferência para o curso que quero e por isso estou mais um ano há espera de conseguir o que quero.” (*Email*)

Em termos de expectativas em relação à universidade em si, a aluna está satisfeita com o que encontrou, pois assemelha-se às ideias que tinha antes de ingressar o ensino superior:

“Este ano estou na Universidade e realmente a ideia que eu tinha era muito parecida com o que encontrei.” (*Email*)

Quando pedimos à Gabriela para fazer um balanço do seu percurso escolar, a aluna lembra os anos consecutivos em que foi vítima de *bullying*, em que o isolamento, a solidão e a exclusão eram as tónicas dominantes da sua vida. As alcunhas que lhe atribuíam e a ridicularização por parte de um professor, no ensino secundário, foram episódios igualmente destacados pela discente:

“Quando penso na escola e em todo o meu percurso escolar, aquilo que me vem à cabeça é que podia ter sido muito melhor aluna. Se eu pudesse voltar atrás seria uma aluna excelente. Contudo também me lembro dos maus bocados que passei na Escola E.B. 2,3, em que fui gozada muitas vezes pelos colegas de turma principalmente, mas não só. Para além disso nunca tive ajuda de ninguém nem mesmo da própria escola. Recordo-me dos dias em que me trancava na casa de banho nos intervalos para não me incomodarem, recordo-me das lutas que enfrentei algumas vezes mas principalmente recordo-me dos nomes que me atribuíam. Outro episódio que me recordo quando penso na escola é o que aconteceu na nossa escola, quando a professora (...) se virou para mim e disse “Os Burros serão sempre Burros” e essa, como outras atitudes dessa professora, fizeram-me odiar aquelas disciplinas e até mudar de curso.” (*Email*)

Enquanto aluna universitária, a Gabriela lamenta a atitude de alguns docentes do ensino superior e estabelece uma relação analógica entre uma universidade e um Instituto Politécnico, afirmando a sua preferência pelo último devido à relação de proximidade que aí se estabelece entre corpo docente e discente:

“Hoje custa-me um pouco o desprezo que alguns Professores Universitários têm com os alunos, e admiro aqueles que se preocupam com os alunos e são nossos amigos. (É aqui que prefiro um politécnico a uma universidade, pois estive na primeira fase no Instituto Politécnico e os professores preocupavam-se imenso com a aprendizagem dos alunos). Estas experiências tiveram mais efeitos negativos do que positivos, hoje sei que sou como sou pelo que passei.” (*Email*)

Portadora de uma grande bagagem e experiência discente no ensino secundário, a Gabriela apresenta algumas propostas aos líderes escolares, colocando a ênfase na voz do aluno e na escuta do outro, daquilo que o jovem tem a dizer e que muitas vezes é relegado para segundo plano. É também destacado o papel dos docentes na educação, formação e apoio aos alunos, o qual, como fomos analisando ao longo deste trabalho, é determinante no (in)sucesso dos alunos:

“Na minha opinião, as escolas deveriam estar mais atentas aos alunos e criar apoios a crianças vítimas dos colegas, ou mesmo de professores ou pais. As crianças têm o direito de ser escutadas, e as escolas deveriam ter o dever de as escutar. Outra coisa importante é que os professores deveriam ter a preocupação de saber se os alunos estão a aprender e a acompanhar os colegas.” (*Email*)

Em jeito de conclusão, a Gabriela sublinha a necessidade de um estudo sólido e de um trabalho sistemático por parte dos discentes no ensino secundário, lembrando que é crucial entrar com boas bases no ensino superior:

“Aquilo que eu diria a um aluno que entra agora para o 10º ano, é que se preocupe em estudar para conseguir entrar na Universidade com boas bases, e que escolha bem a área pela qual vai seguir, não se deixando influenciar por outras pessoas ou acontecimentos posteriores.” (*Email*)

### 7.3. António

O António é um jovem de vinte anos que frequentou o curso de Ciências e Tecnologias no ensino secundário. Actualmente, sente-se realizado, pois encontra-se a estudar Biologia Celular e Molecular na Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa (“o desejo de entrar onde queria concretizou-se, por isso posso dizer que estou feliz.”, *Email*). O seu percurso escolar foi marcado pelo êxito e, com o passar do tempo, foi gostando de disciplinas que não lhe agradavam tanto no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico:

“Sempre fui um bom aluno. Sempre tive boas notas. No ciclo gostava mais da parte da História, das Línguas: Português e Inglês. As partes que eu gostava menos era de Educação Física; nos últimos anos tenho estudado mais. E a parte das Ciências, da Biologia comecei a gostar mais, penso que no Secundário, no 9º e no resto do Secundário.” (*Entrevista*)

Trata-se de um apaixonado por novas tecnologias, que não gasta tempo com a televisão, mas investe na leitura ou exploração dos seus temas favoritos na *Internet*:

“Em termos de interesses pessoais, sou um fã e às vezes “viciado” nas novas tecnologias, gosto de usar o computador e a Internet ... em relação à televisão tenho visto cada vez menos porque me parece que a qualidade dos programas tem caído a pique, mas gosto de ver Discovery Channel, Odisseia. Gosto de ler muito, principalmente histórias de mistério, aventura e a Super Interessante ou a National Geographic.” (*Narrativa*)

Vivia no sul do país, mas, por questões pessoais, mudou-se para a zona norte, onde terminou o ensino secundário, frequentando a escola onde decorreu este estudo apenas no 12.º ano:

“Só vim para esta escola este ano, por motivos pessoais, e sou de outra região do país, daí que a escola que me tenha marcado seja aquela onde frequentei o 10.º e o 11.º anos, pelos professores, colegas, amigos e pelo ambiente 5 estrelas que se vivia nesta escola” (*Narrativa*)

Desta escola destaca a biblioteca, o jardim e a sua área envolvente, pois, na sua opinião, são muito importantes numa escola:

“Sei que a Escola tem a parte dali do jardim com várias... Já tivemos oportunidade, em Área do Projecto, de explorar diferentes espécies de plantas. Na minha antiga Escola tinha também mas estava muito mais espalhado do que aqui. Foi mais planeada essa formação de jardim e com as várias espécies, penso que isso foi bem pensado. E no sítio onde está colocado, acho que foi bem pensado, esse jardim, em termos de estética. Penso que o jardim também é uma parte da Escola, que faz a diferença, o que ir para outra Escola sem jardim, sem espaço desses. Eu este ano não precisei de recorrer à biblioteca. Mas pelo que tenho visto, penso que a biblioteca está bem preparada para poder servir os alunos.” (Entrevista)

Estabelecendo um paralelismo entre esta e a outra escola, reconhece que em ambas há pacatez e tranquilidade, o que faz com que nesses estabelecimentos de ensino haja bom ambiente e segurança, absolutamente cruciais para o bom funcionamento da escola:

“A relação entre os alunos na Escola acho que é boa, nunca vi haver cenas de pancada, ou assim. Nunca vi. Acho que as pessoas se dão bem. Na minha outra Escola também era assim. E acho que isso é um exemplo que tem de ser seguido, principalmente no Básico, onde ocorrem mais essas situações.” (Entrevista)

A mudança de escola não o incomodou, até porque o mesmo já tinha acontecido noutras ocasiões:

“Eu não lhe dou tanta importância, porque já é a segunda e terceira vez que faço isso. Porque de uma Escola Primária para uma Secundária também houve mudanças. Depois também tive, desta vez, só de Escola, de um sítio para outro, em que fiquei noutra turma, enquanto que colegas que eram da minha turma no Básico a maior parte foi para uma turma e eu fui para outra com outro colega. Foi mais em termos da cidade do que a Escola, porque da Escola já estava mais habituado a trocar.” (Entrevista)

Em contrapartida, mudar de cidade mexeu muito com o António, pois alterou-lhe todos os hábitos quotidianos. Porém, em nenhum momento se sentiu desorientado, confessando que, às vezes, estava “perdido”, mas que rapidamente se habituou:

“Primeiro foi em termos de cidade, que é uma cidade completamente diferente e mesmo do sítio onde eu morava tinha sempre de fazer o caminho de Escola, que tinha de fazer sempre de autocarro, era diferente do sítio onde eu morava e do sítio onde eu tinha as aulas. É uma dupla diferença e em termos de Escola, o primeiro impacto é obviamente o sentir-se perdido, não sabemos a quem nos dirigir, mas depois como vão vendo tudo, as pessoas vão-se habituando e isso vai sendo contornado e acho que as pessoas depois se conseguem adaptar que eu acho que foi o meu caso. E eu penso que isso é que é importante, que as pessoas se consigam, mesmo mudando de Escola e de cidade, ao início é sempre difícil, mas depois acho que as pessoas se habituem.” (Entrevista)

Evocando experiências das duas escolas que frequentara, o aluno destaca o Pavilhão Desportivo, que não existia na outra escola e existe nesta e lembra que todos os alunos deveriam ter acesso às mesmas oportunidades:

“Eu na outra Escola não tinha ginásio, porque era uma Escola nova... Penso que agora, nos últimos anos, podem aproveitar isso, mas durante os anos que eu lá estive não tinha e quando chovia, quando o piso estava molhado, não havia aula, porque havia perigo de alguém se lesionar ou assim. Aqui

todos os dias, faça chuva ou faça sol, tenho sempre as aulas e há muitas coisas diferentes que eu tenho feito em Educação Física. Lá não fazia, por exemplo, ginástica e badminton também não tinha feito. Penso que isso é uma total diferença em relação à outra Escola. Eu penso que é para melhor, porque eu acho que todas as pessoas devem ter, em termos de oportunidades, as mesmas oportunidades. E se há essas condições disponíveis acho que toda a gente devia aproveitar e deviam ser iguais para todos.” (Entrevista)

Em relação às pessoas, o aluno não notou muita diferença da escola que frequentou no sul e desta no norte, embora também não quisesse tecer comentários sem conhecer bem a moldura humana em que estava então inserido:

“Como ainda não conhecíamos bem as pessoas não podemos fazer muito juízo de valor, depois de conhecermos as pessoas vemos que não há muitas diferenças. São pessoas diferentes, mesmo que algumas pessoas tentem diferenciar. Penso que é tudo igual. E acho que as pessoas têm de saber, como é que hei-de dizer, desde que as pessoas se comportem em sociedade, bem umas às outras e se respeitem, acho que não há problemas... em termos de colegas e professores penso que aqui é um bocadinho melhor do que tinha nos outros anos. Tenho uma relação boa, não acho muita diferença em relação à outra Escola.” (Entrevista)

Trata-se de um rapaz estudioso, que tem uma visão clara da escola. Esgrimindo argumentos sobre a sua função, assevera que a escola serve para instruir e socializar os alunos, potenciando o seu desenvolvimento cognitivo e humano:

“Eu penso que a Escola tem um papel importante na nossa sociedade, não só porque nos dá as primeiras bases para depois exercermos as nossas futuras profissões, quer como no campo da amizade, das relações entre as pessoas, que é na Escola que eu acho que se iniciam. Por isso, acho que essa importância da Escola é a base na nossa vida em sociedade. A Escola tem dois lados: tem o lado que é a parte do trabalho, que temos de estudar e depois tem a parte do convívio com os colegas e acho que o importante é saber conciliar os dois, de facto, que é ser um bom aluno e ao mesmo tempo ser um bom colega e um bom amigo.” (Entrevista)

Para o António, a função do aluno é estudar e preparar-se convenientemente para o futuro, cónscio de que futuramente terá o tempo muito mais ocupado, quando exercer uma profissão, e de que é na escola que os jovens se devem preparar para enfrentar o futuro:

“Um sítio feliz, porque penso que pelo menos eu penso assim especialmente agora no 12º ano, é o último ano em que vou estar mais livre das coisas, porque para o ano, possivelmente, já vou ter menos tempo disponível para fazer coisas que eu gosto e vou ter de me aplicar mais e daqui a uns anos posso já estar a trabalhar e então nesse aspecto, em relação às pessoas do Ensino Básico, por exemplo; enquanto que é uma obrigação, há muitos que não gostam. Agora as pessoas estudam porque gostam mais, porque ao fim de uns anos podem já estar a trabalhar e claro que é bom trabalhar; mas acho que as pessoas, enquanto estudantes como não têm essa obrigação, a obrigação deles é estudar e diz-se que há uma grande diferença entre estudar e trabalhar; acho que é completamente diferente.” (Entrevista)

Um ano e meio volvido, o António reitera a mesma opinião que tinha da escola, salientando a vertente social, intelectual e humana. Sublinha os valores que os professores lhe transmitiram e lembra a sua importância de cultivar valores de trabalho e exigência na sociedade actual:

“Manteve-se, porque acho que, a não ser que algo de muito mau suceda à “nossa” escola em Portugal, mantereí essa opinião sempre. A escola é importante ao nível do relacionamento social entre as pessoas, e permite-nos aprender com várias situações relacionadas com o envolvimento com os outros, dando-nos oportunidade para crescer enquanto ser humanos. Além disso, a cultura do empenho e do trabalho que alguns professores incutem e que deveria ser generalizada e não a cultura do facilitarismo, é muito importante para que os jovens e eu, neste caso, estejamos mais preparados para enfrentar o Mundo fora da escola, quando entrarmos numa faculdade ou no mercado de trabalho.”  
(Email)

Tal como o João, o António valoriza bastante as relações entre as pessoas e acredita que o que torna a escola um local mais agradável são as amizades que aí se travam e se alimentam:

“Eu acho que tem que ter, se não tivermos amigos ou colegas, ou professores, se não tiver boas relações acho que é complicado, porque uma pessoa que venha para cá e sabe, ou que o colega se está a meter sempre com ele ou o professor também mostra que não gosta dele, ou que não há respeito. Acho que isso aí é o oposto do que se devia fazer. Acho que a Escola, como as que tenho frequentado, tem sido assim. Acho que há boas relações entre os professores e os alunos e entre os colegas acho que isso é o que se deve continuar. Acho que a Escola em termos de alegria, uma pessoa vir para cá para a Escola. Tem de se vir com vontade de aprender e conviver com as pessoas. Por isso, é que eu acho que tem de haver essas relações entre as pessoas, que devem ser positivas e não negativas.”  
(Entrevista)

Para além dos amigos e dos professores, este sublinha a importância da família na estabilidade emocional e no incentivo que dá aos jovens para que estes alcancem a excelência:

“Acho que a Escola em si pode ajudar, mas também a parte da família e dos amigos também pode ajudar. A Escola tem um grande papel, que é o papel de nos dar as nossas bases em termos de conhecimento e não só, mas se não tivermos também apoio por parte da família, dos amigos e se não nos incentivarem a continuar na Escola e a estudar, acho que isso assim não poderia funcionar. Por isso, acho que a Escola tem um grande papel, mas se o aluno não tiver o apoio da Escola, da família e dos amigos, das pessoas mais chegadas, acho que não consegue chegar ao ponto que deseja.”  
(Entrevista)

Quando lhe perguntámos a sua opinião sobre a participação dos encarregados de educação na vida da escola, o discente sublinhou a sua importância, lembrando que só quando há um conhecimento claro e cabal da vida escolar dos filhos, os pais podem intervir e ajudar a colmatar lacunas detectadas:

“Considero importante, porque os pais têm de ter, obviamente, um papel na educação dos filhos. E penso que eles devem vir para perceber o que os filhos estão a fazer; porque muitas vezes os pais, ou porque não têm tempo, ou porque não se interessam com a vida escolar dos filhos, não perguntam como é que está a correr-lhes a Escola, como é que está a relação deles, se sentem bem na Escola; e penso que eles quando os pais vêm à Escola e ao perceber como estão os filhos, se sentirem mais aliviados por saber que os filhos estão a ter um bom desempenho, se o resultado dos filhos não for tão bom, ou em termos de comportamentos ou em termos de notas se não for tão bom, acho que os pais devem saber para rapidamente saber levar os filhos a superar isso.” (Entrevista)

Já na universidade, o António mantém esta opinião e é mais incisivo quanto às obrigações dos encarregados de educação, asseverando que estes devem acompanhar os seus educandos, “para que não se «percam» tantos jovens”:

“Deveria haver alguma entidade ou conjunto de entidades que “obrigassem” os pais/ou encarregados de educação a seguirem os seus filhos/educandos ao longo do seu percurso, em termos de saber as notas que tiram, o apoio que podem dar ou não, e se não tiverem condições para o dar, então que lhes seja dado esse apoio, quer psicológico, quer de aconselhamento, para que não se “percam” tantos jovens como acontece nos dias de hoje.” (Email)

Atento ao que se passa à sua volta, o António tem noção do abandono a que são votados muitos adolescentes e alerta para um problema que tem de ser enfrentado nas escolas, que se prende com o apoio a grupos de risco, uma vez que, na sua óptica, há alunos que têm interesses muito divergentes e acabam por estragar o ambiente daqueles que querem aprender:

“A minha opinião sobre a escola em geral é a de, sem dúvida, indispensável à nossa vida em sociedade, mas penso que há muitas alterações que deveriam ser feitas para melhorar o ensino que tardam em surgir, por exemplo não existem estruturas para auxiliar jovens em risco, que põem em causa todo o ambiente escolar, uns porque não querem estar na escola, mas são obrigados e outros que só estão para passar o tempo. A educação deveria ser totalmente gratuita para poder ser acessível a todos, mesmo a níveis de universidade, etc.” (Narrativa)

Por outro lado, o aluno defende a gratuidade do ensino em todos os níveis de escolaridade e sublinha as diferenças entre o ensino básico e secundário, pois, neste último, os alunos perseguem objectivos concretos que os conduzem à entrada numa universidade e, posteriormente, ao mundo do trabalho, daí ter mais importância:

“Especialmente no Secundário; acho que no Secundário as pessoas já vão para a Escola..., se não vão já deveriam ir, mas já vão para a Escola com um sentimento de trabalhar, que no Básico não acontece muito. No Básico vão quase, não é obrigação, mas faz parte de uma rotina. No Secundário as pessoas já vão porque querem aprender e querem ser melhores para conseguir depois, porque no Secundário temos um objectivo que é conseguir atingirmos uma profissão. No Básico não temos nenhum objectivo definido à partida que nos possa levar a algum sítio. No Secundário, já sabemos que temos de... que o nosso fim de linha terá de ser uma profissão e uma entrada para a Universidade.” (Entrevista)

Porém, nem sempre é perceptível aos alunos essa mudança e, sobretudo no início, não compreendem bem a importância do ensino secundário, nomeadamente no que tange às classificações, e investem menos do que no 11.º e 12.º anos:

“Eu penso que o 10º e o 11º como fiz noutra Escola foi um pouco diferente. No 10º ano ainda foi aquele, ainda estar a ambientar-me à mudança. E penso que no 10º ano ainda não percebia muito bem o Secundário, a importância deste Secundário. A partir do 11º, acho que já houve uma evolução e penso que comecei a perceber que o 11º, 12º já não era mais ou menos brincar e ... tínhamo-nos de nos empenhar mais e mais sentido de responsabilidade no 11º e 12º já tem de ser muito maior do que dos anos anteriores.” (Entrevista)

A escolha do curso que queria frequentar no ensino secundário foi um momento marcante para este aluno, mas não foi influenciada directamente por ninguém, embora o discente reconheça que pediu ajuda a outras pessoas antes de tomar a decisão final. Dividido entre as Letras e as Ciências, o António enveredou por uma área que, à partida (“em teoria”), lhe daria mais garantias de emprego:

“Na escolha do meu curso não recebi particular influência de ninguém, mas tentei ouvir várias pessoas, incluindo familiares e professores, para clarificar a minha decisão, porque estava muito indeciso entre a área das Letras, que gosto muito e das Ciências, pela qual também me sinto atraído. Decidi optar pela segunda, pois, em teoria, há mais variedade de profissões e saídas profissionais e como, na altura, ainda estava indeciso sobre o curso a tirar, optei deste modo.” (Narrativa)

Na entrevista, o António referiu, para além do que já tinha sublinhado na narrativa, a grande evolução dos conhecimentos na área das Ciências (em oposição à História, por exemplo), razão que também o motivou a enveredar por este curso:

“Biologia gosto... a maior parte das Ciências é que há sempre a descobrir de novo e nunca há certeza de nada. No meu caso, quando escolhi o curso, sabia que apesar de gostar de História, provavelmente não teria muita saída, ou seria muito limitado. Isso foi obviamente com conversas entre família, professores, muitas pessoas e daí passei para escolher este curso, porque pessoalmente acho que é aquele que tem mais diversidade de profissões e, em termos de saídas profissionais, porque Ciências e Tecnologias é a que tem mais procura, neste momento. Penso que eu, pessoalmente, aquilo que eu quero seguir, acho que é uma coisa importante, porque, neste momento, é um curso que há uma falta de evolução; o conhecimento está sempre a ser maior enquanto que se fosse, por exemplo, para um curso de História ia estar mais ligado a muitas coisas passadas e não ia evoluir, entre aspas.” (Entrevista)

Quisemos saber outros episódios ou momentos que o tenham marcado particularmente por alguma razão, positivamente ou negativamente. Curiosamente, o António destacou pessoas e não momentos, o que reitera a importância do corpo docente na sua prestação e trajectória escolar. Assim, enfatizou professores cujo ensino era emocionante, apaixonado e cativante, pois os docentes transmitiam paixão e emoção pelas matérias que estavam a leccionar, o que captava a atenção dos alunos. O discente destaca os docentes exigentes que teve, que os incentivavam a estudar sempre mais e os alertavam para a necessidade de estarem bem preparados para a exigência do 12.º ano, algo que nem sempre compreendiam. A par da competência científica, o António realça a parte humana, já que eram docentes que se preocupam com os alunos e que demonstravam carinho por eles. Também refere outros que não criavam empatia com os alunos, aspecto que condicionava o seu empenho e interesse na sala de aula:

“Em termos do Ensino Básico, o primeiro momento foi, talvez, uma professora de História que eu tive que durante os dois primeiros anos, que, pela relação que tinha com os alunos, era uma maneira de nos cativar também para as aulas. Depois nos anos seguintes tive professores que gostei menos, nomeadamente, em termos da maneira, por um lado, da forma como agiam com os alunos, porque há professores que não têm a capacidade de ser mais abertos com os alunos. E eu acho importante na profissão daqueles. E essa foi também talvez um entrave ou um dos obstáculos àquilo que eu estive a referir em termos de professores que menos gostei. Ou, talvez, essa capacidade de não saber falar tão bem com os alunos e conseguir leccionar a matéria também. Depois, já no 10º ano, tive professores que eu, em termos de Educação Física tive um dos professores, nos últimos anos, mais exigentes e que puxavam ao máximo por nós, principalmente a partir do 10º ano. Acho que houve um salto entre o 9º ano e o 10º, porque até ao 9º ano, as pessoas pensam que Educação Física é quase como um intervalo. A partir do 10º ano, já temos de fazer as coisas com outro esforço e com outro empenho, porque já sabemos que não é brincadeira e que vai ter efeitos na nossa nota. E em termos do 10º ano ainda, gostei também de um professor de Matemática que me disse que ia ficar connosco, provavelmente, com os alunos até ao 12º; mas depois só ficou no 10º. Era um professor que ao início, era um professor sempre exigente, mas que não deixava de ter uma boa relação connosco. Era exigen-

te, mas eu penso que, na altura, não ligava muito, dizia muitas vezes que tínhamos de trabalhar mais, porque no 12º era muito mais difícil e em termos de exame, tínhamos de trabalhar muito a Matemática. Eu acho que gozávamos um pouco, não estávamos ali interessados e que não acreditávamos que fosse verdade e penso que nestes últimos anos tem vindo a, especialmente neste último ano... Acho que é o ano que eu tenho estado a trabalhar mais tempo a Matemática. E acho que tinha toda a razão de ser: em primeiro, em ser exigente e depois em conseguir dar esses conceitos aos alunos. Acho que isso é importante, os professores conseguir aconselhar os alunos, incentivá-los a trabalhar e a serem melhores. Acho que isso é importante. Depois no 11º ano, tive também uma professora na área de Biologia, acho que a turma toda gostou das aulas, do modo como ela dava as aulas. Foi completamente diferente dos outros anos e doutros professores. Era uma professora que ao mesmo tempo que conseguia dar a matéria de forma mais lúdica e mais interessante, conseguia ser exigente connosco. E isso via-se que os testes eram muito exigentes, mas, ao mesmo tempo, conseguia dar essa matéria de modo mais interessante. Mas consegui ter uma boa relação com os alunos permitir aos alunos que quando entrassem na aula dela estivessem sempre atentos e sempre com questões a colocar, porque as aulas eram muito interessantes pela maneira como ela dava essas aulas.” (Entrevista)

Resumindo, para este aluno há três qualidades fundamentais que caracterizam um bom professor – a imparcialidade, o respeito e a justiça:

“Primeiro tem de ser: igualdade em termos dos alunos. Acho que tem de haver imparcialidade no modo como trata os vários alunos. Obviamente, tem que haver o respeito entre os alunos e o professor. Penso que a parte de ser justo é também muito importante, porque uma pessoa tem de ser avaliada por aquilo que é e o mais correctamente possível. E acho que esse é um papel importante que o professor deve ter sempre.” (Entrevista)

Sobre um tema muito controverso, a avaliação do desempenho docente, o António, apesar de “defender” muito os professores, que o marcaram muito positivamente ao longo do seu percurso, defende uma avaliação rigorosa ao seu desempenho, pois “há que diferenciar e premiar os que são bons e banir os maus professores que contribuem para as taxas de insucesso escolar em Portugal.”:

“Neste campo, acho que os professores devem realmente estar sujeitos a avaliação, porque, como em tudo na vida, devemos premiar e dar como exemplo sempre os melhores e dar-lhes relevo ao nível da estrutura escolar, e não deixar professores mais competentes no desemprego quando há muitos com lugares «seguros» durante tantos anos, mas que são menos capazes e que também contribuem para as taxas de insucesso escolar em Portugal.” (Email)

Relativamente ao *design* curricular do Ensino Secundário, o aluno defende uma organização disciplinar diferente e acrescentaria disciplinas, para que os currículos fossem mais abrangentes, uma vez que reconhece que muitos jovens, quando optam por um curso, não têm informação suficiente sobre as disciplinas que o configuram e acabam por se arrepender. Ora, se pudessem frequentar outras disciplinas, os alunos tinham mais opções de escolha e não estavam tão amordaçados, podendo criar um currículo mais “personalizado”, que respeitasse a matriz do ministério da tutela:

“Em relação aos currículos que nós temos de cursos no Secundário, acho que deviam ser todos iguais, deviam alargar mais disciplinas; eu acho que devia haver um único curso para tudo, tal como o Ensino Básico, em que temos as disciplinas para as mesmas pessoas. E devia haver mais disciplinas, englobando obviamente as específicas de cada curso, actualmente, e no final do Ensino Secundário,

ou a pessoa a partir das notas melhores segue para aquilo que deseja ou então talvez pudesse haver um sistema de mais um ou dois anos que pudesse escolher as disciplinas específicas que quisesse e não agora em que temos um conjunto de disciplinas que temos de seguir, em que duas disciplinas são obrigatórias, mas podem não ser aquelas que nós queremos e necessitemos para a Universidade. Penso que devia haver mais disciplinas para conseguir compreender as pessoas todas; porque há pessoas que escolhem este curso, mas podem falar de outro curso sem o conhecerem de modo errado. Por isso, deveriam experimentar as disciplinas todas e depois escolher as disciplinas que acham que lhes pode assegurar um futuro melhor.” (Entrevista)

Sobre os diferentes cursos que existem no ensino secundário, o António defende uma formação mais ecléctica, em que os cursos contemplassem uma maior diversidade de disciplinas e alargando o leque de escolhas:

“Pois eu penso que esses cursos se deviam unir num único curso e que todas as pessoas deveriam conseguir incluir no seu curso todas as disciplinas, as disciplinas que actualmente têm e mais as disciplinas ou todas, ou pelo menos algumas dos outros cursos, que à partida podem não parecer interessantes, ou importantes para as pessoas, mas que podem servir, pelos menos, para enriquecê-las em termos de currículo, que já era bom. Agora se isso fosse organizado, se começasse a utilizar este sistema de um único curso com as várias disciplinas, penso que as pessoas tinham mais oportunidade de explorar várias áreas que pensavam que até podem não ser muito boas, mas até podem ter, como é que hei-de dizer, certa vocação para isso.” (Entrevista)

