



DAR VOZ AOS ALUNOS

17

2017

INVESTIGAÇÃO REVISTA PORTUGUESA DE EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA **PORTO**

DAR VOZ AOS ALUNOS

17

2017

REVISTA
PORTUGUESA
DE

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

ÍNDICE

- 10 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO E AS LÓGICAS DE
AÇÃO NA SALA DE AULA IDEAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM EDUCAÇÃO VISUAL
STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT PHYSICAL SPACE AND LOGICS
OF ACTION IN THE IDEAL CLASSROOM: EXPLORATORY STUDY
IN VISUAL EDUCATION
Helder Martins & Ilídia Cabral
- 42 DA INDISCIPLINA AO CLIMA DE ESCOLA: A VOZ DOS ALUNOS
FROM INDISCIPLINE TO SCHOOL CLIMATE: THE STUDENTS' VOICE
Marisa Carvalho, Paulo Alão & Joaquim Magalhães
- 61 AS LIÇÕES DOS ALUNOS: O FUTURO DA EDUCAÇÃO ANTECIPADO POR VOZES DE
CRIANÇAS E JOVENS
LESSONS OF THE STUDENTS: THE FUTURE OF EDUCATION AS ANTICIPATED BY
THE VOICES OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE
José Pedro Amorim & Joaquim Azevedo
- 98 O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES
DE ALUNOS
THE STUDENT'S MALAISE IN A SCHOOL FROM THE PAST CENTURY: STUDENTS
PERSPECTIVES
Carla Baptista & José Matias Alves
- 124 APRENDER JUNTOS: PROJETO DE APOIO CURRICULAR ENTRE PARES
LEARNING TOGETHER: PEER CURRICULAR-SUPPORT PROJECT
Mário Rui Lourenço & Joaquim Machado

- 146 VOZES DE ALUNOS SOBRE ESTRUTURA E TRABALHO CURRICULAR
À ENTRADA DO ENSINO SECUNDÁRIO: ECOS DA DICOTOMIA ENTRE CURSOS
CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS PROFISSIONAIS
PUPILS' VOICES ABOUT CURRICULAR STRUCTURE AND WORK AFTER ENTERING
UPPER SECONDARY EDUCATION: ECHOES OF THE DICHOTOMY BETWEEN
ACADEMIC AND VOCATIONAL COURSES
Ana Cristina Torres
- 177 FAMÍLIA, TÉDIO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: VOZES ADOLESCENTES
FAMILY, BOREDOM AND SCHOOL VIOLENCE: ADOLESCENT VOICES
Diogo Acioli Lima & Candido Alberto Gomes
- 198 CONCEÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO
RESIDENCIAL
LEARNING CONCEPTIONS OF ADOLESCENTS IN RESIDENTIAL CARE
Maria Joana Carvalho & Luísa Ribeiro
- 231 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA EM
PORTUGAL: PERSPETIVAS TEÓRICAS E DADOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO
CURRICULUM FOR MUSIC TEACHERS' EDUCATION: THEORETICAL
PERSPECTIVES AND EMPIRICAL DATA ISSUED FROM A STUDY IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTUGAL
Vivianne Lopes & Maria do Céu Roldão

17/2017
(ano XVII)

REVISTA
PORTUGUESA
DE
**INVESTIGAÇÃO
EDUCACIONAL**

Apresentação

A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação.

Âmbito e objetivos

A revista compreende os seguintes objetivos:

- Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação;
- Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação;
- Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros;
- Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.

Propriedade

© Universidade Católica Portuguesa

Edição

Universidade Católica Editora, SA

Depósito legal

209818/04

ISSN

online: 2186-4614

Registo ERC

125668

Sede

Palma de Cima | 1649-023 Lisboa

Contactos

Universidade Católica Portuguesa – Porto (*Campus Foz*)
Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto
Tel.: 22 619 62 00 | Fax: 22 619 62 91

Conselho de Edição

Diretor: Joaquim Azevedo – UCP
(jazevedo@porto.ucp.pt)
Assessora de edição: Cristina Palmeirão – UCP
(cpalmeirao@porto.ucp.pt)

Conselho Assessor

Alejandro Tiana Ferrer (Diretor da *Revista Ibero Americana de Educação*); Ana Maria Cardoso Pires Correia (University of Saint

Joseph); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroteia (Univ. Aveiro); José Afonso Baptista (UCP); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Júlio César do Nascimento Araújo (Instituto Federal do Acre); José Pedro Amorim (UP); Luísa Mota Ribeiro (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)

Comité Científico

Alejandro Tiana Ferrer (Diretor *Revista Ibero Americana de Educação*); Angel García del Dujo (Univ. Salamanca); Antonio Bolívar Botía (Univ. Granada); Cristina Palmeirão (UCP); Glória Ramalho (Inst. Sup. Psicologia Aplicada); Isabel Baptista (UCP); Isabel Menezes (Univ. Porto); João Amado (Univ. Coimbra); João Formosinho (Univ. Minho); Joaquim Coimbra (Fac. Psicologia e de Ciências da Educação da UP); Joaquim Machado de Araújo (UCP); Jorge Arroteia (Univ. Aveiro); José Afonso Baptista (UCP); José Augusto Pacheco (Univ. Minho); José Cortes Verdasca (Univ. Évora); José Joaquim Matias Alves (UCP); José Lagarto (UCP); Luís Miguel Sebastião (Univ. Évora); Manuel Braga da Cruz (UCP); Maria Cecília Sanchez Teixeira (Univ. São Paulo); Maria do Carmo Clímaco (Univ. Lusófona); Maria do Céu Roldão (UCP); Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro (UCP); Maria Suzana Menin (Univ. Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho); Marli André (PUC São Paulo); Menga Ludke (Univ. Cat. Petrópolis); Miguel Santos Guerra (Univ. Málaga); Paulo Pereira (UCP); Roberto Carneiro (UCP); Rodrigo Queiroz e Melo (UCP); Ruben Cabral (UCP); Teresa Maria Sena de Vasconcelos (Inst. Sup. Polit. Lisboa); Vera Placco (PUC São Paulo)

Toda a correspondência destinada à revista, deve ser dirigida a:

Cristina Palmeirão (cpalmeirao@porto.ucp.pt); UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

Nas nossas escolas, a voz dos alunos é quase sempre um enorme silêncio. Porque, nas escolas, são os professores que falam. Porque são os professores que escrevem no quadro ou no ecrã e os alunos passam nos seus cadernos. Porque os alunos têm é de estar calados e disciplinados...

A escola é um espaço público que não dá protagonismo aos alunos, e isso acontece por várias razões, que vão do medo de perder poder e controlo até à convicção de que na escola são os professores que têm de falar e de que a missão dos alunos é *simplesmente* aprender.

As instituições educativas escolares, muitas vezes, “esquecem-se” de que aprender é um ato que envolve a pessoa toda, que a aprendizagem se desenrola num contexto relacional muito denso cuja qualidade interfere profundamente tanto no saber como no saber ser e no saber viver juntos, além do facto indesmentível de que a escola preenche um tempo e tem uma duração que “marcam” cada ser humano e cada cidadão.

Dar a voz aos alunos é já uma realidade, no entendimento de muitos, seja porque os alunos são ouvidos em inquéritos e sondagens, seja porque já fazem parte de algumas reuniões dos Conselhos de Turma, ou ainda porque são alvo de entrevistas e de grupos focais de discussão, nomeadamente quando se analisa o quotidiano escolar ou quando se realizam processos de autoavaliação ou heteroavaliação institucionais. Podemos prolongar esta descrição referindo as “caixas