No que tange à organização dos tempos lectivos, o aluno gosta da malha horária oferecida pela escola, pois agrada-lhe ter aulas de manhã, embora reconheça que nem sempre isso pode acontecer, já que é necessário distribuir os alunos por diferentes horários:

“Eu pessoalmente gosto mais de ter as aulas da parte da manhã, porque prefiro ter de vir mais cedo e sair por volta do almoço, do que mais tarde, estar em casa a manhã toda e vir de propósito e sair muito mais tarde. Acho que neste momento, no 12º o horário é de manhã, mas nos outros nos vai sempre alterando. Por um lado, é bom, porque é impossível ter as pessoas todas na Escola dentro do mesmo horário, mas, por outro, sinto que é um mal necessário. A escola até está a aproveitar o máximo dos alunos, o horário pelo máximo de alunos que por aqui vão. Por isso, deve haver pessoas a vir pela parte de parte e noutros horários que sejam obviamente diferentes, com tanta gente e com horário largo, tem de se aproveitar e fazer esse pequeno esforço de cada um.” (Entrevista)

Para lá das actividades lectivas, o António aprecia as iniciativas extracurriculares, mas não se revê nelas, preferindo as aulas, pois aprende mais sobre as áreas que lhe despertam interesse:

“A primeira vez que fiz algo assim extra-curricular... eu não gosto muito de fazer partes extracurriculares de desporto gosto alguns, mas eu fiz o ano passado num torneio inter-turmas. É uma daquelas coisas que eu gosto de fazer. Agora há outras actividades que eu não gosto muito de fazer; por exemplo, quando reúnem para fazer ou montanhismo ou acampamento ou ciclismo ou assim, são actividades que não me cativam muito. Mas há outras, por exemplo, eu tinha no Básico, tinha na Escola o clube do xadrez e tive o ano passado também; a Escola tinha um aluno que criou um grupo na biblioteca, mais pequeno de xadrez também. E chegou a realizar-se também um torneio, acho que é uma boa ideia as actividades extra-curriculares... Acho que eu se pudesse só tinha um horário com aquelas que eu queria. É isso que me motiva mais na Escola é saber que estou a aprender uma coisa que eu gosto e que não estou, entre aspas, obrigado a aprender umas coisas que eu sei que eu vou precisar de aprender para concluir o 12º ano, mas que não gosto tanto como se estivesse a ter uma aula que eu gostasse mais.” (Entrevista)

No percurso do António, este destaca uma docente que dava aulas muito interessantes, que cativavam os alunos e os mantinham sempre atentos e com vontade de intervir activamente. Por

outro lado, salienta os trabalhos que os próprios alunos tinham de apresentar nas aulas, os quais os obrigavam a uma participação directa na sua aprendizagem:

“Ela muitas vezes trazia o portátil fazia apresentações de PowerPoint, especialmente a parte da Geologia e chegou a fazer, em termos de trabalhos, porque nós éramos avaliados não só pelos testes, mas também por trabalhos de grupo, que tinham de ser apresentações orais, que tínhamos de fazer em grupo e acho que isso também foi importante porque nos obrigava a trabalhar em grupo e depois conseguir, em termos de apresentação oral, em que uma pessoa tem de ter um contacto mais directo com os colegas e conseguir explicar aquilo com que esteve a trabalhar. Acho que isso foi importante e foi uma maneira de também nos ajudar em termos futuros. A apresentação de trabalhos acho que também foi importantíssima.” (Entrevista)

Dessa docente o António lembra as actividades lectivas que organizava e a forma empolgante como ensinava os conteúdos programáticos:

“Uma professora que me marcou recentemente foi uma de Biologia do 11.º ano que, na minha opinião, explicava muito bem as matérias em termos orais, assim como recorria frequentemente ao *Powerpoint* para mostrar esquemas e figuras apelativos e explicativos. Também mostrava imagens de rochas, animais e plantas fotografados quando a professora integrava grupos que iam a diferentes pontos do país, a grutas, etc. Também me marcou por saber ser rigorosa e, ao mesmo tempo, extremamente simpática e com sentido de humor.” (Narrativa)

Aliás, sobre a importância da função docente, o António tem uma opinião muito particular e defende que as escolas deveriam poder seleccionar os seus professores, consoante o seu desempenho profissional, quer em termos científicos, quer em termos pedagógicos:

“Eu acho que é importante que a Escola consiga reter esses professores que a maior parte das pessoas considera melhores, ou que os alunos consideram melhores. Conseguir ficar com esses professores o máximo tempo possível para conseguir que a Escola também seja melhor e os alunos dessa Escola também sejam melhores. Acho que isso aí pode-se fazer, para que o Ensino seja melhor; que sejam todos melhores, quer sejam os professores, porque sem os professores nós não vamos a lado nenhum.” (Entrevista)

Côncio de que dos professores depende o sucesso da escola em si, o António assevera:

“O sucesso da Escola é um pouco, como já referi, a par dos professores, não são quaisquer professores que podem contribuir para o sucesso da Escola. Acho que isso é em todos os campos da nossa sociedade. Acho que se está sempre a procurar o melhor. E o melhor são os melhores professores e os melhores alunos. E acho que se tivermos, se as pessoas tiverem, pelo menos, à vontade, mesmo que depois em termos práticos não sejam excelentes, mas que tenham à vontade de querer aprender e os professores querem ensinar bem também, acho que isso é meio caminho andado para o sucesso da Escola em si.” (Entrevista)

A concepção de um currículo mais abrangente, que possibilitasse a livre escolha dos alunos, implicaria também que estes tivessem uma participação mais activa na vida da escola, nomeadamente nas decisões que os afectam, algo que não acontece, pois, normalmente, os alunos reduzem a sua esfera de participação à Associação de Estudantes, quando ela existe:

“Em termos de Associação de Estudantes? ... Não tenho ideia de os alunos quererem fazer algo e não terem a autorização do Conselho Executivo. Acho que cada vez que os alunos se tentavam dirigir ao

Conselho Executivo através da Associação de Estudantes, acho que eram sempre ouvidos e acho que a maior parte das vezes aquilo que eles pediam era aceite.” (Entrevista)

Ora, é nesta linha de pensamento que o António considera necessário que os discentes se organizem e, ajudados pelos professores, reivindiquem os seus direitos, pois deles depende, em grande medida, o seu sucesso escolar:

“Manter à-vontade de toda a gente, do Ministério e conseguir fazer críticas no sentido de ajudar os alunos, mas tem de haver também à vontade e o empenho dos alunos em relação à Escola. Têm de tratar a Escola como deve de ser, tentar estar muito ligados à Escola e pensar que é algo que eles têm de conviver todos os dias, de forma natural. E depois os professores também têm de ter um papel, nesse sentido, para poder apoiar os alunos porque quando os alunos entram na Escola são quase os pais deles; são eles que os vão ter de guiar, apesar de serem mais professores ao longo dos anos; são esses conjuntos de professores que vão possibilitar ao aluno ser melhor ou pior. E isso é o que eu acho que é importante na aprendizagem do aluno.” (Entrevista)

No entanto, a nível ministerial, a voz dos alunos e as suas pretensões nem sempre são atendidas, o que o aluno acha mal, pois sendo os discentes o cerne de toda a política educativa, deveriam ter um papel activo e interventivo na tomada de decisões que os afectam:

“Eu penso que esse é um dos aspectos que ainda faltam; é um dos aspectos que ainda estão piores na educação. Acho que os alunos ainda não têm..., enquanto os professores já têm, em termos de associações um papel importante, que mesmo assim não conseguem ter um papel tão importante como desejável, enquanto os alunos ainda têm um papel muito menos importante e não têm uma voz e eu pessoalmente acho triste as manifestações que se fazem em termos de alunos, greves que se fazem, com o mediatismo que tem na televisão. Eu acho que aquilo não vai resolver nada e depois porque o modo como estão a fazer aquilo parece que é só um dia para faltar às aulas... Acho que uma pessoa que vai para uma manifestação para tentar defender, primeiro tem de ter uma lista daquilo que vai defender e depois saber mostrar o descontentamento e aquilo que está mal, de outra maneira que não aquela. Acho que isso é outro aspecto que tem de ser melhorado e acho que tem de se começar a pensar mais seriamente nisso, porque os alunos têm de ter o papel mais importante. Temos também, por parte do Ministério da Educação, que tem em conta quando ao longo dos anos, vem introduzindo novas leis e fazer aquilo que deseja no Ministério. Acho que os alunos e os professores, obviamente, também e os alunos que tinham de ter um papel mais importante, porque afinal de contas são os alunos que vão ter de cumprir aquilo que vai ser estipulado pelo Ministério. E os alunos têm de cumprir aquilo que são contra; cumprir coisas que são contra, acho que é mau.” (Entrevista)

O aluno tece uma crítica feroz à Nova Terminologia Linguística do Ensino Básico e Secundário, defendendo uma consulta prévia aos especialistas e posterior execução, advogando a sua implementação no 1.º ou 2.º Ciclos do Ensino Básico e nunca numa fase terminal do Ensino Secundário, o que demonstra espírito crítico da parte dos alunos, quando solicitados a intervir sobre alguma questão que se relaciona directamente com eles:

“Em termos de Português, uma coisa que me afectou é a Nova Terminologia. Foi muito mal pensada, porque primeiro tinha de se ver se a maior parte das pessoas que são especializadas se concordavam com isso. E depois se fosse para aplicar isso, acho que devia ser aplicado a partir do 5º ou desde a primária. Agora aplicar isso a pessoas que já estão quase há 12 anos na Escola, aplicar uma Nova Terminologia do Português acho que isso é complicado. Isso vai ter efeitos negativos.” (Entrevista)

Sobre as suas expectativas futuras, o António demonstra grande determinação e quer continuar a explorar a área que mais lhe agrada – a Biologia. Deste modo, dá-nos conta, na narrativa que produziu, da sua intenção de ingressar no ensino superior e, aludindo à eventual falta de perspectivas laborais, mostra coragem e garra se tiver de emigrar, nunca excluindo a hipótese de ir para o estrangeiro:

“No futuro, espero entrar na universidade, na área da Engenharia Molecular ou Genética e não tenho receio de não haver saídas profissionais em Portugal, pelo que não receio ir para o estrangeiro trabalhar.” (Narrativa)

Essa ideia foi mais tarde reiterada na entrevista, uma vez que entrou no curso superior que desejava. Em termos de profissão que gostaria de exercer, o António pretende ficar ligado à investigação, embora tenha noção das poucas possibilidades em Portugal:

“Eu quero tirar Engenharia Genética, mas eu queria utilizar e ser parte da investigação. Era o que eu queria seguir, era a parte de investigar. Estar quase sempre num laboratório. Tentar estar quase sempre a ver ao microscópio a pesquisar. Acho que isso era o que queria mesmo para profissão. E seguir mesmo, se pudesse ter essa oportunidade, acho que era isso que eu queria seguir.” (Entrevista)

Já na Faculdade, aquilo que mais o marcou foi a dificuldade que sentiu em fazer as cadeiras, a qual é traduzida na carga semântica das palavras que emprega para descrever esse ano: “duro”; “choque”; “esforçar”; “complicado”; “desmotivante”; “pior” ou “extremo”. O António considera que a preparação do ensino secundário foi insuficiente para enfrentar os desafios na universidade, daí ter tido tantas dificuldades:

“O 1º ano de faculdade foi bastante duro, senti um choque enorme principalmente no 1º semestre em termos de dificuldade, de quantidade de matéria que temos de assimilar em tão pouco tempo, do trabalho que é essencialmente realizado apenas por nós, pois os professores têm apenas um papel de guia. No 1º semestre consegui fazer as 5 cadeiras mas senti que tive de me esforçar no limite para passar a 2/3 delas. No 2º semestre foi mais complicado porque das 5 cadeiras que tinha, nenhuma era de Biologia, tinha 2 cadeiras de Química, uma de Física, uma de Programação (Informática) e uma de Matemática. Este facto foi bastante desmotivante uma vez que senti que não era para isto que tinha vindo, para ter estas disciplinas todas sem sequer tocar em Biologia. Por este facto e por outros extra-faculdade, correu-me pior e só passei a 3, por isso estou agora a fazer as cadeiras do meu ano (2º) mais essas 2 em atraso do 1º... Tinha noção que a faculdade era outro nível de dificuldade, mas acho que ainda assim posso afirmar que consegui ficar surpreendido com o nível extremo de dificuldade com que me deparei.” (Email)

As palavras supramencionadas remetem-nos para um contexto de grande exigência e também para uma expectativa defraudada da parte do aluno, o qual esperava que as disciplinas focassem mais a sua área de interesse e ignorando que um curso superior é, por natureza, abrangente. Sobre as praxes académicas, o António não demonstra grande entusiasmo, uma vez que não se coadunam com a sua maneira de ser:

“As praxes marcaram-me obviamente, tal como marcam todas as pessoas. Pessoalmente não sou capaz de praxar, e podendo ter praxado no início deste ano não o fiz, porque não consigo simplesmente

te, não é o meu feito gritar com os outros mesmo que seja na brincadeira. Mas compreendo em parte pelo menos esta tradição, se bem que acho que muitas vezes se tomam excessos.” (*Email*)

Tal como nos tinha asseverado nas fases anteriores desta investigação (narrativa e entrevista), o António aposta nas relações humanas, pois preza muito os amigos, pelo que destaca como pilares durante estes anos iniciais de faculdade as amizades e as oportunidades que teve de alargar os seus contactos pessoais:

“As pessoas que me marcaram neste ano posso dizer que foi a minha madrinha de curso, que me acolheu espectacularmente bem e que me deu muito apoio, assim como mais uma ou duas pessoas mais velhas minhas amigas (do curso) e a quem peço conselhos recorrentemente. Tive oportunidade de assistir a um festival de Tunas organizado pela minha faculdade, em que vieram tunas de todo o país, e foi uma experiência incrível também, sentir a paixão que algumas pessoas demonstram por tudo o que envolve a Universidade como um todo.” (*Email*)

Do ensino secundário recorda com muito afecto os amigos e os professores, que sempre lhe inculcaram valores de trabalho, empenho e sacrifício e o motivaram a superar os seus próprios limites:

“Acho que principalmente duas coisas: os amigos que fiz, apesar de alguns ter perdido o contacto, ou de não os ver recorrentemente; e alguns professores fundamentais que encontrei ao longo do meu percurso e que, por diversas razões, me marcaram e influenciaram ou as minhas escolhas ou o meu carácter, em termos de sentir a necessidade de me empenhar sempre mais, de querer quebrar os limites e de exigir sempre mais de mim.” (*Email*)

Lembra com tristeza aqueles colegas que não tiveram possibilidade ou força de vontade para prosseguir os estudos, os quais nem sempre atribuem à escola o valor que ela tem:

“Globalmente, o saldo é sempre positivo, de menos positivo acho que só posso tirar a impressão que tenho e a tristeza em relação a pessoas que conheço que por esta ou aquela razão desistiram da escola, ou que tendo condições para ir mais longe, não quiseram ou não tiveram o apoio para seguir em frente. Penso que esta situação é algo de triste para a sociedade em geral, porque a escola deveria ser encarada como um privilégio e não como algo acessório e opcional que se pode facilmente descartar.” (*Email*)

Por fim, o António lança um desafio aos jovens que estão a iniciar o ensino secundário, exortando-os a empenharem-se sempre com afinco e dedicação, para atingirem metas concretas e recomenda que nunca baixem os braços, pois é muito “gratificante” entrar na universidade e no curso que se deseja:

“Acho que tive uma experiência escolar de que me orgulho, e estou a ter uma experiência académica também engraçada e que espero que continue e que corra tudo bem. A alguém que me perguntasse o que acho do caminho que percorri, diria que foi o mais correcto, e que aconselho todos a experimentá-lo pelo menos, mesmo que depois queiram por opção ir logo trabalhar, ao invés de seguir os estudos. Para um aluno que entra agora no 10º ano, provavelmente o que diria era que se divirta, disfrute, porque afinal de contas, o secundário passa a correr, e que se esforce, esforce bastante porque a caminhada no secundário tem de ser como uma maratona, aos poucos. Porque quando chegamos ao 12º ano e queremos entrar no curso que pretendemos, pode acontecer o azar de não termos notas para isso. Por esta razão aconselharia vivamente aos estudantes para dessem o seu máximo ao longo des-

ses 3 anos, porque o esforço compensa e compensa muito, falando por experiência própria. Porque até hoje das experiências mais gratificantes é abrir o *site* do acesso ao ensino superior e ver o nosso nome na lista das pessoas admitidas no curso e na universidade que queremos e que sonhamos estar.” (Email)

#### 7.4. Maria

A Maria frequenta o curso de Ciências da Comunicação e é uma apaixonada pela escrita e pela leitura. Estudou numa escola privada confessional desde os três até aos quinze anos de idade (9.º ano de escolaridade), aspecto sobre o qual gostaria de ter opinado e determinou a sua trajectória escolar e pessoal, como a aluna nos dá conta na narrativa que produziu:

“Desde os meus três anos de idade ao 9.º ano frequentei o Colégio XX. Entendo a preocupação paternal ao me terem inscrito num colégio religioso, mas gostava de ter tido uma opinião a esse respeito.” (Narrativa)

Das suas palavras depreende-se emancipação/desejo de participação e espírito crítico, que aliás é bem patente logo no início da narrativa, quando a aluna se congratula por alguém dar voz aos alunos e àquilo que têm a dizer: “(finalmente, alguém gastou um pouco do seu tempo a ouvir o muito que nós temos a dizer. Obrigada. Mesmo.)” (Narrativa).

Apesar de ter ingressado nessa escola católica por iniciativa dos pais, a Maria decidiu continuar a estudar nesse colégio devido às amizades que criara ao longo do tempo e que se constituíam como um traço identitário na sua formação. Isso fez com que aí continuasse posteriormente, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico:

“No final do 4.º ano optei por ficar lá, mas apenas pelas pessoas que me rodeavam, nunca pelos «rituais» religiosos. (...) Só quando mudei do Colégio para o Secundário é que, realmente, me apercebi de como era a realidade: ou pelo menos o que me parecia ser a realidade. Enquanto que no Colégio eu era uma pessoa, sabiam o meu nome e realmente debatiam sobre a minha avaliação, quando me mudei para a escola secundária não era mais que um número no meio da multidão de gente. Não me conheciam e não sabia até que ponto eu os queria conhecer. As minhas notas? Equação matemática a partir da nota de dois testes por período, simplesmente. A minha sensação é que não existia a mínima sensibilidade, individualidade. A preocupação em manter-se no topo dos rankings era uma constante nessa escola secundária. (...) Entendo que num colégio o mundo escolar não é comparável em número ao da secundária, mas existem, obrigatoriamente, mínimos. E os mínimos que eu mantive não corresponderam aos mínimos que muitos profissionais da educação (não) mantiveram.” (Narrativa)

Ora, o testemunho da aluna sublinha o lado familiar cultivado no Colégio, onde a discente estabeleceu laços fortes com os colegas e restantes actores educativos, enquanto na outra escola secundária “não era mais que um número no meio da multidão de gente”. (Narrativa) Esta visão redutora de cada aluno “chocou-a”, pois estava habituada a uma relação de proximidade entre os membros da comunidade escolar. A discente chama a atenção para a questão da avaliação que era feita na escola secundária, onde “não havia a mínima sensibilidade, individualidade.” (Narrativa) A

preocupação com os *rankings* dominava e o “esforço e a dedicação do aluno” eram relegados para segundo plano:

“Acho que é importante porque eu andei muito, muito tempo num colégio privado, \_\_\_\_, desde os 3 até ao fim do 9º ano, para aí 15 anos: é muito, muito tempo. E depois quando saí para o Secundário era uma coisa completamente diferente. E depois no Secundário, andei dois anos numa Escola e o terceiro mudei para esta. A ideia geral que eu tenho: há dois tipos muito distintos. No Colégio toda a gente sabia o meu nome, e quando mudei para a \_\_\_\_, era uma pessoa completamente invisível nos corredores. É uma coisa completamente oposta. Aqui, já é, nesta Escola, já é o meio termo. Já sabem quem eu sou, não é só por ser, não é por a minha mãe dar cá aulas. Fazem tudo, para que nós tenhamos sucesso, tudo, ao contrário, da última Escola, à semelhança do Colégio; as pessoas lá faziam tudo, encaminhavam-nos para o sucesso e não o contrário: fazer rasteiras e ser exigentes demais e reprimir demais os alunos. É o contraste. É daí que eu tenho as duas Escolas diferentes.” (Entrevista)

A propósito da parca individualidade que havia na outra escola, a aluna menciona um aspecto que lhe fazia confusão - ser tratada pelo seu número e apelido, em vez de ser pelo seu primeiro nome:

“Primeiro que soubesse os nossos nomes... não saber o nome dos alunos, no segundo período. Não sabia, é horrível tratarem-nos por números ou então o cúmulo: tratar-me pelo meu apelido. Eu tinha 16 anos. Ou tratar-me pelo número, como é que alguém decora o número e não decora o nome? Eu lembro-me, por exemplo, numa Escola onde eu andava vi uma coisa que eu nunca tinha visto e que nunca mais voltei a ver nesta Escola, que é os professores estar num sítio mais alto, uma espécie de palquinho, eles estão na sala, dividem-se entre as mesas e a secretária do professor que está mais alta. Eu sempre pensava muito nisso. Sempre pensava porquê? E não era para vermos e ouvirmos melhor, porque estávamos sentados e eles de pé. Não. Isso lembra-me o que a Escola queria mostrar: a superioridade deles, sempre, sempre, sempre. Nunca, nunca falei com um professor fora da aula, fora do toque, lá. Nunca lá. A não ser professores que eu já conhecia, que eram amigos da família, ou assim, mas era muito raro. Mas de resto era tudo tão rígido, tão sério; não podia haver a mínima distacção.” (Entrevista)

Para além das questões relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos, que a aluna refere sistematicamente na entrevista, é importante realçar os valores veiculados por essa instituição privada, pois, tal como a discente afirma, a educação que aí é dada assenta em princípios axiológicos que focalizam o “ser” e não o “parecer” e cultiva uma espiritualidade que, na opinião da Maria, faz com que os seus alunos se distingam dos outros adolescentes:

“Agora concluo os efeitos da minha longa estadia lá: uma educação diferente da maioria, pelo lado positivo. Os nossos valores associam-se muito mais ao interior do que ao superficial.” (Narrativa)

“No Colégio, elas tentavam, por tudo uma educação muito católica. E apesar de eu agora saber que não sou católica e não adiantou de nada os meus pais meterem-me lá, pelo menos deram-me a hipótese de escolher: «olha, tens aqui esta opção se quiseres segues ou não». Acabei por não seguir, mas essa educação que nós tivemos, eu vejo por amigos que ainda mantenho agora desde os três anos de idade, que andam comigo, nós temos noção que somos um grupo privilegiado, nós não nos inserimos, muitas vezes, no protótipo do adolescente que fuma, que se droga, tudo o que se ouve agora. Nós somos muito mais racionais e acho que essa educação, apesar de católica, foi muito espiritual. Nós saímos de lá muito calmos, eu acho que foi bom. Depois essa educação foi-se notando, ao longo destes três anos, que está quase a acabar este. E reflectiu-se muito e acho que contribuiu muito para eu ser feliz. Por exemplo, o ano passado, apesar de nada me fazer feliz naquela Escola, eu mesmo assim

eu acho que era, porque conseguia sempre encontrar alguma coisa, se não fosse uma nota, era uma pessoa que eu conhecia, era um professor que até foi simpático.” (Entrevista)

A aluna afirma que esta personalidade se deve àquilo que as Irmãs e os pais lhe transmitiram, pois durante a sua trajetória escolar até ao 9.º ano todos se preocupavam com o seu desenvolvimento integral. A título exemplificativo, a aluna assevera que nesse Colégio encaminhavam os alunos para as actividades onde desenvolvessem as suas áreas favoritas, repetindo o advérbio “sempre”, que transmite a ideia de insistência, persistência e esforço:

“Grande parte os meus pais, principalmente, dois professores que sabem exactamente as dificuldades; mas também, à educação do colégio, apesar de muito rígida, muitas missas, muitas coisas era desenvolver as nossas capacidades e actividades extra-curriculares e se um tinha jeito para a Música, elas insistiam, se eu tinha jeito para escrever elas insistiam, elas insistiam muito nessa parte, muito. Foi aí que eu acho que nós nos desenvolvemos muito tempo, até porque nós passávamos lá o dia, passávamos lá das oito, às cinco; todos os dias: almoçar lá, sempre, sempre, sempre.” (Entrevista)

Para a Maria, a escola funciona como “uma segunda casa”, com toda a carga afectiva que esta comporta. Trata-se de um local onde a pessoa “vive” e se prepara para o futuro, devendo o aluno estudar para aprender e se desenvolver e não, na senda da Maria, para “competir” com os colegas:

“Escola é um lugar onde passo muitas horas do dia, é como se fosse a minha segunda casa, eu tento separar a segunda casa, mas, às vezes, é muito difícil separar coisas e não trazer problemas de casa para a Escola e não levar problemas da Escola para casa. Eu penso sempre que não estou aqui por obrigação, porque não estou. Estou aqui porque quero, para estudar, para os próximos anos... para depois ser aquilo que eu quero, daqui a muitos anos (...) eu acho que não tive muita sorte na turma que calhei, apesar de gostar de muita gente, havia uma coisa que eu não suporto: competição de notas. Não funciona comigo, apesar de ter boas notas nunca competi com ninguém. Acho que cada um cuide de si, que estude e que consiga o que acha que quer.” (Entrevista)

Ora, habituada a um contexto mais familiar e a uma relação próxima entre todos os elementos da comunidade escolar, é compreensível que a passagem desta aluna por aquela escola fosse marcada por episódios negativos, pois, para além dos supramencionados, muitas aulas não foram leccionadas e consequentemente a matéria não foi aprendida:

“O meu décimo ano foi preenchido de feriados e falta de matéria dada em Inglês, Português, entre outras. É importante referir que qualquer crítica negativa que tenha feito ou irei fazer acerca de profissionais de educação é e será sempre controlada e não respeitará muitos dos sentimentos de revolta da época em que senti a sua falta de profissionalismo.” (Narrativa)

Por isso, a aluna confessa que tinha dificuldades em encontrar motivação para ir para aquela escola, “arrastando-se” para ir para as aulas e contando “os segundos do relógio” durante as mesmas:

“Este ano gosto, este ano gosto bastante. Os dois últimos anos não. E foi por isso que eu mudei, e até demorei demasiado tempo a mudar; mas este ano gosto. Nos dois últimos anos era muito, em peque-

nas...., notas, demorar muito mais tempo a acordar, demorar muito mais tempo quase a arrastar-me a entrar na Escola, estar nas aulas e ouvir quase os segundos do relógio passar.” (Entrevista)

Filha de dois professores, a Maria abstém-se de tecer críticas negativas a estes profissionais, salientando que não é fácil conciliar a vida pessoal e profissional:

“A explicação é simples: os meus pais são ambos professores, cujas actividades e trabalhos estimo profundamente. Entendo que conciliar vida pessoal com profissional requer paciência, agilidade e MUITA dedicação!” (Narrativa) (Maiúsculas da aluna)

Embora reconheça que teve “uma professora de História brilhante”, a aluna aponta o dedo a outros professores que, na sua opinião, não se preocupavam com a aprendizagem dos alunos, demonstrando pouco empenho em que os discentes progredissem e aprendessem continuamente e quando o faziam estavam mais preocupados com os *rankings* do que com a aprendizagem efectiva dos alunos:

“E lá era muita competição. Era professores que nos chegavam a dizer porque nós estávamos a falar, um bocado, acho que é normal uma turma de Secundário falar, professores que entravam e passados cinco minutos não conseguiam começar logo a dar a aula. Diziam que se: “ficar aqui sentado, ganho o meu salário na mesma e eu não me importo convosco”. Eu acho que isso é muito, não sei... às vezes a ideia é errada, os alunos fazem um esforço para que a aula funcione. Às vezes, é complicado, não queremos estar lá, mas os professores também têm que fazer um esforço e muitos não fazem naquelas Escolas. Tive professores muito bons, tive um ensino de História excelente. Mas, também era um ensino diferente, era muito bom mas era um professor muito, por exemplo, quando via que não estávamos num dia tão bom era aí nesse dia que me fazia uma oral. Só nesse dia, quando via que estava a responder bem, passava a outro; porque só querem apanhar..., acho que não queriam dar muitas hipóteses. As notas eram sempre para baixo, para a Escola se manter no topo do *Ranking* nos exames. As notas na pauta eram sempre para baixo. Daí nos exames nós tínhamos mais altas e a diferença era o que nos mantinha no topo do *Ranking*.” (Entrevista)

A pressão dos exames é sublinhada pela aluna em vários momentos, asseverando que logo no 10.º ano se sentiu pressionada a tirar boas notas, as quais nem sempre traduziam o que a aluna sabia:

“Desde o 10º massacravam com o exame, mas o exame é só parte... O exame tem que provar os conteúdos, não é tanto a forma e aquelas formalidades. É não isso que nós temos que saber. Acho que as notas, há dois anos atrás, não traduziam aquilo que eu sabia. Podiam traduzir a minha motivação, mas não aquilo que eu sabia.” (Entrevista)

Esta vivência da escola, que a aluna não apreciava, impulsionou a mudança de estabelecimento de ensino, ingressando na escola onde decorreu o estudo. Aí sentiu-se mais acolhida e considera que todos lutam para que o aluno atinja o sucesso, desde os professores aos membros do Conselho Executivo:

“Felizmente e FINALMENTE, optei por mudar para esta escola. Aqui encontrei pessoas que sabem o meu nome, não optam pela média aritmética, fazem TUDO para que tenhamos sucesso na sua disciplina. (...) esta escola é excepção em muita coisa. Estudo com menos pressão, tiro melhores notas... Admiro o trabalho da maioria dos professores e do Conselho Executivo. Lamento não ter sido esta a

minha primeira opção, mas se não tivesse sido assim, eu não teria notado a diferença.” (Narrativa)  
(Maiúsculas da aluna)

Na entrevista, a Maria assevera que a actuação dos docentes nesta escola é distinta e centra-se no muito no processo e não apenas no produto:

“E aqui é: «se mereces isto, não vamos pela média dos testes, vamos pelo teu empenho, vamos pelo que sabemos que te esforças em casa, pelos trabalhos que apresentas, pela aula e não por dois blocos que foram de teste que podiam correr mal”. Posso ter tido uma discussão em casa e não conseguir estudar. Não, aqui acho que funciona muito como deve ser.” (Entrevista)

Quando questionada sobre aquilo que torna a escola um local mais feliz, a discente menciona as pessoas que aí trabalham, nomeadamente os professores. As condições físicas são também apontadas, mas em segunda instância:

“Para começar as pessoas que trabalham nele. Os professores têm que estar ali, porque querem; têm que ir para uma aula, não digo que tenham que ir sempre com um sorriso na cara, mas assim como nós, toda a gente tem de fazer um esforço para estar. Eu penso esta pessoa tirou o curso de professor e se tirou disciplina é porque gosta disto e porque quer estar aqui a ensinar-nos isto. Eu imagino-me a ir para a Universidade e tirar Ensino de qualquer coisa, eu acho que era essa a minha vocação, se calhar era isso que eu gostava de fazer, mas vejo que muitos não. Muitos entraram, porque na altura era moda e era fácil, a média era baixa, não sei. Também houve uma altura que era muito isso, mas acho que as pessoas devem ter vocação e se não têm procurem outras coisas, outras motivações. Há muita gente aí que entra, parece que só se sente bem a inferiorizar os outros. Provavelmente essas são as mais inseguras e acho que toda a Escola, mesmo que as pessoas não se conheçam, não é preciso conhecer toda a gente e fazer um esforço para saber quem é toda a gente, mas os poucos que são – o grupo – fazer tudo para se manter unido. Depois há outras coisas mais pequenas, como as condições da Escola, saber que vamos para uma Escola, onde sabemos que a sala vai estar limpa, onde vamos ter o projector a funcionar, apresentamos o trabalho, e não ficamos 15 minutos à espera. Sabemos que tem uma biblioteca e podemos ir para lá trabalhar e que podemos entrar na sala de professores sem problema, para falar com alguém.” (Entrevista)

Sobre as características desses professores, a Maria destaca aqueles que investem nos alunos e que são exigentes, “puxando” por eles:

“Mas aqueles que nos preparam, que nos põem muito fortes, muito rígidos, sempre muito atentos, provavelmente esses são melhores.” (Entrevista)

Também os amigos assumem particular relevo na vida desta estudante, a qual salienta a importância de ter um grupo com quem brinca ou partilha as alegrias, as tristezas ou as dúvidas:

“Eu tenho amigos que andam aqui, que são meus amigos desde os três, seis, seis anos, alguns. Outros desde o 5º, mas somos um grupo. E depois quando me mudei para aqui não havia praticamente ninguém que eu não conhecesse no nosso grupo. Há sempre um ou outro, mas o grupo é muito estável. Então, dentro desta Escola há o grupo, o nosso grupo, que sabemos que no intervalo estão ali e que podemos chegar ali no intervalo e dizer uma estupidez qualquer, que ninguém se vai rir... Eu dou-me com pessoas mais novas, com pessoas de outras turmas, que conheci numa viagem de Estudo.” (Entrevista)

Quanto ao ensino em Portugal, a Maria tece duras críticas às escolas portuguesas, nomeadamente aos professores, que se desresponsabilizam e não se preocupam com a aprendizagem

dos alunos. Embora a Maria reconheça que a ministra da educação “tenta mudar o rumo para a positiva”, critica directamente o Ministério da Educação, pois não está a conduzir a mudança da melhor forma, o que implica descontentamento quer dos docentes, quer dos discentes:

“Considero as escolas portuguesas obsoletas, despreocupadas com os alunos, em que professores como alguns que já tive afirmam: «Eu ganho o meu salário de qualquer maneira, não importa se dou a matéria ou não.» E a ministra? Tenta mudar o rumo para a positiva? Penso que sim. Consegue? Não, de forma alguma. E, de facto, ter aulas de substituição com professores amuados em relação às mesmas e alunos não menos descontentes, não é o meu ideal, após fazer um esforço para acordar às 7h30.” (Narrativa)

Por outro lado, a aluna fala da necessidade de se esclarecerem os alunos desde tenra idade sobre as opções que têm em termos de futuro, já que à Maria nunca ninguém explicou como se processava o ingresso no ensino superior. A discente reprova a inércia dos directores de turma, os quais deveriam esclarecer os alunos sobre o acesso ao ensino superior:

“Ninguém me tinha informado na Escola de como era o acesso ao Ensino Superior, que tens X média, os exames valem isto, não. Eu no 10º ano é que me ia informar sozinha. Eu passava horas e horas no computador, porque os meus Directores de Turma não queriam saber de nada: “eles que se desenrasquem”. Por exemplo, eu desde os meus dez anos sempre soube que o que eu queria era Jornalismo, mas só no 11º é que soube os cursos que havia nisso. Eu acho que isso deve ser desde muito cedo. As pessoas têm que ter uma noção do que vão ser no futuro, minimamente. Tem que estudar para X. Uma pessoa que quer Medicina não pode tirar um 11, começar com 11, como eu, porque não vai lá. Eu posso dar-me esse luxo de tirar notas mais baixas, mas isso equivale ao que eu sei, qual é a minha felicidade é chegar à pauta e ver que eu tenho 15, mas o fulano de tal tem 18, mas ele copiou, mas ele fala, mas ele falta e eu não. E eu, por exemplo, não estou minimamente preocupada com os exames, falta menos de um mês para os exames; não estou minimamente nervosa, porque sei que vou ter, dentro do possível, notas boas e sei que estou a ser preparada para isso e me preparam para isso. Não vai ser à última da hora darem calhamaços. (Entrevista)

Sobre o *design* curricular, a Maria concorda com o leque de disciplinas do seu curso, postulando que estão adequadas e bem escolhidas. Porém, tece uma crítica à extensão dos programas, que impede os docentes de darem aulas diferentes, menos expositivas e mais centradas no aluno. Na sua opinião, os programas são muito teóricos e desfasados da realidade, o que, conseqüentemente, afasta os alunos em vez de os atrair. A aluna gostaria de aprofundar questões da actualidade, na disciplina de História, por exemplo, e não o pode fazer, uma vez que a docente está limitada pelos tempos lectivos que os obrigam “a avançar matérias a correr”:

“As disciplinas no caso do meu curso estão bem; mas o Programa de cada disciplina é demasiada teoria, demasiadas coisas, que nós não vamos precisar nunca. Por exemplo, a mim a Matemática, Matemática Aplicada a Ciências Sociais é perfeitamente adequada: estatística, situações da vida real; é perfeitamente adequada. História também acho que está muito bem. Psicologia temos agora este ano, disciplina de um ano, sem exame, parece que é assim uma coisa para encher programa ... até que ponto se insere... Mesmo aqueles que vão ter Psicologia, isto aqui é muito superficial. Acho que o conteúdo de muitas disciplinas é superficial, não vai ao que deve ir e depois com Programas tão extensos, os professores, por mais que queiram aprofundar a matéria, como a História, em que estamos a dar coisas super actuais como o conflito de Israel, por mais que a minha professora queira, ela não consegue, porque vamos ter um exame e ela tem de dar tudo e coisas que são importantes, agora, acho que devíamos guardar um período só para falar de coisas da actualidade. Mas não podemos,

ela não pode, tenta ao máximo mostrar-nos as coisas: entrevistas, filmes, mas, às vezes, com tanta coisa é só dar o Programa, passar páginas a correr e depois é impossível ter aulas de compensação. Ninguém quer, ninguém consegue, ninguém tem cabeça para aulas de compensação e algumas coisas deviam mudar.” (Entrevista)

Também no seu curso destaca a pobreza curricular, asseverando que não se podem sobrecarregar os pais com propinas de escolas privadas de línguas e/ou outros complementos desportivos ou culturais, os quais deveriam ser oferecidos pela própria escola:

“É Línguas que falta, dentro das Línguas o Inglês era uma coisa que podia ser este ano, mas um Inglês sério, de estudar Literatura inglesa, de saber; e depois situações do dia-a-dia, de como falar, de como interagir; a opção de ter Francês, a opção de ter, por exemplo, Espanhol ou Alemão, então o Espanhol, que está a crescer cada vez mais, é preciso ter cada vez mais Espanhol e eu, por mais me queira inscrever-me uma aula ou duas por semana, e Alemão e Francês, que eu tenho noção que necessito, muitas vezes não há horário, principalmente horário, não há dinheiro, não há disponibilidade. Dois professores não conseguem manter o filho em três Institutos mais desporto, mais aquilo tudo e pagá-lhe as viagens e é muito complicado. E por mais que, no meu caso, um aluno se queira sustentar a si próprio não dá para conciliar tudo. É muitas Línguas que faltam... E eu digo muitas vezes aos meus amigos que se pudesse inscrever-me no Secundário em dois cursos inscrevia-me. Quem me dera ter Biologia, por exemplo, quem me dera ter mais noções de Matemática, quem me dera ter Economia. Um leque de várias coisas, que as pessoas deviam ter oportunidade de ter.” (Entrevista)

Nesta linha de pensamento, a aluna considera que o ensino secundário deveria ser mais abrangente, em termos de áreas científicas escolhidas pelos próprios alunos, os quais, a partir de uma série de disciplinas, teceriam a sua própria malha disciplinar. A Maria lança uma “farpá” aos serviços de psicologia e orientação, que são praticamente inexistentes nas escolas ou, se existem, não esclarecem os alunos, sobretudo no que tange à orientação vocacional, numa altura em que os alunos, muito novos, precisam de esclarecimentos e informações:

“Devia haver opções, coisas mais alternativas, opções mais diferentes, interessantes, do que ser um curso Científico, um curso de Letras, um curso de Artes, um curso de Economia. Não pensar nas pessoas que têm várias vocações e é agora que nós temos de perceber. Eu tive a sorte de sempre saber o que queria, mas as pessoas que não sabem? Vejo agora que familiares meus que, no 9º ano, não têm um conselheiro vocacional na Escola e eu passo horas a tirar, a dar-lhes informações, a explicar como é o meu curso; porque as pessoas têm que saber na prática como é. E não sabem qual é a vocação, então, experimentar é uma coisa, que é ideal nesta idade, antes de entrar na Universidade: “nós metermo-nos num curso que sim, aquilo sim é o que nós queremos”; acho que a decisão é muito importante e muita gente está, se for preciso, um terço ou mais, está num curso que não gosta, está no curso errado, mas não quer perder um ano e voltar a trás e meter-se noutro. Então, escolher um leque de disciplinas ou isso é uma coisa muito importante, porque eu para entrar no meu curso preciso do exame de Português. E exame de Português toda a gente faz. As disciplinas que eu tive não vão interessar, assim, tanto. Claro que há bases que eu tenho que saber, mas há outras coisas que eu tenho de saber e não vou saber e podia ter aprendido noutras disciplinas e devia haver mais interação entre os cursos.” (Entrevista)

A Maria atribui a inexistência de um curso de Humanidades na escola, de Línguas e Literaturas, à escassa procura desse curso por parte dos alunos, devido às poucas saídas profissionais:

“Porque as saídas desse curso, além de serem muito limitadas, é mais comum o Ensino já está tapado. Ninguém da minha geração, em seu juízo perfeito, pensa em ir para Ensino, ninguém, ninguém, ninguém. Eu não conheço ninguém que diga: “eu quero ir para Ensino” e os que querem não vão, não

pensam em ir. E depois acho que outra saída é Literatura e é muito arriscado. Agora as pessoas optam, dentro do que gostam e para o que acham que tem menos desemprego, não é emprego, é menos desemprego, porque está a ficar tudo muito complicado para nós. (pausa) Eu lembro-me dos meus amigos no 9º dizerem dantes era Científico-tecnológico: “ah, Científico-tecnológico, claro, é para isso que eu vou, claro, é para isso que eu vou, mais saídas, tem muitas mais saídas”. Eu tenho amigos que andam em Ciências e Tecnologias e que escrevem muito melhor que eu e que têm uma cultura geral de História muito melhor que eu, muito mais jeito para o curso, onde eu estou e que não pensaram duas vezes. Viram o número de saídas, mas não viram quais eram. E muitos perdem três anos nisso, para depois precisar, no fim, por exemplo, do exame de Português, como um amigo meu e faz o mesmo curso que eu, quando podia ter três anos mais interessantes. Não digo mais fáceis, porque é uma concepção errada, que é mais fácil; não é. É só um trabalho diferente, não é tão matemático, é mais subjectivo. É muito mais ler e compreender e apresentar trabalhos e falar sobre determinado tema. Mas, quando ele tinha muito mais jeito para isto, não optou... Foi o que eu disse: o 9º ano é muito cedo para fazer essas opções tão rígidas.” (Entrevista)

Na prática, a aluna não parece muito convencida dessa dificuldade em arranjar emprego na sua área quando comparada com as restantes, assegurando que as outras áreas também estão muito sobrecarregadas e não dão mais garantias de emprego:

“Eu não sei se na prática têm mais saídas ou não. Uma das mais faladas é Medicina. Mas Medicina, alguns sectores já estão tapados. E se começar assim, tudo fica muito rapidamente tapado. Acredito que tenham um maior número de saídas profissionais, mas o número de pessoas interessadas nessas saídas é muito maior. Enquanto que no meu curso acredito que haja muito mais emprego em Direito, em Jornalismo, em Relações Públicas, em Relações Internacionais. Acredito que haja muito mais. E muita gente está lá e vai dar o salto para outro curso completamente diferente e que vão precisar de bases que não têm, não têm mesmo.” (Entrevista)

Ainda a propósito dos diferentes cursos do ensino secundário, a Maria deixa transparecer das suas palavras um certo afastamento dos alunos dos cursos tecnológicos, como se estivessem esquecidos em relação aos outros cursos e ao que se passa na escola:

“Ontem à noite, houve uma palestra sobre Economia, veio cá um Engenheiro falar: uma palestra só para os alunos de Tecnológico, para eles também sentirem que fazem parte. Muitas vezes não sentem que fazem parte da Escola, pensam que só estão aqui só para despachar, fazer umas disciplinas que têm que fazer. Está muito mais esquecido e está discriminado. Quando se ouve... eu vejo perfeitamente quando se vê um grupo de alunos a gritar ou todos não sei. Comentam logo «são os do Tecnológico». Não tem necessariamente de ser. As pessoas optam pelo Tecnológico e se calhar não querem continuar mais do que 12º e até podem continuar. Eu penso: eu optava por curso um Tecnológico se fosse isso que eu queria e depois iam-me considerar como aluna do Tecnológico?” (Entrevista)

Noutro momento da entrevista apercebemo-nos de que estes são vítimas de uma certa discriminação por parte dos colegas:

“Mesmo as pessoas, mesmo inconscientemente, as pessoas dividem, mesmo que eu não concorde com discriminar o Tecnológico, às vezes, penso: «estes são os do Tecnológico», inconscientemente, não sei como, mas eu sei que eles são do Tecnológico. Embora não concorde com separação.” (Entrevista)

Na opinião da Maria, os alunos, no geral, têm essa visão, pois os discentes que, normalmente, optam por esses cursos, têm interesses divergentes à escola e não apreciam, no seu entender, as tarefas escolares, nem reconhecem importância ao que fazem na sala de aula:

“Como eu acho que o Tecnológico acaba no 12º...: «Bem, estes acabam no 12º, não têm capacidade para mais!» É isso que vai na cabeça das pessoas, inconscientemente. Eu sei perfeitamente que não é assim. A minha mãe dá aulas a cursos Tecnológicos, este ano, à noite, ainda por cima, que são aqueles que as pessoas ainda discriminam mais e não é assim. Há pessoas brilhantes ali. Por exemplo, uma foi mãe não podia na altura e optou por ser mãe e eu acho que isso é mais de valorizar. Por exemplo, pessoas que trabalham o dia todo e ainda vêm para aqui ter aulas até à meia-noite e no dia seguinte acordam cedo para trabalhar. E mesmo os de diurno Tecnológico são... tenho um amigo meu que andou comigo no \_\_\_\_, que está aqui: é um crânio de Informática, por isso foi para um Tecnológico, é um crânio muito melhor do que quaisquer pessoas que andam em cursos normais, mas as pessoas... discriminam muito.” (Entrevista)

No fundo, aquilo que assevera a Maria é que há o estigma do Ensino Superior e quem tem capacidades não as quer “desperdiçar” num curso tecnológico, nem quer deixar de ir para a universidade, pois tem expectativas muito altas para concretizar:

“Quem é culto, quem se quer formar vai para o Ensino Superior. Eu cheguei a duvidar, assim no 12º ano: “e se eu quiser parar agora, se eu quiser arranjar um emprego agora? Posso arranjar e ficar a trabalhar lá. Eu não sou obrigada a ir para o Ensino Superior, aliás, eu nem sou obrigada a ir para o Secundário. As pessoas pensam que... é aquilo assim tudo direitinho. Há sempre Ensino Secundário, Ensino Superior, acabar, arranjar emprego, casar e pronto. Mas não é assim necessariamente. Eu lembro-me de falar com os meus pais e dizer: “e se eu quiser parar um ano, no 12º, no fim? E se eu quiser ficar um ano para estar em casa, viajar, passear, para pensar?” Há essa hipótese, as pessoas têm de ponderar essa hipótese. Enquanto isso é comum em outros países, aqui não. Aqui os alunos não pagam a Universidade. Lá fora pedem empréstimos e trabalham para pagar esses empréstimos. Isso sim é um Ensino completamente diferente. E, neste caso, acho que o Ensino Superior deveria mudar muito isso.” (Entrevista)

Em relação ao horário escolar, a Maria mostra satisfação pelo facto das aulas estarem concentradas nas manhãs, pois acha muito cansativo o horário do ensino básico, em que os alunos estão na escola de manhã à noite:

“O meu horário, este ano, é privilegiado. Todas as manhãs e todas as tardes livres. Tenho sempre das oito e vinte à uma e meia. De manhã é a melhor altura para ter aulas, para estar desperto, para estar concentrado, porque não temos, não estamos de tarde e não estamos a pensar no que fizemos de manhã ou que ficamos a dormir, ou que não estudamos. E este horário é privilegiado. Com todas as pessoas que falo, de outras cidades ou isso: “o quê? Só tens manhãs?” Sim está tudo arrumado de manhã, está tudo certinho. Depois há no 10º tive as tardes todas e uma manhã, era muito, era muito mau. Mas normalmente os 10º são assim. Era muito mau mesmo, manhãs perdidas, aulas de tarde até às seis, chegar a casa jantar, estudar, parecia que passávamos o dia na Escola, quando não era assim. E aqui não. Eu sinto que tenho mais de metade do dia livre, do que ocupado e é muito melhor para estudar, sem dúvida. E era bom que toda a gente desde o 10º tivesse essa oportunidade, mas nem todas as Escolas têm capacidade para ter os alunos todos de manhã. E isso é muito complicado. No meu caso está bom, mas noutros casos... E mesmo no Ensino Básico, às vezes, a pressão do dia na Escola e os miúdos saem de noite muito cansados.” (Entrevista)

Das palavras da Maria sobressai a ideia de que a voz dos alunos, nesta escola, não só é escutada, mas também estimulada, através de incentivos concretos ao seu envolvimento na vida da comunidade escolar. A participação dos alunos na tomada de decisões e a sua intervenção nas di-

versas actividades são exemplos bem claros de que a sua actuação não se circunscreve ao saber livresco nem ao silêncio das maiorias, mas traduz-se numa acção concreta no dia a dia da escola:

“Aqui nós não somos logo cortados, por exemplo, se temos uma iniciativa, fazer qualquer coisa, muito pelo contrário somos muito apoiados, a desenvolver qualquer projecto e disponibilizam todos os meios que pudermos para ajudar-nos nisso. Eu acho que já tinha falado do meu trabalho de Área do Projecto, por exemplo, do meu grupo, que é sobre o centro histórico de \_\_\_\_: os lugares menos conhecidos, os buraquinhos escondidos de \_\_\_\_\_. E nós estamos a fazer um roteiro turístico sobre esses locais. E nós quando nos metemos nesse trabalho, acho que não tínhamos noção do que tínhamos que fazer para concluir isso. Então o nosso trabalho, o trabalho final vai ser um roteiro turístico, uma exposição fotográfica todas as fotos que tirarmos e levamos a nossa turma a realizar um percurso e conhecer alguns lugares. A Escola forneceu-nos, para não gastar muito dinheiro, ajuda para revelar fotografias, fotocópias, salas com lugar para expormos todo o trabalho, que tem a ver com encadernação e isso tudo. Isso é uma ajuda muito grande, é um apoio muito grande. E muitos grupos têm apoios deste género, isso é um exemplo, porque uma disciplina destas em que nós temos de trabalhar um ano inteiro para ter uma nota boa no fim, é muito complicado se há alunos que não podem gastar dinheiro em fotocópias ou revelações de fotografias. A Escola apoia, praticamente todos os trabalhos e promove... a Escola tem várias Oficinas, é uma coisa inédita, assim, em Escolas públicas, três Oficinas. A Escola pagou tudo... há o Grupo de Intervenção Cultural, que exhibe filmes todas as sextas-feiras, à noite, de graça. E temos a Revista. Eu também trabalho na redacção da Revista, nós podemos nos meter em qualquer coisa que quisermos, que é muito interessante. E é isso que faz... não é só as aulas em si, mas tudo o resto, podemos preencher o tempo que quisermos ou não. Cada um inscreve-se no que quer. Eu inscrevi-me na Redacção da Revista, obviamente, para ter mais conhecimentos sobre isso. E dá muito jeito fazer parte de escolher os textos, paginar, tratar dos grafismos, juntar tudo. É muito interessante. São só alguns exemplos interessantes de várias coisas que fazem aqui na Escola... esta Escola promove uma aprendizagem a sério, não é uma aprendizagem de: “você têm de decorar nove livros, por exemplo, nove livros para História para um exame”. Nenhum professor meu me diz: “Passem uma semana a estudar para os exames!” Não. Dizem: “Estudem de manhã, estudem um bocado de tarde, saiam à noite. Respirem um bocado. Não é o fim do mundo. São só os exames. É só para comprovar o que vocês sabem.” Ajudam a preparar para os exames e ensinam como estudar, é muito bom; é uma ajuda para coisas pequenas, os exames do 12º são uma pequena parte da nossa vida, o que nós aprendemos vai reflectir-se depois no futuro. E toda a gente tem ajudado um bocadinho... é continuar a estimular, desde que o aluno queira, não é, isso também parte muito do aluno.” (Entrevista)

Curiosa é a opinião da Maria acerca da liderança da escola, uma vez que, na sua opinião, a presidente é muito acessível e próxima dos alunos, ao contrário do que acontecia na sua anterior escola:

“É uma relação muito directa. Não há burocracias aqui. Se eu encontro a Presidente do Executivo no corredor, eu posso ficar meia hora a falar com ela, sobre o que me apetecer. Não é o meu caso, que já a conhecia, aqui, como ela é mãe da \_\_\_\_\_. Não é esse o caso, mas é eu perceber que ela é assim com toda qualquer pessoa, com qualquer grupo da Escola, seja a Revista seja o Teatro, ela está sempre a par de tudo, tudo. Sabe exactamente quando vamos actuar, quando a Revista sai. Qualquer problema, a Presidente, em pessoa resolve. Não manda a nenhuma pessoa que trabalhe para ela; é ela que vai resolver, é ela que vai ao local. Fala com quem for preciso até chegar ao cerne da questão e resolver. E na minha antiga Escola nunca cheguei a ver a presidente do Conselho Executivo. Não faço ideia de quem é. Era impossível falar com ela. Precisei de falar com ela, estive meia a hora à espera. Falei com outro professor, que não nos atendeu como nós queríamos. Era uma coisa impossível. Era muita burocracia, era uma rigidez, uma severidade. Não parecia uma Escola Secundária, como aqui. Aqui é completamente diferente, Tenho noção que qualquer pessoa consegue falar e explicar-lhes qualquer questão que eles resolvem. Fazem tudo para resolver. Tratam as pessoas como únicas, não como o fulano da turma tal.” (Entrevista)

Enfatizando a sua postura activa e interventiva, a aluna sente que a voz dos alunos é ouvida pelos órgãos de gestão da escola, mormente quando aqueles anunciam com clareza e rigor as suas pretensões, embora seja ignorada pelo Ministério da Educação:

“O Conselho Executivo apoia-nos em greves se estas forem devidamente fundamentadas; apoia-nos em qualquer manifestação. Faz de tudo para que nós tenhamos noção do que podemos e não podemos fazer. Ajuda-nos a ser estratégicos, mas o Ministério, este ano principalmente tem sido absurdo. Há coisas completamente absurdas. Há situações que nos trouxeram desvantagens, por exemplo, as disciplinas trienais. Quem tem a escolha trienal, a matéria só vai incidir na matéria do 12º, porque se eu andasse um ano atrás, por exemplo, o meu exame era de três anos. Este ano é só do 12º. É uma diferença enorme. É um peso tirado dos ombros. É uma coisa justa, realmente, justa, ninguém na sua capacidade total consegue absorver a matéria toda que deu em três anos. E tem essas coisas mas depois... havia de ter sido feito há muito tempo e acho que o Ministério pensa que com estas medidas tomadas à última da hora consegue tapar coisas, tapar erros que fizeram. Lembro-me de o ano passado, a minha professora de Matemática dizer que se ninguém..., em Janeiro... saiu decreto do Ministério a dizer: “Matemática Aplicada às Ciências Sociais têm de se dar este ano!” Em Janeiro! E o exame é em Junho; isto não cabe na cabeça de ninguém. E acho que há medidas que saem, como esta, que não são devidamente fundamentadas e pensam que pode ajudar a esquecer alguns erros, mas este ano o Ministério não vai conseguir tapar nada do que tem feito até agora. As nossas greves não são ouvidas. Eu desde o 10º ano, participo em todas as greves, mas não é fazer greve para ficar em casa, é mesmo para ir para a frente da manifestação, pedir mais recursos humanos, pedir para os alunos terem Educação Sexual nas Escolas. Os alunos têm tempo, têm espaço, querem aprender. Nunca nenhum disse que não gostava de ter Educação Sexual na Escola. Mas o Ministério nunca mostrou nada a favor disso. Nunca nos deu hipóteses de escolhas.” (*Email*)

A Maria apresenta algumas razões que poderão justificar a apatia e a surdez do Ministério da Tutela em relação à voz dos alunos, asseverando que a opinião dos discentes é “inconveniente” e o Ministério a associa a imaturidade, ao invés de encarar os alunos como o cerne de todo o sistema educativo:

“Eu acho que não só pela idade, que a maior parte tem, mas também porque, por exemplo, o Ministério pensa: “tudo bem, eles fazem greve faltam um dia às aulas e depois? Não nos causa prejuízo nenhum, não são um grupo de trabalhadores que faltam e que isso tem como consequências uma fábrica produzir menos” Não, nós só aprendemos menos, para eles não é prejuízo nenhum. O prejuízo é nosso. Faltar um dia inteiro, às vezes, é um prejuízo enorme para nós, que nós ponderamos. Às vezes pensamos: não, tem que ser há prioridades, para o nosso rendimento. Há prioridades do Ensino em Portugal. E penso que é muito pelo: “eles não fazem mais para além da manifestação”, enquanto os professores fazem mais diferenças; os professores vão conseguindo mais, os alunos não. Mas também não há mais meios de falarmos; já fizemos tanto, mas, às vezes, é muito complicado. Muitas vezes a opinião dos alunos é inconveniente. E muito. Os alunos dizerem, por exemplo: “nós queremos Educação Sexual”, para tantos pais isso é uma coisa que não pode ser ouvida. Devem pensar: “eles têm 15 ou 16 anos”, quando é a idade, que devem saber tudo e estar informados de tudo. Passa muito por ser inconveniente. É como as crianças que fazem perguntas de mais e falam demais. Acho que passa muito por aí: por ser inconveniente e, provavelmente, por acharem que não temos a maturidade suficiente para perceber isso. Mas se nós é que estudamos, nós é que estamos na Escola, às vezes mais do que qualquer professor, nós estamos mais tempo com os professores; nós é que sentimos na pele o que falta, o que está mal e também o que está bem; nós é que dizemos... nós chegamos a elogiá-los muito esta medida dos exames. Foi a coisa mais justa que podiam ter feito, este ano.” (*Entrevista*)

Questionada acerca daquilo que motiva os alunos, a Maria é peremptória ao referir os professores, pois deles depende, na sua opinião, o sucesso dos alunos:

“Depende dos professores..., depende de todas as pessoas que trabalham na Escola. Nós pensamos nos professores, mas há o Conselho Executivo que trabalha horas e horas extraordinárias, funcionários, pessoas que vêm à Escola a palestras, Acções de Formação, essas coisas. Mas acho que os professores são o crucial. Nós passamos horas e horas e horas, num ano, com os professores. Se juntarmos tudo isso dá dias e dias com um professor, mesmo que eles não se apercebam têm muita importância.” (Entrevista)

Contudo, a Maria também atribui muita da responsabilidade do sucesso aos alunos, postulando que deles depende muito o bom funcionamento da aula:

“O aluno é como se fosse a segunda parte, quase como os professores, porque por melhor que seja o professor, se a turma está a rir naquela aula, está barulhenta, está completamente indisciplinada, o que é que é que vale a pena ser um bom professor? Eles até podem ter bons métodos, mas às vezes, as pessoas perdem a paciência. Então eu convivo com dois professores em casa: dois professores e uma aluna em casa, percebe-se os dois lados... Os alunos têm que ter, não só dentro de aula mas fora da sala, têm que criar todos um ambiente minimamente estável e que toda a gente se sintam bem. Muitas pessoas podem adorar as aulas porque estão isoladas, só depende delas; mas fora começa o inferno até que comecem outra vez. Eu posso não fazer nada para isso acontecer, mas também não faço nada para ajudar, para que isso pare de acontecer. Isso vê-se em todas as Escolas, embora nesta um bocadinho menos, mas acontece muito...” (Entrevista)

A aluna reconhece que, apesar de ser boa aluna, se sente mais motivada e atraída por actividades realizadas extra-aula ou que impliquem um maior envolvimento da sua parte, o que reitera a tese de que os alunos gostam de participar activamente nas iniciativas escolares e, acompanhados e bem orientados pelos docentes, podem atingir níveis de excelência:

“As aulas em si não são, elas não são muito motivadoras, claro que há momentos, há matérias, há professores, há situações que são mais motivadoras, mas quando eu penso em algo que me motiva na Escola é, por exemplo, falta uma semana para o meu grupo de Teatro apresentar e embora faça parte da parte técnica é sempre aquele trabalho, aquele esforço de pôr toda a gente no lugar. E depois a redacção da Revista: faltam não sei quantos dias para... É mais isso. É mais um trabalho por fora que depois tem que, mesmo nesses trabalhos temos de mostrar todas as nossas capacidades. E, às vezes, mostramos mais do que em uma aula em que estamos 90 minutos; às vezes, tem que ser, parados ou a ouvir ou a escrever ou a pressão de dar a matéria, porque tem que ser, porque não há mais tempo. São estas actividades fora que me motivam mais e saber que quinta-feira tenho palestra. Ainda agora estive com a minha professora a preparar a palestra dela. São essas pequenas coisas que tenho noção que toda a gente gosta muito mais e faz um esforço maior para sair da cama, para vir para aqui para isso, sem dúvida.” (Entrevista)

Mesmo actualmente, enquanto estudante universitária, a discente gosta de se envolver em actividades extracurriculares, como nos deu conta no *email*:

“Encontro-me em alguns projectos e actividades extra-curriculares nos quais não imaginava participar, mas dentro da área que pretendo seguir.” (*Email*)

Apaixonada pelo saber e pelos desafios práticos, que a levem a iniciativas concretas, a Maria aprecia particularmente as aulas em que se debatem temas, esgrimem argumentos sobre determinada matéria, ouvem opiniões divergentes ou o professor expõe uma apresentação com

uma síntese por si elaborada para os alunos. Por isso, valoriza os docentes que fomentam estes espaços de aprendizagem criativa, que não se circunscrevem a “sentar, abrir, dar a matéria”:

“Às vezes não é o tipo de aula, mas o que se dá na aula. Há disciplinas, dentro das disciplinas há matérias, muito da actualidade, muitas discussões: o professor pousar a pasta e dizer logo: «você viram ontem a notícia. O que é que tu achas?» Isso de o professor nos pôr num computador e dizer: “pesquisem isto, encontrem o que eu quero na Internet. Aprendam a trabalhar num motor de busca ou fazer uma apresentação». Ou saber que um professor teve muito trabalho a fazer aquela apresentação para nós. Professores que escrevem sínteses de livros para nós, para ser muito mais fácil, saber que perdem horas, horas extraordinárias de trabalho e que fazem aquilo para nós, porque eles não querem as sínteses para nada, não querem as apresentações para nada. É tudo para nós. E penso que são as aulas que o professor que se esforçou para aquilo que nos agradam mais. Ao contrário de: sentar, abrir, dar a matéria. E se eu conseguir fazer... se é isso que basta fazer para ser professor qualquer pessoa consegue. Mas não. Professor é, provavelmente, das profissões mais exigentes.” (Entrevista)

No que tange à participação dos encarregados de educação, a Maria acha necessário que estes vão à escola, pois é importante que os pais se inteirem da vida escolar dos filhos para, sem os protegerem demasiado, os poderem ajudar a superar lacunas ou situações problemáticas:

“Eu acho muito importante, porque há pais, ou encarregados de educação que não fazem a mínima noção do ano em que os filhos andam. Eu acho isso uma coisa... que não cabe na cabeça de ninguém. Eu lembro-me da reunião da minha turma, a primeira reunião da minha turma, este ano, a minha mãe disse-me que vieram três mães. A minha turma tem 29 alunos. Acredito que trabalhem alguns, mas a maior parte não dá justificação, a maior parte não diz se vem ou não. Muitas vezes os alunos não devem entregar. Mas qualquer pai responsável sabe que há reuniões, então informem-se, venham à Escola falar com os professores se não está a correr bem aquela disciplina marquem reunião com esse professor para perceber o que se passa. Não culpem sempre os filhos. Muitas vezes não é culpa, às vezes, o desinteresse não vem porque não apetece estudar, há sempre coisa por de trás, não apetece estudar. E os pais devem estar mais interessados, porque se os pais não estão interessados, nem sabem o ano em que os filhos estão, nem se vai ter um teste na próxima semana, ou que disciplinas tem, os filhos vêem isso: “Por que é que eu estou interessado se ele não se importa, eu não me vou importar”. E muitas vezes é isso. Depois também há o extremo, a superprotecção, mas isso também acredito que não ajude muito, facilita muito, mas acho que os pais devem vir, marcar mais reuniões, devem vir para conhecer a turma, quem são professores. É muito importante, é mesmo.” (Entrevista)

Sempre muito segura e certa daquilo que quer, a Maria confessou que não sentiu influência de ninguém para optar pelo curso que frequenta. Bem cedo decidiu que queria ser jornalista e nunca sentiu pressão por parte da família para seguir por uma determinada área:

“Penso que directamente não. Sempre, sempre fui muito dada a ler, sempre me deram muitos livros, me motivaram muito para ler, mas nunca me imaginei a fazer mais nada e como sempre me apoiaram em tudo o que eu quisesse... Nunca tive família de: “tu vais ser advogada, ou tu vais ser médica”. Não. Pelo contrário, é isto que eu quero e vejo, provavelmente é muito de família. Vejo pessoas da minha família que se uma quer ser fotografa a outra quer ser arqueóloga e um está em Medicina mas quer ser jogador de futebol. Podemos tirar o curso, mas depois vamos ver o que calha. Não é o curso que decide, então hoje em dia... Não há grandes expectativas, é... vai-se para a vocação, já que as saídas estão todas tapadas e depois vê-se: se uma pessoa é boa nisso consegue sempre alguma coisa em teoria. Trabalhar muito para conseguir. Provavelmente foi influência de casa: da figura do pai, dos livros todos e da biblioteca de casa. Mas eu acho que isso já estava muito dentro. Uma rapariga aos dez anos dizer: “eu quero ser Jornalista”. Toda a gente ficava assim a olhar para mim. Aos 18, ainda quero e vou querer quando tirar o curso. Acho que é a única que eu me posso imaginar fazer. Acho que a vocação é isso. É: eu não me imagino a fazer mais nada. Então a opção por Humanidades foi

por, não para fugir à Matemática, não, por favor acabem com essa ideia de que quem está em Humanidades está a fugir à Matemática, porque nós apesar de termos outra Matemática, temos Matemática e quem está em Humanidades é porque gosta daquilo e porque o curso que vai seguir está ligado e temos que ter as bases. E foi por aí que eu fui.” (Entrevista)

Em relação ao futuro, a aluna evidencia, na entrevista, certeza de que vai entrar na universidade, o que se veio a concretizar. É de destacar, no entanto, a sua coragem e espírito de iniciativa, ao afirmar que mudará sempre em busca de um futuro melhor:

“Tenho quase a certeza que para o ano entro para a Universidade. É um curso de três anos. Acredito que sejam três anos que passam muito rápido, como toda a gente me diz. E no fim espero o que toda a gente espera, todos os meus amigos esperam, desemprego e batalhar muito para ficar o menos possível e ficar atrás de um balcão durante algum tempo, com o curso de Jornalismo na mão. Não espero acabar o curso, fazer Mestrados, estágios, quero que seja entrar. Os empregos funcionam naturalmente muito por conhecimentos de quem trabalha lá. E, às vezes, não é a nota em si, a nota final, as capacidades que temos que nos levam... Universidade, não sei, se mal vejo que não há possibilidades, muda-se de sítio, muda-se de cidade, muda-se de país, experimenta-se, agora estar parado no mesmo sítio é impossível, neste país, é impossível.” (Entrevista)

Tem planos para estudar no estrangeiro, durante a sua formação académica, e equaciona sair do país se cá não encontrar saídas profissionais, considerando o país pequeno “demais para tanta gente que se está a formar”:

“Mesmo dentro do curso, já está decidido há anos que vou fazer programa ERASMUS, sem dúvida nenhuma. Para onde quer que calhe e penso que toda a geração é assim: “vamos sair, vamos ver o que há fora”. Apesar de adorar o país é pequeno demais, está a tornar-se pequeno demais para tanta gente que se está a formar. E mesmo depois do curso é experimentar, é ver o que há noutros sítios. Principalmente no curso de Jornalismo tem que se experimentar e penso que vai ser assim se tudo correr bem vai ser assim.” (Entrevista)

Aliás, a Maria tem ideias invulgares, que apelam para a criatividade, o espírito crítico e empreendedor e a vontade de ir mais além, como se depreende das suas palavras:

“Penso que as pessoas continuam a ter a ideia formada de Secundário, Universidade, emprego, formar família. É muito a ordem correcta das coisas, embora haja cada vez mais cabeças abertas a pensar que não é necessariamente assim. As coisas podem ter uma ordem inversa. Eu posso... não me apetecer tirar o curso para o ano. E se eu parar uns anos? Não é o fim do mundo. Não é? Mas está muito certo e penso que os mais jovens, já que têm uma mente mais aberta devem abrir às pessoas mais experientes, mais adultas. Eu tento fazer isso e tenho conseguido minimamente. Então por que não? Há tantas oportunidades boas por aí fora. Pensar, não se arranja emprego?! Não há problema nenhum. Eu conheço gente que foi para um país de Leste fazer voluntariado e foi pago por isso; e recebeu bem e fez uma coisa ótima; se calhar melhor do que estar num emprego que podia ser no curso dele, mas não ia dar tantos frutos. Por que não ir para um sítio longe, estar uns meses, trabalhar, ajuda outras pessoas e receber para se sustentar? Acho que devem-se abrir muitas mais oportunidades. Mas também a informação de outras coisas também não existe. Se uma pessoa não procura nada e, às vezes, com muita dificuldade não nos aparece nada, pode aparecer muita coisa sobre a Universidade, mas se uma pessoa fala de um Instituto Politécnico, por exemplo, já é: “porque é que não entraste na Universidade?” Escola Profissional?: “Mas porquê uma Escola Profissional? Não tens capacidade?” É... acho que tem que se quebrar esse protótipo de ter tudo certo. Não é assim que uma pessoa se vai desenvolver, pelo contrário. Muitos deles nem pararam para pensar nisso, ou então nunca tiveram nenhum estímulo; o meu pai vai para Paris dar aulas uma semana e ele diz-me: “não era ótimo vires para Paris comigo, uma semana e estares lá e ires ver as Universidades e falares com os alunos?” Acredito que haja muitas dificuldades, ninguém pode ter a sorte de ter um pai numa

Universidade, mas tem que haver... mesmo que não tenha, há pessoas que não têm possibilidades, mas as poucas que têm rendem ao máximo. Não é preciso ter dinheiro ou muita cultura para atingir algumas coisas e penso que tem que haver tempo para pensar. As pessoas não devem correr logo. Querem parar um ano, param um ano. Têm possibilidades de parar porque não param e pensar melhor e podem escolher muito melhor, apesar de perder um ano, entre aspas. Pessoas que vêm de meios muito pobres, no caso da minha família, fazem o que querem. Enquanto que o meu pai é professor universitário, a minha tia é cozinheira num restaurante, chefe, mas é isso, estão os dois no topo da realização. E há todo um estímulo por trás a partir das origens mais baixas consegue-se chegar ao topo de carreira, de família, do que se quer. E acho que as pessoas não podem pensar: «quero fazer tudo certinho» e gastar uma juventude inteira com a cabeça nos livros, que vão chegar a lado algum. Não vão. Podem-se formar, mas depois não vão ser aquelas pessoas com capacidade para trabalhar em conjunto, por exemplo. Tem que haver tempo e estímulo, penso.” (Entrevista)

### Em síntese:

Neste capítulo, apresentámos os dados referentes ao percurso escolar de quatro alunos que têm percursos bastante diferentes, apesar de terem frequentado os mesmos cursos. Assim, os três alunos que estiveram no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias têm aspectos em comum, nomeadamente a regularidade do seu percurso, o sucesso que sempre caracterizou a sua vida escolar, o apoio da família, entre outros. Paradoxalmente, a Gabriela, uma aluna que frequentou o curso de Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas, tem um percurso mais irregular, uma vez que foi vítima de *bullying* e essa situação teve várias consequências negativas: baixa auto-estima, desmotivação em relação às actividades escolares e sentimentos de exclusão e solidão. Por esse motivo, podemos afirmar que as percepções destes alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino são bastante diversas, de acordo com o percurso trilhado por cada um. Aliás, há um fosso entre as experiências curriculares e extra-curriculares mais relevantes no seu percurso. O João e o António nunca tiveram problemas escolares a registar. O António teve de mudar de cidade e de escola ao longo do seu percurso em virtude da profissão dos pais, ao passo que o João teve uma trajectória linear, marcada pela estabilidade. Pelo contrário, as alunas Gabriela e Maria atravessaram momentos de tristeza e sofrimento na escola, motivados por causas distintas. A Gabriela, por ter sido vítima de *bullying*, excluída e gozada pelos colegas e a Maria por se ter transferido, no 10.º ano, de uma escola privada, equiparada a “uma família”, para um estabelecimento público, onde se perdia a singularidade de cada aluno e o ambiente “doméstico” que caracterizava o estabelecimento onde a Maria tinha estudado até ao 9.º ano de escolaridade era agora uma “mega organização” em que ninguém se conhecia.

Quanto à influência de pessoas marcantes ao longo do seu trajectória escolar, todos os alunos mencionam a família e os amigos, embora a Gabriela destaque o papel do namorado, que a ajudou a superar os problemas que tinha (desmotivação, baixa auto-estima, pouca confiança, medo, entre outros).

Lançando um olhar retrospectivo ao seu percurso, todos estes alunos salientaram, nos três momentos da investigação, os professores mais significativos para si, referindo qualidades como a paixão pelo ensino, a amizade, a competência científica e pedagógica e a disponibilidade para ajudar os alunos (Teixeira & Flores, 2009c; Lapo, 2007; Day, 2004).

Quanto ao futuro, mantêm-se confiantes e têm boas expectativas, pois têm noção das dificuldades que irão encontrar aquando da entrada no mercado de trabalho, mas não baixam os braços e demonstram vontade de vencer e de encontrar estratégias para ultrapassar barreiras (aparentemente) intransponíveis, tais como o desemprego ou a precariedade laboral.

Os quatro alunos escolheram o curso por vocação, não se deixando influenciar por terceiros. A Gabriela ainda não está no curso superior almejado, mas entrou na universidade. Fê-lo um ano mais tarde em relação aos seus colegas, pois desistiu na fase dos exames. Pelo contrário, o João, o António e a Maria entraram no curso desejado quando concorreram pela primeira vez e até à altura em que enviaram o *email* (Setembro de 2008) o seu percurso académico pautava-se pelo sucesso. No entanto, é de realçar a visão que o estudante de Medicina tem do ensino superior, pois caracteriza-se pela massificação e pela indiferença (“somos atirados aos tubarões e um professor já dá aulas a 260 alunos, não há relação entre alunos e professores”, *Email*) e o ensino é muito teórico, o que se constituiu como uma grande desilusão para estes estudantes. Sobre o Ensino Superior, os quatro alunos sublinham as dificuldades que tiveram em fazer as cadeiras, devido à grande carga de trabalho, se comparada com o ensino secundário. Concomitantemente, salientam a necessidade de os alunos serem autodidactas e de apostarem num trabalho árduo e solitário para conseguirem progredir com sucesso. Consideram unanimemente que o ensino secundário não os preparou convenientemente para as exigências universitárias e, na sua opinião, o mundo universitário está mais próximo do mundo profissional, em virtude da exigência que caracteriza ambos os contextos.

Resumidamente, neste capítulo não quisemos estabelecer uma comparação entre os quatro estudantes, mas destacar o percurso de alunos com altas expectativas, que rentabilizam tudo que a escola lhes oferece, potenciando os seus conhecimentos e competências ao máximo. Embora a sua trajectória escolar seja muito singular e diferente, há características que englobam os quatro alunos: o trabalho árduo, a vontade de ir mais além, a persistência e a confiança num futuro melhor.

CONCLUSÃO

---



## CONCLUSÃO

Tendo sido colocada a ênfase na voz dos discentes, a fim de apurar quais as percepções dos alunos do ensino secundário sobre a escola, o ensino e a educação em geral, importa agora fazer um balanço das questões que balizaram a nossa investigação. Os dados que apresentamos constituem-se como um passo dado em prol da auscultação da voz dos alunos, aspecto tão relegado para segundo plano na ágora educacional e tão pouco explorado em termos de investigação. A sistole de literatura sobre a voz dos alunos é prova disso (Fletcher, 2005; Amado, 2007). Ora, a novidade desta tese reside no facto de termos dado voz a 304 alunos do ensino secundário que, estando a terminar o seu percurso escolar, têm uma visão mais abrangente da escola e das suas dinâmicas. Por outro lado, o facto de se tratar de um estudo que nos permitiu acompanhar alguns alunos num período de três anos, embora apenas em três momentos específicos, conferiu-lhe mais solidez e consistência, já que as opiniões dos alunos eram amadurecidas no tempo, porque os estudantes foram convidados a olhar retrospectivamente a escola, o ensino e a educação. Note-se que a investigação educacional continua a focalizar os professores e as reformas educativas, deixando o aluno, cerne de todo o sistema educativo, numa zona periférica e pouco ouvida do desenho curricular.

Retomando as questões de investigação, no que tange às percepções sobre a escola, a maioria dos alunos que participou neste estudo referiu que esta é um palco de vivências experienciais marcantes. Para os discentes, a escola é um espaço de formação intelectual e humana e, simultaneamente, um local de responsabilização colectiva, enquanto palco da relação pedagógica professor/aluno (Amado, 2001; Amado *et al.* 2009). Enquanto local de convívio entre os diferentes actores - alunos, professores e funcionários (mormente entre os alunos), a escola assume-se como um agente de socialização, que permite aos estudantes estreitar laços de amizade entre si. Concomitantemente, a escola afigura-se como uma “rampa de lançamento” para o futuro, uma vez que abre portas para o ingresso no ensino superior ou no mundo laboral. Os professores são também muito referidos pelos alunos, pois estes não concebem a escola sem pensar imediatamente nestes profissionais que aí trabalham, o que reitera a importância do elemento humano na escola.

Relativamente à forma como encaram a educação e o ensino em geral, a maioria dos alunos tece uma crítica feroz à actuação do Ministério da Educação, quer devido às alterações constantes quer à pressão que indirectamente exerce junto dos alunos e famílias acerca dos exames nacionais.

A avaliação é outro assunto muito mencionado pelos discentes, pois consideram que o processo de aprendizagem se subverte quando os alunos são sujeitos a um exame nacional. A avalia-

ção sumativa, muito criticada, é predominante e a ênfase é colocada, normalmente, nos resultados dos exames, relegando-se para segundo plano as aprendizagens que realizam e o prazer que daí poderia advir. Para além das formas de avaliação serem questionadas, também a obesidade curricular é apontada como algo a corrigir, já que a sobrecarga horária não se traduz em mais conhecimentos por parte dos alunos. A implementação da Área de Projecto no 12º ano também foi um assunto muito referido, na medida em que os alunos que foram bem orientados louvam a sua existência e assinalam a sua importância enquanto alunos pré-universitários. Outros, pelo contrário, se tiveram uma má experiência, consideram-na uma perda de tempo e não lhe reconhecem a devida importância. Paralelamente, os discentes demonstraram uma total aversão às aulas de substituição. Consideram-nas desnecessárias, já que não é um professor que lecciona a mesma disciplina que as dá e não reconhecem o trabalho que se faz nessas aulas. Por isso, aproveitariam esse tempo para estudar ou organizar trabalhos que acham mais importantes.

Outro aspecto salientado pelos discentes é a grande componente teórica dos cursos, pois os trabalhos práticos são escassos e as próprias aulas conduzem o discente a uma postura passiva. Por conseguinte, muitos alunos (sobretudo dos cursos tecnológicos) assinalam o fosso que separa a escola do mundo do trabalho, receando o futuro profissional.

Os dados recolhidos apontam ainda para a deficitária e tardia colocação de professores, cuja responsabilidade atribuem, sem hesitação, ao Ministério da Educação. Na globalidade, os estudantes têm uma visão negativa da educação e do ensino, criticando as políticas curriculares vigentes, que classificam como “voláteis”, “desnecessárias” e “desmotivantes”.

Quando questionados acerca das pessoas mais significativas para si ao longo da sua trajetória, os alunos referiram, maioritariamente, os professores. No geral, falaram dos que os marcaram pela positiva, embora alguns tenham referido os docentes que os influenciaram negativamente e explicaram as razões dessa memória negativa. Relativamente aos professores que mais os marcaram pela positiva durante o seu percurso escolar, os alunos referiram qualidades como: o rigor científico, a dedicação aos alunos, a justiça, a paciência, o empenho, o sentido de humor, a disponibilidade, a versatilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola e a paixão pelo ensino.

Os professores apaixonados, interessantes e comprometidos, que funcionam como referências axiológicas (“ótimos modelos de vida”) para os discentes foram também destacados, uma vez que são rigorosos em termos de matérias a leccionar e, concomitantemente, conseguem transmitir valores, cativar os alunos e fomentar neles o gosto pela aprendizagem. Muitos estudantes sublinham a influência da prestação do professor na sua aprendizagem, considerando que esta é determinada, em grande parte, pela forma como os docentes encaram o ensino, os alunos e a aula em

si (Carvalho, 2007; Teixeira & Flores, 2009a; Amado *et al.* 2009). Trata-se de profissionais com vocação para o ensino, artífices entusiastas, que sabem escutar os alunos pacientemente e trabalham de forma versátil para “chegar” ao(s) seu(s) mundo(s). Porém, há testemunhos dos discentes que referem a incompetência pedagógica e científica de muitos docentes, que, ao invés de cativar e motivar os alunos, os afastam e colocam numa margem periférica em relação ao que acontece na sala de aula, dificultando a sua aprendizagem das matérias. Estes alunos destacam a antipatia e a monotonia nas aulas como factores que inibem o processo de aprendizagem, uma vez que a atenção destes docentes se centra na mera apresentação de conteúdos programáticos. A falta de empenho e comprometimento dos docentes é também referida pelos estudantes, pois a falta de pontualidade e o alheamento face à vida escolar desagradam aos alunos.

Outro aspecto analisado na nossa investigação remete-nos para as variáveis que condicionaram as escolhas dos estudantes ao longo do seu percurso escolar, tendo estes salientado a influência que os familiares, os professores e os amigos exercem aquando da escolha do curso. A par desta influência, os alunos reconheceram que a vocação e o gosto pessoal por uma determinada área foram determinantes na escolha do curso que seguiram, não tendo a escola condicionado directamente a sua opção.

Quanto às experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso, os estudantes destacaram incidentes críticos como uma retenção, a escolha do curso no ensino secundário, episódios relacionados com o primeiro ciclo, entre outros. Concomitantemente, um dos aspectos mais referidos pelos alunos como marco nas suas trajectórias escolares foi a mudança de nível de ensino, de escola e/ou de cidade e conseqüente (in)adaptação. As experiências em diferentes níveis de ensino - básico e secundário – são recorrentemente descritas pelos alunos nas narrativas, nas entrevistas e nos *emails*. Para os estudantes do ensino secundário, o grau de exigência é, nesta fase, muito maior. Os alunos salientam a carga de estudo exigida no ensino secundário, algo que não se verificava no ensino básico, asseverando que, enquanto no ensino básico obtinham classificações muito elevadas, no ensino secundário não conseguem atingir os mesmos níveis, devido ao maior rigor e ao trabalho discente que requer e pressupõe este nível de ensino. A diferente relação afectiva entre o professor e o aluno no Ensino Básico e no Ensino Secundário sobressai dos dados recolhidos, uma vez que é responsável pelo maior ou menor interesse e motivação dos alunos. Dos dados podemos também concluir que os discentes consideram que os professores no Ensino Básico investem mais na dimensão afectiva do que no Ensino Secundário, fase em que os professores têm como grande preocupação o cumprimento dos programas. É igualmente referida por alguns alunos a frequência de uma escola privada no ensino básico, uma vez que aludem a esse período

escolar com grande saudade devido ao rigor e à exigência científica dos professores e à relação familiar que existia entre os membros da comunidade escolar.

Outra questão explorada nesta investigação foi o impacto das actividades extracurriculares, como a dança, o teatro, o desporto, o cinema ou a música, no percurso escolar dos alunos. Potenciando uma maior ligação afectiva entre os jovens, estas iniciativas revestem-se de grande valor para aqueles que as frequentam, já que os estudantes se identificam com outros que têm os mesmos gostos, ambições e tendências artísticas e alargam horizontes. Por outro lado, desenvolvem valores como a responsabilidade, o respeito, a auto-confiança e o interesse pelo mundo que os rodeia.

No que concerne às expectativas e projectos para o futuro, os dados permitiram-nos chegar a quatro grandes grupos de alunos: (1) os que pretendem prosseguir estudos, visando a entrada no ensino superior; (2) os que apenas aspiram à conclusão do 12.º ano de escolaridade e querem entrar no mercado de trabalho; (3) os indecisos e cépticos, que se encontram numa grande indefinição e incerteza e (4) aqueles que querem seguir por percursos alternativos, ou seja, para além da formação académica inicial, pretendem prosseguir estudos superiores, fazendo mestrados e doutoramentos em áreas científicas que lhes agradam. Cientes das dificuldades que poderão experimentar em Portugal, para trabalhar e/ou investigar na área científica estudada, alguns estudantes mencionaram que optarão por fazê-lo no estrangeiro, caso seja necessário.

A maioria dos alunos que participou nesta investigação pretende continuar a estudar no ensino superior. Estes estudantes são, na generalidade, dos cursos Científico-Humanísticos, ao passo que aqueles que querem encontrar um emprego logo após o término do 12.º ano são, maioritariamente, dos cursos Tecnológicos. Os indecisos são de todos os cursos e de ambos os géneros. Embora muitos estudantes demonstrem confiança e esperança no futuro, uma grande parte dos alunos que participou nesta investigação revelou medo do futuro, devido às escassas saídas profissionais e à precariedade laboral que caracterizam a sociedade hodierna. Esse aspecto foi o mais mencionado quer por rapazes, quer por raparigas, que temem não encontrar emprego ou não conseguir ingressar no curso superior pretendido.

Tendo em consideração que estamos perante um estudo de carácter interpretativo e descritivo, é importante salientar que os dados recolhidos, analisados e apresentados nesta investigação não podem ser generalizados. Porém, abrem múltiplos caminhos para investigações futuras. Seria interessante ouvir alunos de diferentes níveis de ensino, em simultâneo, para se poder analisar e até estabelecer comparações entre o que dizem os estudantes de diferentes idades sobre a escola, a educação e o ensino. No futuro, seria interessante apostar em estudos longitudinais para entender as mudanças operadas no olhar dos alunos sobre a escola e a educação. Desse modo, os estudan-

tes universitários não deveriam ser esquecidos, pois a sua visão retrospectiva sobre a escola e o sistema de ensino daria contributos ricos à investigação sobre a matéria. Neste sentido, seria interessante apostar, em trabalhos futuros, num acompanhamento mais sistemático de alunos que prosseguem para o ensino superior ou que entram na esfera laboral ou, tratando-se de alunos do ensino básico, acompanhá-los até ao ensino secundário.

Diante de uma realidade poliédrica e complexa, a auscultação aos alunos requer esforços dos decisores curriculares, dos órgãos de gestão das escolas, dos docentes e dos alunos. Em relação aos primeiros, é importante que o Estado dê vez e voz a alunos e professores, já que, na senda de Azevedo (2009: 62), “os actores sociais perdem as suas energias a olhar para cima, em vez de olhar para o lado.” Impõe-se também que os docentes reflectam sobre questões ou temáticas que deveriam ser abordadas pelos (e com os) alunos, na escola, e, a partir desses grupos de trabalho, seria pertinente conceber um plano de auscultação aos alunos e acompanhar a sua implementação numa escola ou num agrupamento vertical de escolas. Dessa forma, os alunos eram implicados nas tomadas de decisão (Fletcher, 2005) e poderiam contribuir com a sua experiência para a melhoria da escola, do sistema educativo e da educação em geral (Rudduck & Flutter, 2007). Porém, tal como advogam alguns autores (Fletcher, 2005; Rudduck & Flutter, 2007; Flutter, 2007) é imperioso que a auscultação da voz dos alunos comece a fazer parte da formação inicial de professores e seja uma constante nas escolas, para que o aluno seja realmente ouvido e as suas ideias sejam tidas em conta.

Com efeito, é importante apostar no desenvolvimento profissional dos docentes (Flores, 2004; Day, 2001 e 2004; Forte, 2005; Nóvoa, 2006), cientes de que, na senda destes investigadores, a formação de professores não se pode circunscrever à formação académica inicial, mas deverá ser alvo de reactualização ao longo da vida (Azevedo, 2005; Azevedo, 2007; Martins, 2009), possibilitando ao professor um crescimento científico, pedagógico, pessoal e inter-relacional. A propósito do desenvolvimento profissional docente decorrente da formação contínua, Forte (2005) destaca uma série de benefícios que os professores que frequentaram acções de formação assinalaram, nomeadamente na sua prática pedagógica, em termos de conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas, permitindo melhorar a sua actuação profissional com implicações para a aprendizagem dos alunos. Secundando Lapo (2007: 135), “para ser um professor que marca a diferença é necessário compreender a sala de aula a partir da perspectiva dos alunos, procurando desenvolver a auto-estima através do «conhecimento e da compreensão do aluno»”.

Gostaríamos de terminar este trabalho salientando o gozo que tivemos ao conduzir uma investigação com alunos do ensino secundário. Para quem trabalha diariamente com alunos, poder “estudá-los”, ouvir as suas reflexões sobre a escola, a educação e o ensino constituiu-se como uma

riqueza que queremos destacar, quer em termos profissionais, quer em termos científicos. Por isso, importa reflectir sobre algumas questões que ficam em aberto e que poderão dar asas a investigações futuras, nomeadamente sobre as reformas educativas, o currículo do ensino secundário, a voz dos alunos, os recursos físicos e humanos das escolas e a sua organização e funcionamento.

Côncios do importante contributo que os alunos podem dar para a melhoria do sistema educativo, seria importante ouvi-los, pois a sua experiência discente daria ricos contributos aquando da concepção e implementação de reformas educativas, uma vez que os estudantes tinham estado na sua génese. Referimo-nos a questões do currículo, da avaliação ou dos princípios que subjazem aos Projectos Educativos e Curriculares das escolas, entre outras esferas em que os alunos podem participar activamente. Concomitantemente, as suas ideias poderiam ser mais ouvidas e tidas em conta no que tange a questões práticas de organização e funcionamento da escola, como os horários, uma vez que os alunos são os principais beneficiários das boas práticas que aí ocorrem.

Desta forma, a participação dos discentes concorreria para a melhoria da escola, potenciando o desenvolvimento de valores subjacentes à auscultação da sua voz, nomeadamente o respeito, o diálogo, a responsabilidade, a partilha, o comprometimento, a auto-estima e a confiança, cruciais na construção de uma verdadeira participação na escola e na vivência de uma cidadania activa e comprometida (Ranson, 2000). A este propósito, Grilo (2009: 46) lembra que a “escola deve estar essencialmente motivada e preparada para formar cidadãos de parte inteira capazes de desenvolver na sociedade uma acção caracterizada pelo cumprimento dos deveres... bem como pelo uso dos direitos que assiste a cada cidadão.”

Este trajecto investigativo chega ao fim, mas estamos numa viagem que nunca acaba. Por isso, na esperança de termos contribuído para uma maior compreensão das percepções e experiências dos alunos sobre a escola e a educação, acreditamos que no futuro os estudantes poderão ser mais implicados nos processos de deliberação e concretização das mudanças na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- ABRANTES, P. (2003). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- AFONSO, A. (1999). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho. IEP/CEEP.
- ALERBY, E. (2003). 'During the break we have fun': a study concerning pupils' experience of school. *Educational Research*, 45 (1), pp. 17–28.
- ALMEIDA, A. N. & VIEIRA, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (2.<sup>a</sup> Edição). Braga: Psiquilibrios.
- ALVES, F. C. (2000). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALVES, J. M. (1999). Evolução da sociedade, da economia e da cultura e os desafios lançados ao ensino e à formação de nível secundário. In Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 59-84.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação – uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. (2003). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), pp. 77-90.
- ALVES, S. N. (2007). *Filhos da Madrugada. Percursos de adolescentes em lares de infância e juventude*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- AMADO, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- AMADO, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, pp.117-142.
- AMADO, J.; FREIRE, I.; CARVALHO, E. & ANDRÉ, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86. Acedido a 10/01/10, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ANDERSSON, B. E. (1995). The contradictory school – a Swedish example. In JONSSON, B. (Ed.). *Studies on Youth and Schooling in Sweden*. Estocolmo: Stockholm Institute of Education Press, pp. 19-39.
- ARNOT, M., MCLNTYRE, D., PEDDER, D. & REAY, D. (2004). *Consultation in the classroom: developing a dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing.
- AZEVEDO, J. (1991). *A Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (1992). *Expectativas Escolares e Profissionais dos jovens do 9º ano*. Rio Tinto: Asa (Cadernos Correio Pedagógico, 6).

- AZEVEDO, J. (1999a), *O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa (Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação).
- AZEVEDO, J. (Coord.) (1999b). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- AZEVEDO, J. (1999c). *Sair do Impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, J. (2000). *O ensino secundário na Europa – O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre Política Educativa*. 3ª Edição. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (2005). *O paradigma da aprendizagem ao longo da vida: um caso concreto*. Comunicação apresentada em Castelo Branco, no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, a 8 de Abril de 2005.
- AZEVEDO, J. (2007) (Coord.). *Como vamos melhorar a educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela educação*. Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- AZEVEDO, J. (2009). O Estado na educação: precisamos de outra política. *Pastoral Catequética. Revista de Catequese e Educação*, 14, pp.61-63. Moscavide: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (1999). Organização e Gestão das Escolas Secundárias. Das tendências do passado às perspectivas do futuro. In Azevedo, J. (Coord.) *O Ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 117-156.
- BARTHES, R. (1968). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, R. (1981). Introduction à l'analyse structurale des récits. In *Communications 8, L'analyse structurale du récit*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 7-33.
- BAUMFIELD, V. & MROZ, M. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*, 44 (2), PP. 129–140.

- BEANE, J. (2000). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In Pacheco, J. A. (Org.) *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-61.
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular. A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BELTON, T. (2000) Reading beneath the lines of children's stories. *Educational Research*, 42 (3), pp. 251–260.
- BERESFORD, J. (2000). Student Perspectives on School Improvement. *IQEA Reasearch Officer*, pp. 1-37.
- BERGH, B. L. (1989). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Massachussets, Needham Heights: Allyn and Con.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de Vie*. Paris: Nathan.
- BIRKETT, D. (2001). The school we'd like, *Guardian Unlimited*, 5 June. Acedido em <http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,5500,501374,00.html>.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewoods Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- BLANCHET, A. (1989). Entrevistar. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat & A. Trognon. *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Nancea, pp. 87-129.
- BOBBITT, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (1996). El lugar del centro en la política actual. Más allá de la reestructuración e de la descentralización. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gómez (Org.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 237-266.
- BOURDIEU, P. (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- BRANSFORD, J., BROWN, A. & COCKING, R. (1999). *How People Learn*. Washington: Nacional Academy Press.
- BROOKER, R. & MACDONALD, D. (1999). Did we hear you?: issues of student voice in a curriculum innovation. (1999). *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), pp. 83 – 97.
- BRYMAN, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman.
- BRYMAN, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- CABRAL, R. (2009). Condicionantes e problemas da escola. *Pastoral Catequética. Revista de Catequese e Educação*, 14, pp.53-60. Moscavide: Secretariado Nacional de Educação Cristã.

- CACHAPUZ, A. (1999). O Novo Ensino Secundário. In Azevedo, J. (Coord.) *O Ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 193-199.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, R. (1998). A Questão do Ensino: os Desafios Actuais. In Proença, M.C. (Coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal. Séculos XIX-XX*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.
- CARNEIRO, R. (1999). As Encruzilhadas do Ensino Secundário: Breves Apontamentos para uma Reflexão. In Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 251-257.
- CARVALHO, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação: perspectiva de alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado, não publicada).
- CHETCUTI, D. & GRIFFITHS, M. (2002). The implications for Student Self-esteem of Ordinary Differences In Schools: the cases of Malta and England. *British Educational Research Journal*, 28 (4), pp. 528-544.
- CHIN, C. & KAYALVIZHI, G. (2005). What do pupils think of open science investigations? A study of Singaporean primary 6 pupils. *Educational Research*, 47 (1), pp. 107-126.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Report based on indicators and benchmarks. Report 2006. Brussels. (acedido em <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>, a 13 de Agosto de 2009)
- COOK-SATHER, A. (2002). Authorizing students' perspectives: toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31 (4), pp.3-14.
- COOPER, P. & MCLNTYRE, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teachers' and Students' Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- COO, G. (1999). A tensão entre a lógica elitária e a lógica igualitária no Ensino Secundário. In Azevedo, J. (Coord.) *O Ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 223-228.
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Série "Monografias em Educação". Braga: Universidade do Minho, C.I.E.D..
- CUBERO, R. (2005). *Perspectivas construtivistas: La intersección entre el significado e la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

- CULLINGFORD, C. (1993). Children's Views on Gender Issues in School. *British Educational Research Journal*, 19 (5), pp. 555-563.
- CUSICK, P. A. (1973). *Inside high school: The student's world*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DAVIES, L. (2001). "Pupil voice and the quality of teaching and learning". Comunicação apresentada no 3.º Seminário - Pupil Voice and Democracy: ESRC/TLRP Consulting Pupils Network, Homerton College, Universidade de Cambridge.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- De LAINE, M. (2000). *Fieldwork, participation and practice: ethics and dilemmas in qualitative research*. London: Sage.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris: Armand Colin, Bourrier.
- DE LANDSHEERE, G. (1994). La etnometodología, vía privilegiada de la investigación sobre la educación personalizada. In García-Hoz (Dir.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp, pp. 330-342.
- DEER, C.; MAXWELL, T. & RELICH, J. (1986). Student Perceptions of School Climate Over Time: Two Secondary Schools. *Australian Journal of Education*, 30 (2), pp. 188-199.
- DELGADO, P. (2006). *Os direitos das Crianças. Da Participação à Responsabilidade. O Sistema de Protecção e Educação das Crianças e Jovens*. Porto: Profedições.
- DELORS, J. (Coord.) (2003). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 8ª Edição. Porto: Edições Asa.
- DEMAZIÈRE, D. & DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Éditions NATHAN.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. 2ª Edição. California: Sage.
- DENZIN, N. K. (1994). The Art and Politics of Interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, pp. 500-515.
- DEVELAY, Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- DOBIE, T. (1998). Pupil councils in primary and secondary schools. In D. Christie, H. Maitles & Halliday (eds.) *Values Education for Democracy and Citizenship*. Glasgow: Gordon Cook Foundation/University of Strathclyde, pp. 72-75.

- DOMINICÉ, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. *In O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde, pp. 131-153.
- DOMINICÉ, P. (1988). O Processo de Formação. *In O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde, pp. 51-61.
- DUARTE, J. (2005). *A contestação escondida: As críticas de jovens à escola actual*. Paulo: Cortez Editora.
- DUARTE, M. I. (Coord.) (2006). "Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. 2.º Relatório". Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. Outubro de 2006.
- DUARTE, M. I. (Coord.). (2007a). "Análise do Processo de Elaboração, Avaliação e Implementação dos Programas do Ensino Secundário". Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. Abril de 2007.
- DUARTE, M. I. (Coord.). (2007b). "Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. 4.º Relatório". Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. Dezembro de 2007.
- DUARTE, I. (Coord.) (2007c). *Estudantes À Entrada do Nível Secundário de Ensino*. Resultados Globais do Questionário Piloto. Lisboa: Ministério da Educação (OTES).
- DUFFIELD, J; ALLAN, J.; TURNER, E. & MORRIS, B. (2000). Pupils' Voices on Achievement: an alternative to the standards agenda. *Cambridge Journal Education*, 30 (2), pp. 263-274.
- ELLIOTT, J. (2005). *Using Narrative in Social Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. *In Wittrock, M. (Org.). La Investigación de la Enseñanza*. Madrid: Paidós-MEC, pp. 125-301.
- ERICKSON, S. & SCHULTZ, J. (1992). "Students' experience of curriculum". *Handbook of Research on Curriculum*. JACKSON, W. (Ed.). New York City: Macmillan.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª Edição). Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- EURYDICE (2006/07). *O Sistema Educativo em Portugal*. Eurybase: Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa. Bruxelas: Comissão Europeia.
- FERNANDES, M. (2000). O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar. *Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, 2000, pp. 27-37.
- FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens.

- FIELDING, M. (2001a). Student as radical agents of change. *Journal of Educational Change* 2, pp. 123-141.
- FIELDING, M. (2001b). Beyond the rhetoric of student voice: new departures or new constrains in the transformation of 21<sup>st</sup> century schooling?. *Forum* 43 (2), pp. 100-109.
- FIELDING, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* 30 (2), pp.295-311.
- FIELDING, M. & BRAGG, S. (2003). *Students as researchers: making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- FIELDING, M. & McGregor, J. (2005). Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance?. Comunicação apresentada na American Educational Research Association, em Montreal.
- FINGER, M. (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 80-86.
- FLETCHER, A. (2003). *Meaningful Student Involvement Resource guide*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Acedido a 30/12/08, em [http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI\\_Online\\_ResourceGuide.pdf](http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_Online_ResourceGuide.pdf).
- FLETCHER, A. (2004). *Meaningful Student Involvement: Research guide*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Acedido a 30/12/08, em: [http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI\\_Online\\_ResearchGuide.pdf](http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_Online_ResearchGuide.pdf).
- FLETCHER, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Acedido a 30/12/08, em [http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI\\_IncluGuideOnline.pdf](http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf).
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- FLORES, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva*, 21 (2). Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 391-412.
- FLORES, M. A. (2004) *The Early Years of Teaching: Issues of Learning, Development and Change*. Porto: Rés-Editora.
- FLORES, M. A. (2006). "Teacher Change: A Student Perspective". Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association (AERA), em São Francisco, CA, EUA.
- FLORES, M. A., FERREIRA, F. I. & TEIXEIRA, C. (2007). "Lideranças das escolas em contextos urbanos desafiadores: Qualidades, estratégias e resultados." Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: *Educação para o sucesso: políticas e actores*, realizado na Madeira, Portugal.

- FLORES, M. A. & TEIXEIRA, C. (2008). "Secondary students' perspectives on their schooling experiences: Findings from ongoing research". Comunicação apresentada na 53.<sup>a</sup> Assembleia Mundial do International Council on Education for Teaching (ICET), sob a temática "*Learning, Leading and Linking: The Impact of Policy and Research upon Practice*", realizada na Universidade do Minho, Braga.
- FLORES, M. A. & TEIXEIRA, C. (2008). "Investigating Secondary Students' Schooling Experiences: Challenges and Implications." Comunicação apresentada na 33.<sup>a</sup> Conferência annual da Association for Teacher Education in Europe (ATEE), sob a temática "*Teacher Education, facing the intercultural dialogue*", na Vrije Universiteit Brussel, Bruxelas.
- FLUTTER, J. & RUDDUCK, J. (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- FLUTTER, J. (2006). 'This place could help you learn': student participation in creating better school environments. *Educational Review*, 58 (2), pp. 183-193.
- FLUTTER, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal* 18 (3), pp. 343-354.
- FONSECA, A. M. (1999). A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12.º ano. In Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 85-115.
- FORTE, A. M. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- FREIRE, I. (1990). *Disciplina e (in)disciplina na escola: perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. F.P.C.E. – Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado, não publicada).
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GARRIDO, J. L. G. (1999). Problemas do ensino secundário superior. In Azevedo, J. (Coord.) *O Ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 229-236.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. (3.<sup>a</sup> Edição). Oeiras: Celta Editora.

- GIMENO, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (5.ª Edição). Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GÓMEZ, G. R., FLORES, J. G. & JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2.ª Edição). Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, O. (1992). *Em mortalidades*. Oliveira de Azeméis: Profedições.
- GONÇALVES, O. (2000). *Viver narrativamente. A Psicoterapia como adjectivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- GOODSON, I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- GOUVEIA-PEREIRA, M. (2004). *Percepções de justiça na adolescência: a escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: I.S.C.T.E. (Tese de Doutoramento, não publicada).
- GOUVEIA-PEREIRA, M., & VALA, J. (2004). Percepções de justiça e legitimação da autoridade escolar na adolescência: O Modelo do Valor do Grupo. In J. Vala, M. Garrido & Alcobia, P. (Eds.) *Percurso da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, (pp.123-137). Lisboa: Edições Colibri, pp. 123-137.
- GRACE, G. (1995). *School Leadership*. London: Falmer Press.
- GRANGEAT, M. (coord.) (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.
- GRILO, E. M. (2009). Projecto educativo e a Comunidade educativa. *Pastoral Catequética. Revista de Catequese e Educação*, 14, pp.45-48. Moscavide: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?*. London: The Falmer Press.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1990). Naturalistic and Rationalistic Enquiry. In J. Keeves (edt.) *Educational Research, Methodology and Measurement – An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, pp. 81-85.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin e Y. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, pp. 105-137.
- GUMMESSON, E. (1991). *Qualitative Methods in Management Research*. Newbury Park. Sage.
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- HAMILTON, L. (2002). Constructing Pupil Identity: personhood and ability. *British Educational Research Journal*, 28 (4), pp. 591-602.

- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- HART, R. (1994). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. New York: UNICEF.
- HART, S., DIXON, A., DRUMMOND, M. J. & MCINTYRE, D. (2004). *Learning without limits*. Cambridge: Open University Press/ McGraw-Hill Education.
- HOLLWAY, W. & JEFFERSON, T. (2000). *Doing qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method*. London: Sage.
- ILLICH, I. (1971). *Une Société sans école*. Paris: Seuil.
- JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JUSTINO, D. (2005). *No silêncio somos todos iguais. Ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*. Lisboa: Gradiva.
- KELCHTERMANS, G. (1995) A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, pp. 5-20.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KINCHIN, I. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46 (3), pp. 301-312.
- KORDALEWSKI, J. (1999). Incorporating student voice into teaching practice. ERIC Digest. ED440049. Acedido a 11/01/09, em <http://www.ericdigests.org/2000-4/voice.htm>.
- KUHN, T. (1992). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectivas.
- LAPO, M. J. (2007). *Professores que marcam a diferença*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar. Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa.
- LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- LENSMIRE, T. (1998). Rewriting student voice. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (3), pp. 261 – 291.
- LESPAGNOL, C. (2005). *A (in)disciplina em transição: um estudo realizado junto de alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade*. Lisboa: F.P.C.E. - Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado, não publicada).
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée Sauvage*. Paris: Plon.
- LEWIS, J. (2003). Design Issues. In RITCHIE, J. & LEWIS, J. (ed.) *Qualitative Research Practice – A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, pp. 47-76.
- LIMA, J. Á. & PACHECO, J. A. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- LIMA, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In LIMA, J. Á. & PACHECO, J. A. (ed.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- LIMA, L. (1988). *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LODGE, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, pp. 125-146.
- LOPES, J. T. (1996). *Tristes escolas – Práticas culturais e estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- LUNDGREN, P. (1983). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Victoria: Deakin University Press.
- LYLE, S. (2000). Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), pp. 45 – 63.
- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Ed. Minuit.
- MAC AN GHAILL, M. (1992). Student Perspectives on Curriculum Innovation and Change in an English Secondary School: an empirical study. *British Educational Research Journal*, 18 (3), pp 221-233.
- MACBETH, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58 (2), pp. 195-207.
- MACBETH, J., DEMETRIOU, H., RUDDUCK, J., MYERS, K. (2003). *Consulting pupils: a toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.
- MACDONALD, K. & TIPTON, C. (1993). Using documents. In N. Gilbert (org.). *Researching social life*. London: Sage, pp. 187-200.
- MACMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. (1997). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. United States – Wesley Educational Publishers.
- MAITLES, H. & DEUCHAR, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!': consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (3), pp. 249-266.
- MAITLES, H. & GILCHRIST, I. (2006). 'Never too young to learn democracy!' A case study of a democratic approach to learning in a religious and moral education secondary class in the West of Scotland. *Educational Review*, 58(1), 67-85 .
- MARÇAL, C. (2005). *Percepções de justiça, legitimação da autoridade e exercício de cidadania no contexto escolar*. Lisboa: ISPA.

- MAROY, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-155.
- MARSHALL, C. & ROSSMAN, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- MASSONAT, J. (1989). Observar. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat & A. Trognon, *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Nancea, pp. 27-86.
- MARTINS, G. O. (1998). *Educação ou barbárie?* Lisboa: Gradiva.
- MARTINS, G. O. (2009). Escola e Educação: temas cruciais. *Pastoral Catequética. Revista de Catequese e Educação*, 14, pp.25-32. Moscavide: Secretariado Nacional de Educação Cristã.
- MCCALLUM, B., HARGREAVES, E. & GIPPS, C. (2000). Learning: the pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), pp. 275-289.
- MCGREGOR, J. (2006). Matter of technique: when and how to consult. *Curriculum Briefing*, 4 (3), pp. 23-27.
- MCLNTYRE, D., PEDDER, D. & RUDDUCK, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20 (2), pp. 149-168.
- MEIGHAN, R. (1977). The pupil as client: the learner's experience of schooling. *Educational Review*, 29, pp. 123-135.
- MERRIAN, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MERTENS, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2.<sup>a</sup> Edition). Thousand Oaks: CA, Sage.
- MITRA, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development?. *Teachers College Record*, 106 (4), pp. 651-688.
- MITSONI, F. (2006). 'I get bored when we don't have the opportunity to say our opinion': learning about teaching from students. *Educational Review*, 58 (2), pp. 159-170.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1985). *O aluno em números*. Ensino Secundário 81/82 e 82/83. Lisboa: M. E., Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador da REVISÃO CURRICULAR do Ensino Secundário. Acedido em [http://anapet.no.sapo.pt/documentos/rev\\_sec/revcurdef10-NET.pdf](http://anapet.no.sapo.pt/documentos/rev_sec/revcurdef10-NET.pdf) a 08/11/09.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2005). *Relatório nacional sobre a implementação do Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*. Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MOITA, M. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2000a). A integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. *Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 93-101.
- MORGADO, J. C. (2000b). O currículo como veículo de integração social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 4 (6), pp. 457-470.
- MORSE, J. M. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, pp. 220-235.
- NIETO, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64 (4), pp. 392-426.
- NIXON, J., MARTIN, J., MCKEOWN, P. O. & RANSON, S. (1996). *Encouraging Learning*. Buckingham: Open University Press.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATION LABORATORY. (2001). Listening to Student Voices – Self-Study Toolkit. Student-Led Focus Group, acedido a 18/07/08, em <http://nwrel.org/scpd/scc/studentvoices/focusgroup.shtml>.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATION LABORATORY. (2001). Listening to Student Voices – Self-Study Toolkit. Importance of Student Voice, acedido a 18/07/08, em <http://nwrel.org/scpd/scc/studentvoices/importance.shtml>.
- NORTHWEST REGIONAL EDUCATION LABORATORY. (2001). Listening to Student Voices – Self-Study Toolkit. Student-Led Focus Group, acedido a 18/07/08, em <http://nwrel.org/scpd/scc/studentvoices/messages.shtml>.
- NORWICH, B. & KELLY, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30 (1), pp. 43-64.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2006). Debate Nacional sobre Educação. Intervenção feita na Assembleia da República, a 22 de Maio de 2006. Documento policopiado, pp. 1-12.

- OAKLEY, A. (1994). Women and children first and last: parallels and differences between children's and women's studies. In MAYAL, B. (Ed.). *Children's childhoods: observed and experienced*. London: Falmer Press, pp. 13-32.
- OLABUÉNAGA, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. (3.ª Edição). Bilbao: Universidad de Deusto.
- OLIVER, P. (2003). *The student's guide to research ethics*. Maidenhead: Open University Press.
- OSLER, A. (1994). The UN Convention on the Rights of the Child: some implications for teacher education. *Educational Review*, 46 (2), pp. 141-150.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Curriculo, teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000a). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In Pacheco, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 7-37.
- PACHECO, J. A. (2000b). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In Pacheco, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 127-145.
- PACHECO, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PARASKEVA, J. M. (2000). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Asa Edições.
- PACHECO, J. A. & PARASKEVA, J. M. (2000). A tomada de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, pp. 111- 115.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- PEDDER, D. & MCLNTYRE, D. (2006). Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, 58 (2), pp. 145-157.
- PEDRÓ, F. (1999). O ensino secundário pós-obrigatório: uma perspectiva internacional. In Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 213-221.
- PENNAC, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Asa
- PEREIRA, A. (2005). *O programa integrado de educação e formação (PIEF) – contributos para a avaliação da sua eficácia na prevenção do abandono escolar*. Lisboa: F.P.C.E. – Universidade de Lisboa.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- POLLARD, A. & FILER, A. (1999). Learning, Policy and Pupil Career: Issues from a Longitudinal Ethnography. In Hammersley, M. (Org.) *Researching School Experience. Ethnographic Studies of Teaching and Learning*. London: Falmer Press, pp. 153-168.

- PROGRAMA DO XVII GOVERNO CONSTITUCIONAL (2005) acessado a 03/08/08, em <http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf>.
- QUELUZ, A. G. (2000). Professor e aluno – os dois fios num único desenho de formação. In Roldão, M. C. & Marques, R. (Org.). *Inovação Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 184-194.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUD, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – Trajectos*. (3.ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- RANSON, S. (2000). Recognising the pedagogy of voice in a learning community, *Educational Management and Administration*, 28, (3), pp. 263-279.
- REAY, D. (2006). 'I'm not seen as one of the clever children': consulting primary school pupils about the social conditions of learning. *Educational Review*, 58 (2), pp. 171-181.
- REBAUD, C. (1999). Que saberes ensinar no liceu?. In Azevedo, J. (Coord.). *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 263-267.
- RICOEUR, P. (1985). *Temps et récit*. Paris: Éditions du Seuil.
- RITCHIE, J. (2003). The applications of Qualitative Methods to Social Research. In RITCHIE, J. & LEWIS, J. (ed.) *Qualitative Research Practice – A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, pp. 24-46.
- RODGERS, C. R. (2006). Attending to Student Voice: The impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry*, 36 (2), pp. 209-237.
- ROLDÃO, M. C. (2000). "O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular". *Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, pp. 81-89.
- RUDDUCK, J. (s/d). Pupil Voice is here to stay! QCA, Acessado a 30/12/08, em [http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/11478\\_rudduck\\_pupil\\_voice\\_is\\_here\\_to\\_stay.pdf](http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/11478_rudduck_pupil_voice_is_here_to_stay.pdf).
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2000). Pupil Participation and Pupil Perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp.75-89.
- RUDDUCK, J. & FIELDING, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, 58 (2), pp. 219-231.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- RUDDUCK, J. & MCLNTYRE, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. Oxon: Routledge.
- RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.

- SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 15-47.
- SANTIAGO, R. (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SAUTIER, R. (1999). Dos 15 aos 19 anos – o nosso futuro ou que lugar para o ensino secundário pós-obrigatório?. In Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 259-262.
- SÉRGIO, A. (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SHULTZ, J. & COOK-SATHER, A. (Eds.). (2001). *In our own words: students' perspectives on school*. New York: Rowan and Littlefield.
- SILBERMAN, M. L. (1971). Discussion. In SILBERMAN, M. L. (Ed.). *The Experience of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SILVA, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, A. M. (2006). (In)Visibilidade da formação e da aprendizagem: Saberes, Experiências e Autorias. Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso Brasileiro – Mesa Redonda: Currículo e Educação Não Formal: Desafios Contemporâneos (Texto fotocopiado).
- SIROTA, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie*, nº 104, juillet-août-septembre. Pp. 85-108.
- SIZER, T. (1984). *Horace's compromise*. Boston: Houghton-Mifflin.
- SKILBECK, M. (1999). Para a Reforma do Ensino Secundário. In Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 241-249.
- SOARES, N. F. & TOMÁS, C. (2002). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: Edições Asa.
- SOOHOO, S. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum*, 57, pp. 386-392.
- SOUSA, F. R. (2006). *Currículo, saberes docentes e saberes discentes: reflexões sobre a transitividade do verbo ensinar*. Comunicação apresentada no VII Colóquio sobre questões Curriculares: Globalização e (Des)Igualdades: os desafios Curriculares, realizado na Universidade do Minho.
- SPINK, M. J. (1999). *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: Aproximações Teóricas e Metodológicas*. S. Paulo: Cortez Editora.
- STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- STAKE, R. E. (2003). Case Studies. *In*: N. Denzin & Y. Lincoln (edits), *Strategies of Qualitative Inquiry*. 2ª Edição. California: Sage, pp. 134-164.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación Y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- SUTHERLAND, G. (2006). Voice of change: embedding student voice work. *Curriculum Briefing*, 4 (3), pp. 8-11.
- TABA, H. (1974). *El desarrollo del curriculum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- TAYLOR, M. J. & JOHNSON, R. (2002). *School Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education*. Berkshire: NFER.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (2007). "O(s) olhar(es) dos alunos do ensino secundário sobre a escola: alguns resultados de um estudo em curso". *In* Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña, pp. 875-887.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (2009a). "Professores que marcam a diferença: perspectivas e experiências de alunos do ensino secundário". Comunicação apresentada no *X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*, realizado em Braga, na Universidade do Minho.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (2009b). "Teachers Who Made a Difference in Students' Lives: Findings from Research with Secondary School Students". Comunicação apresentada no 34.º Encontro da ATEE (Association for Teacher Education in Europe), na Universidade de les Illes Balears.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (2009c). "Secondary School Students' Perspectives on Teaching and Learning. Findings from an Empirical Study carried out in Portugal". Apresentação do Poster no 14.º Encontro do ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching), em Rovaniemi, na Finlândia, na Universidade de Lapland.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (2009d). "Perspectivas dos alunos do Ensino Secundário sobre a escola: alguns resultados de um estudo em curso". Comunicação apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE/AIPELF, secção portuguesa, subordinado ao tema "A Escola e o Mundo do Trabalho". Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa.
- TEIXEIRA, C. & FLORES, M. A. (no prelo). Percursos e Olhares sobre a escola: Um estudo com alunos do Ensino secundário. *Educação & Sociedade*.
- TEODORO, A. (1999). Ensino secundário: constatações breves e três tópicos para um urgente debate. *In* Azevedo, J. (Coord.). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 201-205.

- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- TORGA, M. (1962). *Câmara Ardente*. In: *Antologia Poética*. (2001). (6.ª Edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 227-242.
- TORRES, J. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- TYLER, R. W. (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- UNGER, C. (2003). Why Listen to Students? In *New Horizons for Learning*. Acedido em <http://newhorizons.org/voices/unger.htm>, a 18/07/08.
- UNICEF (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Acedido em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf), a 03/11/09.
- URQUHART, I. (2001). 'Walking on air?': pupil voice and school choice. *Forum*, 43 (2), pp. 83-86.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALLES, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial SÍNTESIS, S.A.
- VAN MAANEN, J. (1983). *Qualitative methodology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- VANSLEDRIGHT, B. (1997). And Santayana lives on: students' views on the purposes for studying American history. *Journal of Curriculum Studies*, 29 (5), pp. 529-55.
- VEIGA, M. A. (1998). *Vida-Violência-Escola-Família*. Braga: Edições APPACDM Distrital.
- VERMERSCH, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, C. R. e RELVAS, A. P. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. & LANVERS, U. (2002). 'French is the Language of Love and Stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, 28 (4), pp. 503-527.
- WOODS, P. (ed.) (1980). *Pupil strategies*. London: Croom Helm.
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park: SAGE Publications, Applied Social Research Methods series, volume 5.
- ZABALZA, M. (Org.) (1996). *Calidad de la educación*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. A. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In Sousa, Ó. & Ricardo, M. M. C. (org.). *Uma Escola com Sentido: o currículo em análise e debate – contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

---



- Decreto nº 36 507/47, de 17 de Setembro (Restabelecimento de dois anos para o curso complementar, então denominado 3.º ciclo)
- Decreto nº 37 029/48, de 25 de Agosto (Reorganização dos cursos técnicos)
- Lei N.º 9/79 de 19 de Março (Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo)
- Lei n.º 65/79 de 4 de Outubro (Lei da Liberdade do Ensino)
- Decreto-Lei 553/80 de 21 de Novembro (Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo)
- Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de Outubro (Institucionalização do ensino técnico-profissional)
- Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - Alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro e 49/05, de 30 de Agosto)
- Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro (Criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior).
- Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto (Definição dos princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular)
- Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de Janeiro (Estabelecimento do regime jurídico das escolas profissionais).
- Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro (Estabelecimento dos princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário).
- Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de Junho (Suspensão da aplicação a Revisão Curricular do Ensino Secundário - Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro).
- Decreto-Lei nº. 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, revogado pelo Decreto-Lei nº. 3/2008, de 18 de Janeiro)
- Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março (Organização e gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação)
- Despacho Conjunto n.º 453/04 de 27 de Junho (Criação de Cursos de Educação e Formação)
- Despacho n.º 14 758/04, 2.ª série, de 23 de Julho (Cursos profissionais do nível secundário ministrados em escolas públicas)
- Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto (Constituição da República, 8.ª versão)
- Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro (rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril – Altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, eliminando a avaliação sumativa externa nos cursos tecnológicos, profissionais, artísticos especializados qualificantes e do ensino recorrente).
- Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho (Alteração das matrizes dos currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário).



ANEXOS

---



## Pistas para o registo escrito

### Projecto de Investigação

“Percepções e experiências da escola, trajectórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário”.

Agradecendo desde já a tua participação neste projecto de investigação e garantindo o total sigilo e anonimato, peço-te um **registo escrito do percurso escolar**.  
Sugiro que faças uma descrição individual do teu percurso escolar, referindo os momentos, acontecimentos/factos e pessoas mais importantes na tua trajectória escolar durante estes 12 anos (pelo menos).

Nome \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Há quantos anos frequentas esta escola? \_\_\_\_  
Há quantos anos estás nesta turma? \_\_\_\_ Já foste retido? Se sim, quantas vezes? \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_

#### Algumas pistas para o registo escrito:

Conta a **história do seu percurso escolar**, pondo em relevo o mais importante (momentos marcantes; episódios inesquecíveis; pessoas importantes para ti).

- O que te marcou mais (episódios, situações, pessoas);
- Influências na escolha deste curso;
- Actividades extracurriculares;
- Interesses;
- Disciplinas favoritas;
- Tipo de aulas que mais agradam;
- Professor(es) que te tenha(m) marcado;
- Expectativas para o futuro;
- Opinião sobre a escola em geral.

Podes referir estes ou outros tópicos. O importante é relatares as tuas experiências escolares ao longo do teu percurso escolar (12 anos).

Se desejares contactar-me, poderás fazê-lo:

- através do seguinte endereço electrónico: [teixeira.cidalia@gmail.com](mailto:teixeira.cidalia@gmail.com)
- por telemóvel: \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela tua colaboração neste projecto!

## ANEXO II

### Guião da entrevista

Guião da Entrevista (adaptado do guião, já validado, das entrevistas realizadas aos alunos no âmbito do Projecto *Leading Schools Successfully in Challenging Urban Contexts: Strategies for Improvement*)

#### Objectivos Gerais:

- Analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino;
- Conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso;
- Compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar;
- Entender a visão de si próprios enquanto alunos;
- Compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar;
- Analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Formulário de perguntas
I Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Legitimar a entrevista</li><li>- Motivar o entrevistado</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Apresentar</b>, nas suas linhas gerais, o objecto de estudo, objectivos e procedimentos: a entrevista como técnica de recolha de dados;</li><li>- <b>Pedir ajuda ao aluno</b>, pois a sua colaboração é crucial para o sucesso do trabalho;</li><li>- <b>Garantir o carácter confidencial das informações</b> prestadas (nomes e locais fictícios);</li><li>- <b>Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio</b> e permissão para citar na íntegra ou excertos dos dados, reiterando o anonimato e que os dados vão ser utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação.</li></ul>
II Percepções da escola	<ul style="list-style-type: none"><li>- Obter dados relativos à percepção do aluno sobre a escola</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <u>Solicitar ao aluno que se pronuncie sobre a sua percepção da escola:</u><ul style="list-style-type: none"><li>☞ Doze anos (pelo menos) volvidos, que imagem tens da escola?</li><li>Como a descreves em geral?</li><li>☞ Foste/és feliz na escola? Gostaste de andar nesta ou noutras escolas durante o teu percurso escolar? Porquê?/Por que não?</li><li>☞ O que faz de uma escola um lugar mais/menos agradável e feliz? Exemplifica.</li><li>☞ Achas que a escola, na sua globalidade, te apoiou/apoia para alcançares os melhores resultados que podes ter? Porquê?</li><li>☞ O que pensas do <i>design</i> curricular do Ensino Secundário? Achas que deveria contemplar mais/menos disciplinas?</li></ul></li></ul>

		<p>Quais poderiam ser leccionadas ou suprimidas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Como classificas a oferta curricular desta escola?</li> <li>☞ O tipo de cursos que há corresponde aos teus interesses?</li> <li>☞ A organização dos tempos lectivos favorece a aprendizagem ou preferias um outro esquema de horário? Porquê?</li> <li>☞ Achas que esta é uma escola boa? Porquê? Por que não?</li> </ul> <p><u>- Interrogar sobre o apoio que a escola presta aos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Como é que a escola te apoia?</li> <li>☞ Achas que a Biblioteca da escola está bem equipada?</li> <li>☞ Gostarias que houvesse mais recursos na escola (livros, computadores, projectores, aparelhos áudio, entre outros)?</li> <li>☞ Que actividades te motivam mais?</li> <li>☞ O que contribui para o teu bem-estar escolar e emocional?</li> </ul> <p><u>- Solicitar ao aluno que se refira à relação entre os pares:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Como classificas a relação que tens com os teus colegas?</li> <li>☞ O que achas acerca do clima/ambiente entre os alunos?</li> <li>☞ Como caracterizas a relação que têm com os funcionários?</li> <li>☞ Achas que poderiam fazer outras coisas para te ajudar?</li> <li>☞ Consideras importante a vinda dos teus pais/enc. de educação à escola? Porquê/ Por que não?</li> <li>☞ Que relação te parece haver entre o presidente do Conselho Executivo e os alunos/ pais/ professores, na generalidade? Por exemplo, sentes que a voz dos alunos é ouvida?</li> </ul>
<p>III</p> <p>Representações dos alunos sobre eles próprios</p>	<p>- Obter informações acerca da percepção dos alunos sobre eles próprios</p>	<p><u>- Solicitar ao aluno que se pronuncie sobre ele próprio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Fala-me das experiências curriculares mais marcantes do teu percurso (momentos marcantes; episódios inesquecíveis; pessoas importantes para ti).</li> <li>☞ Que tipo de aulas te agradam mais? Porquê?</li> <li>☞ Quais as tuas disciplinas favoritas? Porquê?</li> <li>☞ Que actividades extra-curriculares (teatro, clubes, desporto escolar, oficinas, projectos internacionais) te fascinam na escola? Porquê?</li> <li>☞ Participas em alguma?</li> </ul> <p><u>- Conhecer as motivações/expectativas do discente à luz do que lhe oferece a escola</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Que influência teve a escola na escolha do teu curso? Por que razão seguiste um curso via prosseguimento de estudos/tecnológico?</li> <li>☞ Quais as tuas expectativas para o futuro?</li> <li>☞ Gostarias de prosseguir estudos para o ensino superior ou apenas concluir o ensino secundário? Porquê?</li> <li>☞ Que profissão gostarias de ter futuramente? Porquê?</li> <li>☞ Em que medida o que viveste na escola te levou a escolher essa profissão?</li> </ul>

<p style="text-align: center;">IV</p> <p>Percepções dos professores</p>	<p>- Obter dados relativos à percepção dos alunos acerca dos professores</p>	<p>- <u>Pedir ao aluno que se pronuncie sobre os professores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Como descreves os teus professores?</li> <li>☞ Dá-me, por favor, um exemplo de uma experiência de aprendizagem boa e má na sala de aula. O que te marcou mais?</li> <li>☞ Achas que os professores te ajudam, promovendo o teu sucesso escolar?</li> <li>☞ Consideras que os teus professores se empenham para que a comunidade escolar seja feliz e realizada?</li> <li>☞ Gostarias que os teus professores mudassem algum aspecto? Qual? Porquê?</li> <li>☞ Houve algum professor/a que te tenha marcado? Porquê? Como é que ele/ela era?</li> </ul> <p>- <u>Pedir ao aluno que se refira ao papel do Director de Turma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Qual a qualidade que mais aprecias no director de turma?</li> <li>☞ Será que poderia fazer mais alguma coisa para te ajudar?</li> <li>☞ O que gostarias que o director de turma fizesse em termos de actividades extra-lectivas, por exemplo?</li> </ul>
<p style="text-align: center;">V</p> <p>Sugestões para melhorar</p>	<p>- sugestões finais</p>	<p>- <u>Pedir ao aluno que diga o que para ele tornaria a escola ainda melhor/com mais sucesso, exemplificando sempre o que afirma.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ mais/melhor apoio para a aprendizagem;</li> <li>☞ mais/melhor apoio ao trabalho de casa;</li> <li>☞ mais/melhores serviços para os alunos na escola;</li> <li>☞ melhor ligação escola/pais/família;</li> <li>☞ mais/melhores actividades extracurriculares;</li> <li>☞ um lugar mais agradável;</li> <li>☞ um lugar mais saudável.</li> </ul> <p>- <u>Solicitar ao aluno que se pronuncie acerca do que, na opinião dele, mais contribui para o sucesso da escola.</u></p> <p>- Queres acrescentar mais alguma coisa?</p>

## **Email enviado aos alunos**

### **Assunto: Desenvolvimento de Projecto de Investigação**

Caro/a estudante,

Mais uma vez obrigada por teres participado no estudo “Percepções e experiências da escola, trajectórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário”. O teu contributo foi deveras importante.

Agora, gostaria de te convidar para participar na terceira fase deste projecto. Já participaste na 1ª e 2ª fases. Gostaria que respondesses às questões que te coloco de seguida. **Podes fazê-lo por email**. Os dados são confidenciais e serão usados nomes fictícios na divulgação dos resultados aos quais poderás ter acesso. Obrigada desde já pela tua participação.

Nota: Não precisas de responder a todas as questões. A ideia é saber o que pensas agora um ano depois da entrevista que te fiz. Caso tenhas algumas dúvidas, não hesites em contactar-me.

- 1) O que fazes neste momento? Estás na Universidade? (Se sim, em que curso? E em que universidade?), na escola? (se sim, em que curso e a fazer que disciplinas?), a trabalhar? (se sim, em que área, onde?)
- 2) As expectativas ou desejos que tinhas quando escreveste a narrativa há um ano e meio (estavas no 12º ano) concretizaram-se? Estás a fazer o que querias ou enveredaste por outros caminhos, estando agora a fazer algo que não imaginavas ou não estava nos teus planos em primeiro lugar? Porquê?
- 3) Fala um pouco do último ano lectivo. O que foi mais marcante para ti? Que experiências, situações ou pessoas te marcaram ao longo do último ano?  
Como descreves a tua experiência na universidade? Correspondeu à ideia que tinhas? O que foi diferente? O que correspondeu à ideia que já tinhas?  
Se estas a trabalhar, que balanço fazes? O que tem sido mais marcante para ti?  
Se estás na escola, o que te marcou mais neste ano que passou?
- 4) Quando pensas na escola e em todo o teu percurso escolar, o que é que te vem à memória imediatamente? O que é que foi mais marcante para ti quando te lembras da escola? O que foi mais e menos positivo nessa experiência?
- 5) Há um ano e meio tinhas uma determinada opinião sobre a escola. Essa percepção manteve-se ou alterou-se durante este ano lectivo? Em que medida a escola foi importante para os desafios que tens enfrentado? Explica porquê.
- 6) Gostarias de dar algum(ns) conselho(s) ou apresentar alguma(s) proposta(s) pertinente(s) aos líderes escolares ou decisores políticos ou professores ou colegas?
- 7) Queres acrescentar algo sobre a tua experiência escolar e académica? Se pudesses escrever uma carta ou um pequena nota para outros alunos dando alguns conselhos ou sugestões, o que dirias? (pode ser algo muito curto, mas era importante saber que conselhos ou sugestões darias a um aluno que entra agora para o 10º ano.).

Obrigada mais uma vez e desejo-te muitas felicidades!  
Cidália Teixeira



Universidade do Minho

## ANEXO IV

### Carta enviada à Presidente do Conselho Executivo da escola

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia  
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Ex.<sup>ma</sup> Sra. Presidente do Conselho Executivo  
da Escola Secundária \_\_\_\_\_

#### Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projecto de Investigação

Encontrando-me a desenvolver um projecto de investigação para preparação do Doutoramento em Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, a apresentar na Universidade do Minho, venho solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para consultar documentação e realizar entrevistas a alunos do 12º ano da escola que dirige. O projecto de investigação em que me encontro a trabalhar subordina-se ao tema: “Percepções e experiências da escola, trajectórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário” e tem como objectivos principais: (a) analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino, (b) conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso, (c) compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar, (d) entender a visão de si próprios enquanto alunos, (e) compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar e (f) analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

Para alcançar este escopo, necessito de contactar com a realidade escolar, nomeadamente com os alunos do 12º ano de escolaridade, a fim de colher informações na primeira pessoa, absolutamente cruciais para o objecto de estudo.

A investigação desenvolver-se-á ao longo de três anos e, para tal, necessitarei, a partir de Janeiro, de:

- consultar documentos: Projecto Educativo da Escola, Plano Anual de Actividades e o Regulamento Interno;
- solicitar a todos os alunos do 12º ano a realização de uma narrativa sobre o seu percurso escolar;
- realizar entrevistas a alunos do 12º ano.

A escola beneficiará de toda a informação proveniente deste estudo e dos resultados obtidos na pesquisa, que serão formalmente apresentados à comunidade escolar através de um *workshop* que organizarei e dinamizarei sobre os dados recolhidos nesta investigação.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto da escola como dos alunos que participam na investigação.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.<sup>a</sup> considere pertinentes.

Respeitosos cumprimentos,

Braga, 30 de Janeiro de 2007

Cidália Maria Ferreira Teixeira  
(*email*: [teixeira.cidalia@gmail.com](mailto:teixeira.cidalia@gmail.com))



## ANEXO V

# Carta enviada aos encarregados de educação dos alunos participantes na investigação

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia  
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Ex.<sup>ma</sup> Sr. Encarregado de Educação

### Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projecto de Investigação

Encontrando-me a desenvolver um projecto de investigação para preparação do Doutoramento em Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, a apresentar na Universidade do Minho, venho solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para realizar uma entrevista ao seu educando sobre a percepção da escola que adquiriu ao longo do seu percurso escolar.

O projecto de investigação em que me encontro a trabalhar subordina-se ao tema: “Percepções e experiências da escola, trajectórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do secundário.” e tem como objectivos principais: (a) analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino, (b) conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso, (c) compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar, (d) entender a visão de si próprios enquanto alunos, (e) compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar e (f) analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

Para alcançar este objectivo, necessito de contactar com a realidade escolar, nomeadamente com os alunos do 12º ano de escolaridade, a fim de colher informações na primeira pessoa, absolutamente cruciais para o objecto de estudo.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação, tanto da escola como dos alunos.

Grata pela atenção dispensada, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.<sup>a</sup> considere pertinentes.

Respeitosos cumprimentos,

Cidália Maria Ferreira Teixeira  
Professora de Português e Alemão  
no Ensino Secundário Oficial  
(*email*: [teixeira.cidalia@gmail.com](mailto:teixeira.cidalia@gmail.com))

## Carta enviada aos professores da escola

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia  
Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa

Ex.<sup>ma</sup> Sra. Professora de \_\_\_\_\_  
da Turma 12º \_\_\_\_

**Assunto:** Pedido de autorização para utilização da sua aula devido a Projecto de Investigação

Encontrando-me a desenvolver um projecto de investigação para preparação do Doutoramento em Educação, especialidade em Desenvolvimento Curricular, a apresentar na Universidade do Minho, venho solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para recolher, na sua aula, uma narrativa aos alunos do 12º \_\_\_\_.

O projecto de investigação em que me encontro a trabalhar subordina-se ao tema: “Percepções e experiências da escola, trajectórias escolares e expectativas futuras. Um estudo com alunos do ensino secundário.” e tem como objectivos principais : (a) analisar as percepções dos alunos sobre a escola em geral, a educação e o ensino, (b) conhecer experiências curriculares e extracurriculares relevantes no seu percurso, (c) compreender a influência de pessoas marcantes ao longo da sua trajectória escolar, (d) entender a visão de si próprios enquanto alunos, (e) compreender a influência da escola na escolha do curso e no seu percurso escolar e (f) analisar as suas expectativas, enquadradas nos seus projectos para o futuro.

Para alcançar este escopo, necessito de contactar com a realidade escolar, nomeadamente com os alunos do 12º ano de escolaridade, a fim de colher informações na primeira pessoa, absolutamente cruciais para o objecto de estudo.

Esta tarefa demorará cerca de 45 minutos, pelo que agradeço desde já a sua colaboração e cedência desse tempo.

Grata pela atenção dispensada, disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.<sup>a</sup> considere pertinentes.

Respeitosos cumprimentos,

Cidália Maria Ferreira Teixeira  
(*email:* [teixeira.cidalia@gmail.com](mailto:teixeira.cidalia@gmail.com))

## ANEXO VII

### Narrativa de um participante

Eu estou no curso de Ciências e Tecnologias. Desde a primária que sonho ir para Medicina ou qualquer coisa ligada às ciências, pois as minhas disciplinas preferidas foram, desde aí, Estudo do Meio, Ciências da Natureza, Matemática, Físico-Química, Biologia... Não tive grandes influências para seguir este curso, mas talvez os professores que tive ao longo do meu percurso escolar tenham ajudado um pouco, na medida em que os professores destas disciplinas preferidas sempre foram bons professores. Também a minha mãe gosta muito de Ciências e talvez me tenha inculcido esse gosto.

Gosto de aulas em que os alunos possam ser interventivos e possam perguntar qualquer coisa (aulas em que a participação dos alunos seja crucial) sem que os professores fiquem irritados. As qualidades que aprecio nos professores são o respeito, a exigência, a simpatia e também a sua dedicação à profissão. Como tal, por vezes, posso ser mal interpretada pelos professores e estes pensam que os questiono para os “deitar abaixo”, mas não é verdade. Eu apenas não gosto de ficar com dúvidas. Houve já alguns professores que me marcaram pela negativa por essa razão.

Como actividades extracurriculares já frequentei a natação, durante três anos, ginásio, dança, aulas de órgão, de guitarra e de piano, a única que ainda frequento. Já frequentei o coro e na primária fui a vários festivais/concursos. Nas férias, já trabalhei no programa OTL (Ocupação dos Tempos Livres), do Instituto Português da Juventude. Nestes dois últimos anos fiquei colocada em dois museus. Esta experiência foi muito interessante e produtiva, não só pela cultura, mas pelo facto de me tornar mais responsável. Neste presente ano, estou-me a dedicar à Associação de Estudantes, aqui na escola.

Os meus interesses são muito vastos. Gosto de coisas ligadas à área da saúde e das ciências, mas também gosto de coisas que me enriquecem culturalmente e adorava viajar mais. Uma das minhas expectativas, além de entrar em Medicina, é fazer um inter-rail pela Europa. Gosto muito de coisas ligadas à moda e à arquitectura e uma das coisas que mais gosto de fazer é ver casas, passear por parques, sair com os amigos...

O que posso dizer da escola é que gostei de todas onde andei. Um marco muito importante para mim foi a primária. Era uma escola muito activa, participámos em inúmeros projectos, íamos a visitas de estudo e festivais. Tudo bem que há muito que pode ser melhorado fisicamente nas escolas, como o aquecimento, os balneários e o próprio edifício, mas, para mim, o mais importante e que deve ser melhorado é a qualidade dos professores. Estes devem sentir-se seguros e transmitir essa segurança aos alunos. Quando não tiverem a certeza de algo, devem admiti-lo. Devem criar bons laços e transmitir paz e não nervosismo, devem deixar os alunos à vontade e ser rigorosos com a disciplina; ser exigentes e conquistar o respeito e a confiança dos alunos. Devem mudar as aulas de substituição e aliviar a carga horária dos alunos, pois penso que há aulas desnecessárias, como Área de Projecto, no Básico. Já no secundário, a Área de Projecto é muito interessante da forma como o meu professor está a dar. Está-nos a preparar para o curso, visto fazermos trabalhos de investigação muito produtivos.

## ANEXO VIII

### Transcrição de uma entrevista

#### Entrevista a Patrícia<sup>22</sup>

##### **Que imagem é que tu tens da Escola? O que é a Escola para ti?**

- É assim: eu tenho uma óptica imagem; apanhei sempre ótimos professores, só tive ótimas turmas mesmo... acho que é o primeiro ano que eu apanho uma imagem um bocado distorcida, porque sempre tive muita vontade de vir e tudo, este ano apanhei uma turma que não me agrada muito a maneira como eles trabalham entre si e não são unidos. Estava habitada a outro género de turmas e isso mudou, um bocado, a ideia de Escola, de resto é bom.

##### **Quando te lembras de Escola, lembras-te de quê? O que é que te vem logo à cabeça?**

- Eu acho que me lembro dos momentos da Primária. Acho que é dos melhores momentos, de qualquer pessoa, numa Escola.

##### **Por que é que te lembras desses?**

- Não sei; porque é quando a gente aprende a ser criança com os outros, aprende coisas importantes da vida, que é ler, escrever, essas coisas para toda a vida é importante. E acho que é engraçado dividir isso com outras pessoas da nossa idade e, às vezes, com professores que nos marcam.

##### **Como é que foi o teu percurso? Estudaste sempre na mesma Escola ou mudaste de Escola, ao longo dos 12 anos?**

- Não. Eu no início não era de cá. Era do \_\_\_\_\_. E quando mudei para cá, o meu primeiro ano, eu fiz em \_\_\_\_\_, só que correu muito mal, porque eu não queria estar cá, porque o meu pai e o meu irmão mais velho continuavam lá, sempre tive uma ligação muito forte com o meu irmão; apesar de ser o primeiro ano, eu não passei, não consegui. Depois é que fui para a \_\_\_\_\_. Foi no \_\_\_\_\_ que eu fiz até ao 4º ano; e depois na \_\_\_\_\_ do 5º até ao 9º. Depois é que vim para aqui estudar.

##### **E desses anos, como foi evoluindo a tua imagem de Escola, foste gostando mais, menos?**

- Mais. No início quando eu entrei, eu não gostava também, por causa da situação que estava a viver. Mas depois quando entrei para o \_\_\_\_\_, apanhei uma professora que foi das melhores pessoas que eu conheci, ao longo da minha vida e ela sempre me ensinou: "luta pelos teus direitos". Ela reprovou-me um ano, apesar de eu ter notas para passar, porque ela dizia que eu não estava psicologicamente preparada para seguir e explicou porquê e eu apesar de ter a idade que tinha, ela conseguiu-me explicar de maneira a que eu entendesse e isso para mim foi muito importante, ela estar a tratar-me como uma pessoa que fosse da idade dela. Quando eu conheci essa professora, para mim, a Escola ganhou outro sentido. Não era a obrigação de ter que ir lá para aprender, porque o pai obrigava; já me punha a pé toda contente, porque ia para a Escola. Isso faz toda a diferença.

##### **E actualmente como vês a Escola? De manhã, quando acordas, quando te lembras, quando te preparas para mais uma semana, o que é que a Escola representa na tua vida, neste momento?**

- É assim: representa um ponto importante, porque eu quero seguir e, então, preciso dela para ser alguém e é um sonho ser alguém. Hoje em dia acho que toda a gente sonha ser alguém, só que é como eu digo, a motivação que eu tinha, não consigo ter este ano; antigamente, eu levantava-me e vinha toda contente, porque sabia que para além de

---

<sup>22</sup> Atribuímos um nome fictício à aluna para manter o anonimato e a confidencialidade.

levar, às vezes, com aqueles 90 minutos que é uma aula ou outra que uma pessoa não gosta tanto, apesar disso eu ia ter uma turma fantástica a acompanhar. E este ano não tenho, porque as pessoas estão dentro da sala a picarem-se uns aos outros e por causa disso não se pode mudar. Às vezes esquecem que um teste é importante no nosso seguimento, ainda mais no 12º ano. Então isso, não tenho aquele apetite de vir, como tinha antigamente, não há aquela motivação...

**Portanto, associas sempre a Escola ao grupo de pessoas que a frequentam, não é?**

- Eu acho que sim, porque eu lido com essas pessoas, mais do que lido com a minha família, porque eu estou imenso tempo cá e acho que quando a gente lida, todos os dias, com as mesmas pessoas e não nos agradam, entre aspas... são um bocado indiferentes. E quando uma pessoa lida com aquelas pessoas todos os dias e não tem uma afeição, não sei explicar, não conseguem cativar nem elas a ti, nem tu a elas. É um bocado complicado.

**E por que é que tu dizias, explica-me melhor aquela expressão de “estar na Escola para ser alguém”. O que é que tu queres dizer com isso?**

- É assim, hoje em dia toda a gente sonha ser alguém, não quer dizer ser uma pessoa importante ou uma pessoa conhecida mundialmente. Ser alguém é ter um futuro, ou dar um futuro, poder dar um futuro depois a alguém, como os meus pais me deram a mim, tal como eu, um dia mais tarde, desejo dar a alguém, fazer aquilo que eu gosto. E para isso temos de estudar, porque senão nunca seremos o que gostávamos de ser, mas sim o que conseguimos arranjar ser.

**Então, depreendo das tuas palavras que a Escola é um trampolim...**

- É, para saltar fases para chegar a algo. Eu acho que sim.

**E que visão é que tu tens da Escola ideal? O que é que para ti é a Escola ideal, ou seria?**

- Eu acho que sempre tive a Escola ideal, tirando este ano, porque eu gostava das pessoas com quem convivia, tinha uma boa relação; sempre tive muita sorte nos professores que apanhei. A Escola, em si, em termos de condições, não é má. Aqui consegui encontrar desporto escolar e integrei-me muito bem. É um grupo muito unido. É engraçado praticar aquele desporto, porque eu praticava basquetebol, não tem nada a ver um com o outro. Foi engraçada essa mudança. Então, sempre tive uma perspectiva muito positiva.

**Tu consideras que foste feliz na Escola, durante estes 12 anos, e és ainda?**

- Considero. Claro que sim.

**E por que é que achas isso? O que é que contribui para a tua felicidade?**

- Não sei. Acho que aquela alegria dos poucos momentos, aquelas conversas com professores que nos cativam. Eu acho que é um pouco isso, porque são aquelas pessoas que a gente leva para o resto da vida. Eu levo amizades que nunca pensei. Em termos de feitos não temos nada a ver, nunca ninguém esperou que a gente tivesse uma amizade tão grande. Nunca pensei ter uma amizade com ela.

**E tu gostaste das Escolas onde andaste até agora?**

- Sim, gostei. Acho que todas... claro que nenhuma é perfeita, mas eu gostei das Escolas onde andei.

**Qual foi a Escola que tu gostaste mais até agora?**

- A \_\_\_\_, sem dúvida, porque é a idade da parvalheira, da mudança e do crescimento. Gostei imenso da minha fase lá. Tive ótimos professores, apanhámos estagiárias espectaculares, que hoje em dia são nossas amigas e a gente encontra-se com elas. Para além disso, não havia muito aquela barreira professor/aluno, havia o respeito do professor e do aluno, havia amizade e também se criaram laços afectivos. Eu acho importante.

### **O que é que na tua opinião faz da Escola um lugar mais ou menos agradável?**

- Acho que é a entreajuda entre as pessoas, porque é uma fase em que a gente precisa de ajuda. Como é com essas pessoas que lidamos todos os dias, são essas que nos entendem, porque se a gente chega a casa e diz: "oh mãe tive um dia difícil", ela pensa lá para ela: "oh filha, estive a trabalhar, quero descansar". Mas quem está aqui pensa: "não, eu entendo porque é que ela teve um dia difícil" e compreende melhor. Acho que é preciso ter alguém do nosso lado para isso. Daí eu achar importante ter uma boa turma; acho que é um ótimo alicerce.

### **E achas que a Escola, na globalidade, te apoiou, te apoia para que tu alcances melhores resultados?**

- Sim, eu acho que sim, porque a Escola é colectiva: são os alunos, são os professores, porque sempre que tenho uma dúvida, os professores ajudam e tentam ir ao seu limite para ajudar os alunos.

### **Dá-me um exemplo concreto de um momento que tu tenhas sentido algum tipo de apoio?**

- Agora estamos na fase da mudança, vamos para a Universidade. Nós sentimos apoio de, por exemplo, a minha stôra de XX, ela nem era minha Directora de Turma, é o primeiro ano que lidamos com ela, mas ela tem apoiado muito, tem-nos ajudado a obter informações, onde é que há-de ir, onde é que não há-de. Depois há sempre aquelas fases que a gente passa... o ano passado eu passei uma fase, que um acidente de uma equipa de futebol, morreram vários rapazes.... Eu passei uma fase um bocado complicada, porque não sei bem lidar com as emoções, vou um bocado a baixo e senti muito apoio de alguns professores cá, principalmente dos nossos treinadores, principalmente a stôra \_\_\_, ela apoiou-me muito e isso nessas fases foi, realmente, importante ter alguém para nos apoiar.

### **E neste momento estás lesionada? Tens algum tipo de desconto, entre aspas, ou não? Como é que tu geres a situação?**

- É assim: é tudo normalmente. O desconto que eu posso ter normalmente é nos atrasos à primeira hora da manhã, porque, às vezes, o meu pai não está em casa e então eu tenho que vir a pé. A distância não é grande, mas como eu não posso esforçar, tenho de vir mais devagar; às vezes, chego mais atrasada e os professores, nesse aspecto, dão-me um bocado de desconto. Mas é só isso, do resto, é normal. Educação Física não posso fazer, mas isso está provado no atestado, não posso fazer nada.

### **O que é que tu achas do desenho curricular do Ensino Secundário? Achas que as disciplinas estão bem, acrescentarias alguma, tirarias alguma? Que leitura fazes?**

- Acho que de uma forma geral está bem, apesar de achar que há certas disciplinas que escusavam de ser tão excessivas, porque há pessoas que vão utilizar, isso é verdade, mas para isso existem cursos específicos. Acho mal, por exemplo, as pessoas estarem no meu curso, quando, no entanto, querem seguir advocacia. Acho que se existem cursos específicos...; e por não o fazerem assim é que depois a gente leva um bocado do global e não específico. A Matemática é o quebra-cabeças de toda a gente, porque é muito global, muita coisa e futuramente a gente não utilizará nem metade do que dá. Acho que normalmente as pessoas do meu curso vão seguir saúde, ciências, não vão precisar... É a minha opinião, se calhar, se chegar lá, tenho outra perspectiva e acho que afinal, sempre era preciso.

### **Essa disciplina, portanto, não retirarias?**

- Não, não.

### **O que defendias? Um sistema mais flexível?**

- Sim. Talvez.

**Em que cada um pudesse escolher consoante aquilo que quer seguir?**

- Acho que devia ser por áreas, porque quem vai para saúde, imagino, precisa mais de Ciências, de Química... Quem vai para advocacia ou quem vai para Química, precisava mais de Química. Assim é mais um bocado específico. A Matemática precisávamos todos, mas não tão abrangente, como a gente está a ter.

**E gostavas de ter alguma disciplina que não está no teu currículo?**

- Não, acho que não. Não sei... nunca pensei, assim, numa disciplina que me fizesse falta. Não, acho que não. Acho que... gosto das que temos; são importantes no meu curso.

**Como é que classificas a oferta curricular desta Escola?**

- Eu acho que é boa. Nós temos quase todas as disciplinas, os vários cursos, neste momento até acho que temos Profissionais; acho que a Escola está bem abrangida, um bom espaçamento de currículos.

**E quando tu tiveste que escolher o teu curso, o tipo de cursos que havia correspondia aos teus interesses ou tiveste dificuldade?**

- Não. Correspondia completamente aos meus interesses, por isso não tive grande dificuldade.

**Relativamente à organização dos tempos lectivos, o horário, gostas do teu horário? Sentes que devia ser mais flexível, gostas da disposição? Como é que vês isso?**

- Eu tenho um horário espectacular. Isso é ótimo. Nós só temos aulas de manhã, de tarde fica livre para a gente estudar e para as nossas actividades extracurriculares. Sei que há turmas com horários... coitadinhos, não têm quase tempo nenhum para estudar. Eu vejo o meu irmão que está cá a fazer Informática e tem manhãs e tardes. E eu vejo que ele tem de estudar mesmo à noite até às tantas, porque não tem outra possibilidade de acompanhar tão bem a matéria. Eu, pessoalmente, não tenho motivos de queixa.

**Em que ano é que ele anda?**

- 11º.

**E relativamente à Escola. Achas que esta é uma boa Escola?**

- Acho que é das melhores Escolas que temos, porque não são só as aulas que interessam, mas também as actividades extracurriculares e acho que esta escola, neste aspecto, é muito boa. A gente pode praticar diversas modalidades, em que uns são melhores e outros piores. Há entre-ajuda entre os grupos e eu acho essas coisas interessantes.

**E o que é que para ti melhoraria ainda mais a Escola?**

- Não sei. Só se fosse em termos de condições, porque de resto... Esta escola não tem enfermaria. Eu acho de grande importância ter uma enfermaria. Mas de resto... só em termos de condições, acho que de resto está bem.

**E em termos de apoio? Já falamos há bocado de apoios que tens recebido na Escola, mas, por exemplo, em termos da biblioteca, achas que está bem equipada?**

- Muito bem equipada, em comparação, por exemplo, com o que eu ouço falar de outras Escolas. Eu acho que esta escola está muito bem equipada, eu tenho facilidade em ter acesso a quase tudo.

**E tu gostarias que tivesse algum recurso que te faça falta?**

- Não. Acho que não, porque a Escola está mesmo muito bem equipada. Não acho que falte nada.

**O que é que contribui para o teu bem-estar escolar e emocional? O que é que te faz sentir bem na Escola?**

- Não sei... talvez os amigos, os professores, em geral. Acho que é isso.

**O que é que te motiva mais na Escola? Que actividades é que te motivam mais?**

- Como assim?

**Quer na sala de aula, quer fora da sala de aula. O que é que te traz motivação? O que é que te traz alegria, garra?**

- O desporto. Neste momento é algo que... tive pena de não poder continuar a praticar com a lesão, porque é diferente, é um mundo em que agente evolui a olhos vistos, tanto podemos passar um bom tempo sem evoluir, como de repente evoluímos muito e ver os outros também a evoluir e contribuir para a evolução do grupo é muito bom.

**E dentro da sala de aula, o que te motiva mais?**

- Não sei. Talvez a companhia da \_\_\_ e da \_\_\_, porque de resto a turma em si... Eles são animados, são brincalhões e dá para divertir, para rir, mas não sinto que tenha estabilidade para ter uma conversa séria ou um desabafo com ninguém lá. Acho que eles ainda andam à batatada uns com os outros...

**E como é que tu te dás com os teus colegas?**

- De maneira geral dou-me bem, nunca tive problemas.

**Portanto tens um relacionamento melhor, depreendo das tuas palavras, com gente fora da tua turma.**

- Sim. O meu grupo de amigos vem fora da minha turma, apesar de eu ter lá a \_\_\_ e a \_\_\_ e outros colegas meus que já vêm connosco desde o 7º ano. A nossa relação é ótima, sempre convivemos juntos, fomos amigos há anos. Quando saímos da porta para fora, cada um vai para os seus cantos, não pertence à turma a \_\_\_ e a \_\_\_.

**E o que é que tu achas acerca do clima, do ambiente dos alunos nesta Escola e nas que tu frequentaste, no geral?**

- No geral, normalmente é sempre bom. Há sempre aqueles olhares, aquelas divergências dos grupinhos, por causa dos gostos e não sei quê. Mas de modo geral é bom, nunca há grandes atritos, porque a Escola também é grande e cada um pode-se meter pelo seu cantinho, sem arranjar atritos.

**E relativamente aos funcionários. Que tipo de relações tens com eles?**

- É ótima. Temos aqui funcionários espectaculares, são muito nossos amigos, apoiam-nos muito. Acabam por se interessar por nós, com o tempo, nós acabamos por conviver muito com eles e eu acho isso interessante.

**O que é que tu gostarias que eles fizessem para te ajudar mais?**

-Acho que não há nada, assim, que eu tenha pensado, que me pudesse ajudar mais.

**Pensando na Escola em geral, não me refiro só a um Bloco ou ao Ginásio.**

- É o que estou a dizer, não tenho nada a pensar, de forma geral, porque, por exemplo, nós temos a funcionária XX... nós convivemos com ela em horário de treinos e ela torna-se uma pessoa muito especial para nós. Nós dela temos tudo: temos apoio emocional, apoio físico, qualquer apoio que a gente precise, ela está lá. Ela própria diz, às vezes, que faz um bocadinho de amiga e de mamã, que a gente não tem diariamente.

**E relativamente ao Conselho Executivo. Qual é a relação entre os alunos e o Conselho Executivo?**

- Eu acho que é ótima. Eu acho que a Presidente que nós temos, neste momento, tem apoiado muito, tem-nos ajudado muito em causas que a gente precise; porque eu tenho amigos na Associação de Estudantes e converso com eles sobre diversos assuntos e pelo que sei ela tem apoiado muito. Sempre que há dúvidas em termos de mudanças do Ministério, em relação aos exames, ela tem-nos apoiado muito, tem tentado sempre dar-nos o máximo de informação.

**E tu sentes que a voz dos alunos é ouvida, quer pelos órgãos de gestão da Escola, quer pelos órgãos ministeriais? Qual é a tua ideia?**

- Acho que pelos órgãos de gestão da Escola é. Aqui nós somos muito ouvidos, mas em termos de Ministério não somos muito.

### **Dá-me um exemplo das duas coisas.**

- Aqui na Escola, por exemplo, com as aulas de substituição, para nós não são aulas interessantes, porque acabam por não ter a função... porque os professores vão para lá, às vezes, nem têm nada a ver com a disciplina e com o curso em que a gente está naquele momento e ficamos a olhar uns para os outros, a fazer brincadeiras; acho que para ter esse tipo de brincadeiras não precisávamos de estar na sala, podíamos estar lá fora, ao ar livre, escusávamos de estar cá dentro sentados 90 minutos. A escola tem-nos apoiado muito: 'olhem, vocês acham que não está certo, lutem! Vêm que alguma coisa está mal, façam por escrito e contem connosco.' Em termos do Ministério, não vai por greves, não vai por nada. Ideias muito fixas. E não ouvem muito os alunos. É mais o que eles acham que está certo e não o que nós achamos que está certo. Não partilham as ideias com alunos. E acho que aí deviam apostar um bocadinho mais.

### **Como é que tu achas que deviam apostar um bocadinho mais? O que é que podia ser feito, em termos gerais?**

- Eu acho que devia de ser feito..., eu não digo a Ministra em si, mas reunia-se, por exemplo, uma vez por ano, com várias Associações de Estudantes, de vários pontos do país e explicavam as ideias que têm para agora e o que não têm. O Conselho da Escola deveria estar nessa reunião, porque às vezes eles põem certas condições que é difícil até para o próprio Conselho aplicar; porque, por exemplo, as aulas de substituição é algo difícil de aplicar e conseguir gerir, de maneira a que toda a Escola esteja em funcionamento. É complicado arranjar professores para isso. E para nós não é agradável, porque toda a gente sabe que, para um estudante, um feriado é uma coisa especial. Não ter isso e estar 90 minutos numa sala, a ter praticamente um feriado, mas só que enfiados entre quatro paredes é um bocadinho complicado.

### **E relativamente à vinda dos pais à Escola, dos Encarregados de Educação, o que é que tu achas?**

- Eu acho importante, porque eu falo por mim, a minha mãe..., apesar de eu ser maior de idade, eu sempre pedi à minha mãe para continuar a ser a minha Encarregada da Educação, porque assim tem mais acesso aos processos e ao que se vai desenvolvendo na escola. Eu acho isso importante. E eu falo por mim: eu tenho uma relação ótima com ela, é a minha melhor amiga e sempre que eu preciso de alguma coisa é à minha mãe que recorro. E acho que quando um pai não sabe ajudar um aluno e a gente recorre a um pai: "oh pai, eu tenho este problema na escola e eu não sei como resolver" ... Normalmente a gente recorre à família e se um pai não tem acesso às coisas é complicado para nos ajudar; é mau para eles e é mau para nós. Por isso, eu acho muito importante a possibilidade de os pais irem à Escola.

### **O que é que é que podia ser organizado na Escola para que os pais viessem, para receber os pais?**

- Eu acho que não dá para fazer nada, acho que é mesmo falta de interesse dos pais, porque eu vejo pela Associação de Pais, praticamente não há pais. Temos imensos alunos, estamos numa escola superlotada, porque está cheia de gente, neste momento acho que é a escola em \_\_\_ que mais alunos tem. Os pais não demonstram interesse por isso, porque não há praticamente nenhuns a vir a reuniões, a interessar-se, mesmo em reuniões de turma, aparecem quatro ou cinco pais e isso não é bom. Assim a Escola não pode fazer nada, tem de partir da iniciativa dos pais.

### **E relativamente à relação entre a Presidente do Conselho Executivo e os professores?**

- Eu acho que é bom. Eu tenho um exemplo, do meu irmão, que houve um problema com os exames no curso de Informática e o professor não sabia como é que havia de explicar aos pais o que os alunos deviam fazer; então, ela própria disponibilizou-se e apareceu na reunião de pais e esteve cerca de uma hora e tal a tirar as dúvidas e a explicar aos pais da maneira que ela conseguia, porque também para eles é difícil ter acesso e explicar certas situações.

**Portanto há uma boa interação entre o Conselho Executivo, os professores e os pais?**

- Eu acho que sim.

**Agora vamos focalizar a nossa conversa no teu percurso. Vamos falar concretamente de ti. Eu gostava que me falasses de ti, das tuas experiências mais marcantes, das pessoas que te marcaram, que vão ficar na tua memória, momentos, episódios. Destes anos todos qual é a situação/situações que tu te lembras logo?**

- Talvez a minha professora da primária, como já lhe disse. Acho que ela foi a pessoa mais importante, ao longo do meu percurso escolar. E eu, por vezes, encontro-a e apesar de ela ter deixado de ser minha professora, ela continua a manter o contacto. Pergunta como é que vão os meus estudos, como não vão, o que mostra interesse, não só para comigo, mas também para com todos. A maioria mantém contacto com ela. Eu acho isso importante, porque foi uma pessoa que nos marcou. Assim, a fase de que eu mais gostei, que mais me marcou foi na \_\_\_\_\_. Porque é mesmo a melhor idade de qualquer pessoa, porque é a idade em que a gente estuda, mas brinca. Agora a gente ou brinca ou estuda. Não dá para fazer muito bem as duas coisas, antigamente a gente brincava e estudava. Foi quando aprendemos melhor o que era certo e o que era errado, sem o pai sempre lá, foi com os amigos... acho que é de lá que a gente traz as amizades, os bons momentos. Os professores que foram entendendo e, primeiramente, nos trataram por pessoas e não como as crianças que estavam lá para eles darem aulas. Acho que foram os episódios mais importantes. Foi a minha turma do 7º ao 9º ano; foram os melhores anos da minha vida. Todos nós que viemos de lá comentamos isso.

**Houve assim algum episódio que te tenha marcado ou positivamente ou negativamente?**

- Acho que me marcaram muitos. Há sempre aqueles momentos que a gente vai recordar...os amigos.... Eu acho que o episódio mais caricato que uma pessoa nunca se esquece foi quando existiu aquela paixoneta entre professor e aluno e o nosso colega engraçou com a nossa professora de XX. Tivemos um almoço com ela, em que foi o namorado dela... Foi, por acaso, um episódio caricato, porque ele não queria almoçar, fez aquele ar de amuado, nós achamos piada ao episódio em si, ninguém esquece. E quando vimos a professora comentamos: "oh professora, lembra-se quando o \_\_\_\_ teve uma paixoneta?" Foi um episódio que nos marcou e a que gente achou muita piada.

**E assim, na sala de aula, um momento que te tenha marcado.**

- Não sei. Há tanta coisa para dizer, que, às vezes...

**Por exemplo, alguma nota que tenhas recebido muito boa, muito má ou inesperada.**

- Não sei, porque no Básico as minhas notas eram muito certas, muito boas. Por isso... e também não era uma fase que me preocupava muito com essa expectativa de ser muito bom ou muito mau. Agora, a gente preocupa-se, a diferença entre um 16 e um 17 é muito grande, mas lá a diferença entre Bom e Muito Bom era nula, era mais fácil...

**Que tipo de aulas é que te agradam mais?**

- Talvez as não teóricas. A teoria é muito precisa, mas há aulas, por exemplo, a minha professora de Biologia tenta ir, às vezes, a um *site* e tenta dar uma explicação da matéria de uma forma animada. Então para nós é mais fácil visualizar assim, do que, às vezes, pelo livrinho. Eu acho que isso, às vezes, é importante. Todo o aluno é assim: não gosta muito daquela aula teórica que é só dar matéria, ler, escrever. Torna-se um bocado cansativo, são 90 minutos.

**E nas diferentes disciplinas, achas que isso se aplica às diferentes disciplinas que tens?**

- Há disciplinas em que é difícil aplicar outro género de aula não teórica; mas há outras que era capaz de dar.

**Como por exemplo...**

- Sei lá, Matemática é difícil, é muita teoria, é complicado. Mas, por exemplo, a Português a gente podia ter aulas ao ar livre, leituras ao ar livre. Não implicava que a gente estivesse aqueles 90 minutos na sala de aula. Só que o

Programa é muito extenso que não dá, não dá tempo para essas coisas. É sempre a dar a matéria e a trabalhar aquilo, depois é os feriados e depois há os torneios de futebol ... acaba por não haver tempo e como aquilo está tão programado não dá para ter essas aulas.

#### **Quais são as tuas disciplinas favoritas?**

- Por acaso não aquelas em que sou melhor. É Biologia e era Matemática. Só que este ano Matemática tem sido um quebra-cabeças muito grande.

#### **E por que é que gostas mais dessas duas?**

- Gosto de Biologia, porque até é o que eu pretendo seguir: Biologia Marinha, é interessante para ver e conhecer o que nos rodeia; olhar para uma coisa e saber o que ela é e como se gerou. Eu acho isso engraçado. Matemática, não sei: toda a gente, quando é pequenina, gosta de começar a aprender uns cálculos... Acho engraçado, gosto.

#### **Que actividades extra-curriculares te fascinam na Escola?**

- O desporto em si.

#### **Porquê?**

- Porque é diferente, uma pessoa quando entra não tem muitas expectativas, porque normalmente os desportistas começam desde pequeninos, o corpo deles desenvolve-se. O nosso não, a gente tem de trabalhar muito mais. E, às vezes, fazer uma coisa que para algumas pessoas é muito fácil, para outras não é. E o apoio àquela pessoa por fazer e dar-lhe valor, às vezes: "eu já faço mais do que tu, mas se tu conseguires fazer isto, eu dou-te valor por isso". É um desporto em que as pessoas dão muito valor ao trabalho umas das outras. E apesar de exigir muito de nós, temos sempre lá alguém a apoiar, os treinadores em si, também nos apoiam muito.

#### **Que influência é que a Escola teve na escolha do teu curso?**

- Nada. Era mesmo interesse de casa, desde pequenina, porque os meus pais sempre nos incentivaram a ler e a descobrir mais; quando a gente passou a idade dos "porquês", inventaram mais "porquês" e explicavam tudo. Acho isso interessante e acho que a paixão que a minha mãe tem por plantas, os meus irmãos adoram animais e sempre os tivemos em casa. O interesse vem daí, aqueles fascínios de criança que foram crescendo e nós não abandonamos.

#### **Quais são as tuas expectativas para o futuro?**

- Espero que sejam boas. Espero continuar a ter os amigos que tenho. Para o ano cada um vai para seu lado e eu parece que vou para mais longe. Vai ser um bocado complicado separar-me deles, mas é manter o contacto com eles e a amizade que nós temos e conseguir o curso que eu quero.

#### **Queres seguir que curso?**

- Eu quero Biologia Marinha, que é um curso que em Portugal não é assim muito acessível, não há muito emprego, não há muitas saídas, não há muitas possibilidades, mas eu gosto. Os meus pais apoiam-me nisso e é o mais importante. A maioria dos pais diz: "não sigas isso que não tens futuro!" Os meus pais não. Dizem: "podes não ter um futuro tão bom como, se calhar, se fosses para Medicina, mas vais fazer o que tu gostas e isso é que importante e tens aqui os pais para te apoiar". Gosto disso.

#### **Então as tuas expectativas também são de sair, pelo menos, desta cidade?**

- São e não são. Eu preferia não sair, porque é cá que eu tenho a família e os amigos; mas o curso em si exige que eu saia e como eu gosto daquilo e é um curso que me dá interesse, aceitei que ao longo da vida a gente vai aprendendo e, às vezes, tem de abdicar de certas coisas. Então, eu para ter aquele curso tenho que abdicar daquele carinho que eu tinha, que tenho todos os dias; vou passar a ter só de vez em quando, mas é por um bom motivo.

### **E estás a pensar ir para onde?**

- É assim eu ia para a \_\_\_\_\_. Mas com o tratado de Bolonha acabaram com o curso, porque lá era com saída em ramo científico. Agora só tenho saída do \_\_\_\_\_ e dos \_\_\_\_\_. Só que esses dois não têm saída em ramo científico. Então a minha mãe anda a ver universidades para fora, a ver se eu arranjo, consigo com ramo científico, senão fico por cá, enfim por Zoo Marinho ou algo desse género.

### **E qual era, depreendo da tua conversa que queres seguir para o Ensino Superior, mas qual era a profissão que tu gostavas de ter, um dia mais tarde?**

- Eu sou fascinada por crianças. É complicada a média... quando entrámos aqui, três pessoas queriam seguir pediatria. Neste momento, nenhuma vai conseguir pediatria, porque as médias estão muito altas. Ir para Espanha era complicado, porque tínhamos de tirar o curso de espanhol e não fomos tão bem informadas como a gente gostava de ter sido; nem procurámos bem, nem ninguém nos informou como é que nós tínhamos que fazer para concorrer para lá. Então isso foi um bocado... o nosso ego foi a baixo. Vimos os nossos amigos irem... E a gente tinha aquele sonho de abrir clínicas e essas coisas que a gente sonha quando é novinha. E esse objectivo nós não o atingimos.

### **Em que medida o que tu viveste na Escola te levou a escolher esse curso?**

- Talvez os professores de Ciências, que eu fui apanhando ao longo da vida, que também nos incentivaram muito para a matéria, souberam puxar por nós. Souberam dar aulas que incentivassem, já que vários professores de Ciências foram estagiários, acho que eles sempre tiveram um óptimo papel mesmo.

### **Vamos agora falar um bocadinho dos teus professores. Como é que tu os descreves no geral?**

- No geral, descrevo-os como nossos companheiros, porque raros são os professores que mantêm uma barreira: "tu és o aluno e eu sou o professor". Normalmente, eles ultrapassam essa barreira e, então, tornam-se nossos companheiros, nossos aliados nesta busca de ser alguém. E isso é bom. De uma forma geral, eu não tenho assim nada que dizer. Acho que até hoje só tive um arrufo com um professor. Foi a única coisa.

### **E isto ao longo dos 12 anos.**

- Sim

### **Dá-me um exemplo de uma experiência de aprendizagem boa e uma má, na sala de aula. Uma ou mais.**

- Uma má foi no ano passado, porque nós precisávamos de mudar o teste, por causa do Desporto e a professora não aceitou e disse que não queria mudar, porque não queria estar a fazer outro teste. Eu entendo que ela tem a vida dela e que para ela, se calhar, também é complicado; mas eu acho que ela podia ter sido, um bocado, mais gentil. Chegámos ao extremo de ter de falar com os treinadores, que fizeram queixa ao Conselho. O Conselho teve que ligar ao professor e criar um arrufo. A gente continuou a falar com o professor e o professor connosco, até ao final do ano, mas criou um arrufo e um mau estar, até ao final do ano, a partir daquela parte, porque o professor não gostou de ser chamado a atenção; é normal. Nós não gostámos de ficar naquela situação de ter que chegar ao ponto que, entre aspas, fizemos queixa ao Conselho, para termos um direito que era nosso, porque é um direito de quem pratica desporto, nesta Escola. Quando há um espectáculo, nós temos de nos dedicar, logo, nesses três dias não há testes para os desportistas, porque nós não conseguimos conciliar os ensaios, treinos e os estudos. E acho que aí ela podia ter sido um bocadinho..., porque às vezes uma pessoa também se esforça quando um professor vê que não tem tempo para pôr outro teste. Então a gente aceita ter vários testes na mesma semana, porque compreende ...

### **E um exemplo de uma boa aprendizagem na sala de aula.**

- Não sei, acho que ao longo da vida são tantos, quando a gente começa desde pequenina.

**Um exemplo que tu estavas mesmo a aprender. Um momento em que tu estavas numa aula e superaste um desafio.**

- Não consigo descrever, assim, um específico.

**O que é, para ti, aprender bem?**

- Quando a gente aprende com gosto e aprende mesmo; não decora para o teste e depois apaga da memória. Quando a gente aprende, gosta do que está a aprender e percebe realmente e tem sentido para nós aprender aquilo. Eu acho que isso é aprender bem.

**E o que é uma má aprendizagem?**

- É aquela obrigada, quando a gente tem mesmo, obrigatoriamente, que saber aquilo; porque quando a gente não gosta, vai saber para aquela altura e para quando é preciso. Mas, depois, é como os bons e os maus momentos, com o tempo a gente consegue apagar um bocado os maus momentos. E com a má aprendizagem é igual; a gente aprende para o momento e depois consegue apagar; depois, se calhar, se for para lá remexer bem, vai-se lembrar dele, mas não se vai lembrar com tanta facilidade, como quando aprendemos bem.

**Relativamente aos professores, achas que eles te ajudam para teres sucesso escolar, para te promover o sucesso escolar?**

- Eu acho que sim. Eles tentam sempre ajudar-nos um bocado. Às vezes, é difícil cumprir prazos e ter testes naquela altura. Eles cedem um bocado nos prazos e dão orientação para a gente conseguir fazer certos trabalhos.

**E achas que se empenham para que a comunidade seja feliz e realizada?**

- Os professores?! Eu acho que sim.

**Dá-me um exemplo, ou vários.**

- Por exemplo, a gente tem os Directores de Turma. Eles tentam sempre dar o seu sermão, entre aspas, para nos fazer entender que não pode ser assim e, às vezes, acabam por ser os nossos educadores. Há pessoas que parece que não trazem mesmo educação nenhuma de casa e isso, às vezes, é complicado para um professor. Acho que eles, às vezes, até são bons de mais para nós, porque uma pessoa fala imenso e eles avisam, avisam, avisam e uma pessoa não vai para a "rua". Se calhar, se não fosse aquela ideia: "eles precisam disto, eu sei que eles precisam, eu esforço-me para ajudá-los", já havia mais de metade de uma turma fora da sala. Eles nisso tentam sempre ajudar, fazendo actividades e passeios... acabam por criar laços afectivos entre nós e entre nós e eles. Tentam-nos compreender.

**Fala-me um bocadinho sobre passeios. Estavas a referir passeios...**

- Nós temos visitas de estudo, são os passeios que é bom para a gente desenvolver certas matérias, mas também é bom em termos de convivência, porque além da minha turma vão outras, a gente convive e conhece várias pessoas da escola. Às vezes, até passávamos por aquela pessoa diariamente e não reparávamos. E naquele dia até descobrimos que somos parecidas e nos damos bem. Podemos ter amigos. E ajudam a criar aqueles laços de amizade, porque não estamos calados dentro de uma sala, mas podemos partilhar gostos e conversas e, ao mesmo tempo aprender, porque, normalmente, as visitas de estudo têm um propósito, tem um objectivo.

**A que Visitas de Estudo é que já foste?**

- Eu fui a praticamente todas as visitas de estudo que pude ir. Só não fui a uma, mas de resto, todas as visitas de estudo que eu tenho oportunidade de ir, eu vou.

**Por exemplo, este ano foste a onde?**

- Este ano fomos à \_\_\_\_, fomos lá ver a barragem e andamos pelo caminho com umas geógrafas muito simpáticas, a procurar fósseis, que elas disseram onde a gente podia encontrar.

### **Isso no âmbito de que disciplina?**

- Biologia e Geologia. E depois tivemos uma ida ao Teatro, ver uma peça de teatro de um texto que a gente trabalhou em Português, que é o *Felizmente Há Luar*. E como trabalhamos o *Memorial do Convento*, no 12º, também fomos visitar o Convento de Mafra, explicaram-nos História, vimos as instalações, um bocado a realidade do livro.

### **O que é que gostas mais nessas visitas de estudo, para além do convívio?**

- Eu acho que é a maneira de aprender, porque, por exemplo, no Convento de Mafra a gente aprendeu muito em tão pouco tempo e de uma maneira tão boa... era agradável estar a partilhar aquele espaço e aquelas curiosidades que a gente tinha e a pessoa explicava e, ao mesmo tempo, contava a história do livro, mostrava-nos os espaços em si, que é muito mais fácil para a gente memorizar, do que quando a gente tem de ler um livro em que os primeiros dez capítulos são uma valente "seca", a partir daí é que se torna interessante e mostrou-nos uma realidade, que é mais fácil ao vivo, do que propriamente a lê-la.

### **Gostarias que eles mudassem em algum aspecto?**

- O quê?

### **Os teus professores.**

- Não. Acho que não. Acho que de uma forma geral são todos ótimos professores; há sempre aquele professor que nos agrada mais, a maneira como ensina; mas são todos ótimos professores.

### **O que é que te agrada mais? Qual é a forma de ensinar que te agrada mais?**

- Acho que é conseguir dar a aula e brincar ao mesmo tempo, quando se consegue estabelecer os dois momentos...; não é só a matéria, nem só a balbúrdia; são os dois: há sempre aquele momentinho em que a gente conversa e brinca e há aquele momentinho em que a gente trabalha.

### **Houve algum professor que te marcou por algum motivo?**

- A da primária, a nossa professora de Ciências, aquela estagiária que a gente continua a encontrar-se com ela; para além de ela ser baixinha, ela parecia uma menina; no meio de nós, parecia uma de nós. E entendia-nos, porque ainda estava naquela fase em que passou há pouco por aquela fase que a gente estava a passar e sempre nos apoiou muito. Os professores já não conseguem entender tão bem aqueles arrufos de amizade que a gente, nessa altura, leva muito a peito, porque têm problemas muito mais importante do que aqueles; e ela não, como tinha passado há pouco tempo por aquela fase, ainda conseguia compreender isso e apoiava-nos. Eu achei isso muito importante.

### **E agora, já no Secundário, há algum que tu destaques?**

- Era a nossa stôra de XX deste ano, sem dúvida, e o professor de XX também. Ele é muito pacífico, muito brincalhão connosco, tenta transformar as aulas... não só em obrigação de fazer desporto e aquela pessoa que não tem tanta facilidade na modalidade, ele leva aquilo na desportiva. E a professora de XX, que nos apoia muito: conversa connosco para além do que é a matéria, às vezes, até nem tem a ver com Química: "ai, eu vi isto, vocês viram?" E partilhamos ideias. Acho isso importante, são os dois professores, neste momento, que mais nos estão a marcar.

### **E relativamente ao Director de Turma, qual é a qualidade que tu aprecias mais?**

- A compreensão dela. Acho que, em termos de exigência, ela facilita um bocado, acho que estamos numa turma em que ela devia exigir mais deles, mas em termos de compreensão e tudo...

### **Mas exigência em termos científicos ou em termos pedagógicos?**

- Por exemplo, em termos de prazos, de exigência, de respeito, de sala de aula em si. Acho que os professores facilitam todos um bocado. Já tive professores e tive turmas em que se passasse metade do que se passa agora nas

minhas aulas, mais de metade estava na “rua”, porque eles brincam, andam a pé, falam e cantam. E noutras turmas que eu estive e com outros professores que eu tive isso nunca acontecia.

**E por que é que tu achas que os professores não fazem nada ou não tomam medidas drásticas?**

- Porque eu acho que eles também percebem que isso não é uma solução. Não é por meter o aluno na “rua”, que vai fazer com que o aluno, da próxima vez, se porte melhor. Acho que é um bocado disso.

**O que é que poderiam então fazer, na tua perspectiva, que fosse mais eficaz?**

- Eu acho que não há nada a fazer. Acho que é das pessoas. Uma pessoa tenta explicar... eu acho que é uma questão de educação, de respeito; uma pessoa tem que aprender que há certas formas de estar na vida e em certos locais. As pessoas, quando não conseguem compreender isso, é complicado para elas e para quem as rodeia, porque elas próprias distraem-se e prejudicam o outro que está ao lado, que se calhar até é capaz de se concentrar melhor e não consegue. Mas o professor, por si, não é porque vai mandar para a “rua” que ele da próxima vez vai agir de maneira diferente. Acho que isso vem de casa, vem da pessoa em si.

**E achas que poderiam fazer mais alguma coisa para te apoiar mais? Para te ajudar mais, o Director ou a Directora de Turma?**

- Não. Neste caso não, sempre que a gente precisa dela, ela ajuda-nos. E sempre teve... sempre se disponibilizou muito para nos ajudar.

**Dá-me um exemplo.**

- Neste momento, porque é o nosso 12º, é o ano que nos leva à Universidade: são os exames, os testes, as notas. Ela sempre facilitou muito. Sempre procurou onde é que a gente devia ter informação e procura-a ela própria para nos ajudar, discutir. E diz: “Eu não conheço bem essa Universidade, mas eu conheço aquela e aquela que tem isto e que as instalações são assim... Nesse aspecto, tem-nos ajudado muito, tem mostrado muita disponibilidade.

**E tu gostavas que o Director de Turma fizesse alguma coisa em termos de actividades extra-lectivas, por exemplo, mais do que aquilo que faz?**

- Eu gostava que no final das aulas tivéssemos a aula do Director de turma, em que a gente falava dos problemas da turma, em que fazíamos, por exemplo, jogos para nos conhecermos uns aos outros... isso era importante. Nesta turma isso não existe; alguns mal se conhecem e há muito aquela coisa que existe em toda a sociedade: hipocrisia. Acho que nesta turma existe muito essa realidade; umas conversas entre professores e alunos, que houvesse tempo para isso, porque não há, porque nós só temos a aula de XX com ela e tem de se partilhar um bocadinho a aula para a Direcção de Turma, para tratar das faltas ..., às vezes, é prejudicial e não dá para ter aquele tempo que a gente tinha, antigamente, no Básico.

**Estamos mesmo a terminar, vamos fazer um resumo, um apanhado do tu que falaste. Eu dou o mote e tu comentas ou dás ideias. O que é que contribuía para um melhor apoio à aprendizagem, para apoiar mais a aprendizagem?**

- Talvez ouvir mais a voz do aluno, ver que a nossa opinião também conta e que o que, às vezes, pode parecer muito bom para nós, às vezes não é bem assim. E acho que, às vezes, ouvir: “eu penso meter isto, o que é que vocês acham?” Acho que não podemos especificar uma pessoa, mas não podemos pôr as coisas como estão.

**E em termos da aprendizagem, o que é que podia ajudar mais a vossa aprendizagem na sala de aula e em casa, para aprenderem mais?**

- Não tornar as aulas tão teóricas, torná-las mais criativas. Sei que é complicado, mas era algo que ia ajudar no sucesso dos alunos.

**Mais apoio ao trabalho de casa. Como é que achas que se pode apoiar mais e melhor o trabalho dos alunos?**

- Acho que não há mais como apoiar, porque nós temos sala de estudo, temos biblioteca, temos professores disponíveis a qualquer hora. Acho que depois já depende dos alunos.

**Melhores serviços para os alunos nas escolas, não só nesta, no geral, nas escolas todas.**

- Ter enfermarias que não existem. Uma pessoa rasga, cai, tem um arranhão, convém desinfetar; não tem como desinfetar. É a água, eu via pela \_\_\_\_, também era a mesma coisa, não era água era gelo. Uma pessoa sente-se mal vai directa para o Hospital, enquanto que se tivéssemos uma enfermaria, deitávamo-nos na maca, se ficássemos melhor já não precisávamos de ir para o Hospital.

**Melhor relação pais, escola e família.**

- Acho que esta Escola está ótima. Só não há mais porque as pessoas não querem mesmo.

**E em termos de actividades que podiam ser feitas para chamar os pais à escola?**

- Por exemplo, em termos de Desporto, chegou a haver, ainda há pouco tempo, um dia em que os pais viam jogos, brincavam com os alunos e tinham lá os professores também. E acho que quando há isso só não se cria um bom relacionamento quando as pessoas não querem.

**Mais e melhores actividades extra-curriculares.**

- É difícil. Só se metessem os desportos todos, porque, de resto, a Escola está muito bem, nesse aspecto.

**E nas Escolas onde tu andaste até agora?**

- Eu andei na \_\_\_\_ e na \_\_\_\_ ; também havia várias modalidades...

**E para além de desporto? Achas importante haver outras?**

- Acho que sim. E cá há. Há o Teatro, há qualquer coisa que tem a ver com cinema, há o jornal da escola... não pode haver tudo, mas certas coisas acho que é importante e nesta Escola há.

**O que é que tornaria a Escola um lugar ainda mais agradável?**

- Mudar a mentalidade das pessoas, o que é difícil, por isso, não há como mudar nada.

**E tornar a Escola um lugar mais saudável?**

- Talvez a cantina. A cantina, apesar de ter muita variedade, não é comida da mamã e do papá e as pessoas não gostam muito e, então, o bar tem umas sandes ... Havia até umas saladinhas de fruta, porque eu tinha treinos à hora do almoço e tinha que almoçar cá. Não comia a comida da cantina, em primeiro lugar, porque sou muito esquisita, não gosto muito de gorduras. Comprava a minha senha da sopa e comia a sopa na cantina e no bar comia uma sande e a salada de fruta. Mas muitas pessoas não aderem muito a isso, por isso, nunca chega a haver comidas muito saudáveis, porque as pessoas vão mais atrás dos bolos. Não almoçam em casa, em vez de irem à cantina, vão ao bar comer um *croissant*. Se isto é um almoço, se tem lá sandes, se tem saladinhas, era isso que deviam comer. Então, acho que a Escola não pode trabalhar muito nesse âmbito, porque as pessoas, hoje em dia, não trabalham, não se preocupam em comer uma comida saudável. Preocupam-se em comer aquilo que sabe muito bem, que é muito bom, mas, pelo contrário, não faz tão bem.

**Queres acrescentar mais alguma coisa?**

- Acho que não.

## ANEXO IX

### *Email de um aluno*

**O que fazes neste momento? Estás na Universidade? (Se sim, em que curso? E em que universidade?), na escola? (se sim, em que curso e a fazer que disciplinas?), a trabalhar? (se sim, em que área, onde?)**

Neste momento encontro-me a estudar na Universidade de Coimbra, Mestrado Integrado em Medicina.

**As expectativas ou desejos que tinhas quando escreveste a narrativa há um ano e meio (estavas no 12º ano) concretizaram-se? Estás a fazer o que querias ou enveredaste por outros caminhos, estando agora a fazer algo que não imaginavas ou não estava nos teus planos em primeiro lugar? Porquê?**

Apesar de não me recordar ao certo do que disse aquando da entrevista, julgo que concretizei os desejos e as metas que tracei. Os meus desejos seriam estudar Medicina (julgo que na altura da entrevista colocava algumas interrogações por nunca ter sido um verdadeiro sonho). Neste momento é o que faço. Muita coisa mudou desde essa entrevista, agora vejo as coisas de maneira completamente diferente. Não me arrependo, estou a adorar o que estou a estudar, mas agora tomei consciência da realidade universitária e há coisas que não me satisfazem. No entanto, acho que não me posso queixar, estou a realizar aquilo que idealizei para mim e devo ficar grato e orgulhoso (não por ser Medicina, não penso nas coisas assim, simplesmente devo ficar orgulhoso por atingir o que desejo).

**Fala um pouco do último ano lectivo. O que foi mais marcante para ti? Que experiências, situações ou pessoas te marcaram ao longo do último ano? Como descreves a tua experiência na universidade? Correspondeu à ideia que tinhas? O que foi diferente? O que correspondeu à ideia que já tinhas?**

**Se estas a trabalhar, que balanço fazes? O que tem sido mais marcante para ti? Se estás na escola, o que te marcou mais neste ano que passou?**

O primeiro ano da universidade é muito complexo, apesar de cada caso ser um caso! Vi-me no dia 17 de Setembro de 2007 entrar num curso que desejava, numa cidade onde nem sonhava viver. Coimbra, onde estudo, revelou-se a maior desilusão do ano! Apesar de toda a gente me dizer que é uma cidade fantástica e com um espírito fenomenal.... De facto, é-o, mas esse ambiente académico é-me irrelevante. Gosto de o viver, mas a época medieval em que se encontra a 4ª cidade do País e a ignorância com que os universitários se apaixonam por todo aquele espírito chocame, deixa-me desiludido. Principalmente porque nos contentamos com pouco e somos pouco exigentes, o importante é ter bons amigos e beber umas cervejas fresquinhas! (peço desculpa pela honestidade)

Apesar desse grande choque (que me deixou surpreendido), foi um ano em que cresci muito. Tive a oportunidade de partilhar casa com três rapazes fantásticos (dos quais já só vivo com um; dos que saíram da casa um emigrou para os EUA para se doutorar e o outro está a tirar um mestrado e tenta arranjar um emprego em Bioquímica).

O curso, apesar das dúvidas, revelou-se uma agradável surpresa (fora, novamente, a Universidade de Coimbra, essa encontra-se num caos tal que nem me alongo muito!). O primeiro ano foi difícil (apesar de este 2º ano ser bem pior, sempre ouvi dizer que os dois primeiros anos de cada curso são os mais complicados e isso tem-se verificado no meu). No entanto, passei a todas as cadeiras, sem grandes notas, mas fiquei feliz por ter conseguido fazer as disciplinas todas. Foi difícil para mim a adaptação ao estudo. Apercebo-me agora de que o ensino secundário não nos prepara convenientemente para os anos seguintes, está formatado para que o maior número possível de pessoas terminem o curso secundário, mas esquecem-se que parte desses alunos vai enveredar pelo ensino superior. Nesse ensino supe-

rior, a realidade é muito diferente. Exige muito mais de nós, exige noitadas, muito café, muito esforço, exige trabalho de grupo (coisa que no secundário nunca faria para estudar). Enfim, o ensino universitário está, suponho, mais próximo de uma realidade laboral.

Claro que não posso deixar de evidenciar a importância de me ter tornado independente. Sair de casa é um grande passo e aprende-se imenso com isso. Sempre tive uns pais que me incentivaram a isso (mais ainda um irmão). Fico contente por não viver em Braga, não fico contente por ter ido para uma cidade mais pequena e ainda mais fechada que Braga. Tenho a mania irritante de viver em grandes cidades, agitadas, em que não estão viradas para um só tipo de pessoas, onde há espaço para toda a gente (acautelo que nunca vivi!)

**Quando pensas na escola e em todo o teu percurso escolar, o que é que te vem à memória imediatamente? O que é que foi mais marcante para ti quando te lembras da escola? O que foi mais e menos positivo nessa experiência?**

O secundário. Talvez pela proximidade, mas também porque os meus amigos, aqueles que ainda se mantêm, fi-los no secundário. O mais marcante foi sem dúvida o Teatro e alguns professores que tive oportunidade de conhecer ... possivelmente outros professores que já nem devo estar recordado. Engraçado que há bem pouco tempo (nestas férias que tive depois dos exames do primeiro semestre) fui à nossa escola "despedir-me" porque soube que ia haver grandes obras, faz-me pena porque a escola como eu a conheci vai deixar de existir.

Sem dúvida, o mais importante foi a educação excepcional que esta escola me deu, quer profissionalmente, quer culturalmente, quer como pessoa educada e completa que todos deveríamos ser. O menos positivo, julgo que me apercebo disso agora que estou na universidade, foi ter consciência que aquilo que aprendi ao longo dos três anos de secundário deixa de ter importância no momento em que somos alunos universitários. Simplesmente porque é muito pouco, tive de reaprender aquilo que já achava complicado, mas ainda em mais pormenor.

**Há um ano e meio tinhas uma determinada opinião sobre a escola. Essa percepção manteve-se ou alterou-se durante este ano lectivo? Em que medida a escola foi importante para os desafios que tens enfrentado? Explica porquê.**

Julgo que respondo um pouco a esta questão na resposta anterior. No meu caso, e mais uma vez refiro que cada caso é o seu caso, julgo que o secundário não me preparou convenientemente para os desafios que tive. O problema não é a Escola em si, os professores limitam-se a cumprir programas. O problema é o fosso e a diferença de ensino entre meses das nossas vidas. Num momento temos tudo à nossa disposição, como por exemplo um professor para 28 alunos (e que sempre achei imensos alunos para uma turma), no momento a seguir somos atirados aos tubarões e um professor já dá aulas a 260 alunos, não há relação entre alunos e professores (coisa fantástica que acontece nas escolas). As diferenças e as mudanças assustaram-me e tiraram muitas horas de sono. Agora estou preparado e conheço a realidade, agora sinto-me capaz de enfrentar todos os desafios.

Peço desculpa, mas não me lembro ao certo da opinião que tinha da escola há ano e meio. Não sei se esta resposta é esclarecedora o suficiente, mas se for preciso mais estarei sempre à disposição.

**Gostarias de dar algum(ns) conselho(s) ou apresentar alguma(s) proposta(s) pertinente(s) aos líderes escolares ou decisores políticos ou professores ou colegas?**

Gostava que, exceptuando os colegas alunos, as outras entidades profissionais se entendessem. A situação presente nas escolas não é de todo saudável para a educação do nosso país. Sempre fui muito crítico quando aos professores e principalmente às autoridades sindicais. No entanto, reconheço a sua luta, apesar de não concordar com todos os pontos. Gostaria obviamente que esta situação terminasse

Quanto aos meus caros colegas alunos, gostaria que se empenhassem e unissem ainda mais. O grupo cultural da escola é um exemplo perfeito disso mesmo, de um grande colega e amigo. Um projecto muito interessante que continua a dar frutos, frutos que a maior parte dos alunos adora ignorar, a cultura! A cultura, na minha opinião, é uma grande falha na população portuguesa, é vista como uma coisa de intelectuais (algo que sempre me chamaram, por gostar de ler ou ouvir música ou por simplesmente ler o jornal). Espero que os meus colegas lutem e aprendam cada vez mais pela cultura.

**Queres acrescentar algo sobre a tua experiência escolar e académica? Se pudesses escrever uma carta ou uma pequena nota para outros alunos dando alguns conselhos ou sugestões, o que dirias? (pode ser algo muito curto, mas era importante saber que conselhos ou sugestões darias a um aluno que entra agora para o 10º ano).**

Muitas vezes olho para trás e repreendo-me por me ter esforçado tanto. Agora vejo que não seria necessário, porque acho que é tudo muito mais fácil e acessível. Mas para quem está no 10º ano, as coisas não podem ser assim. Julgo que não há melhor conselho do que fazer de tudo e lutar pelo que mais queremos. Não há coisas impossíveis e tudo, mas mesmo tudo, depende de nós, do nosso empenho, de quem somos, do que fazemos. Portanto, se estás no 10º ano, trabalha!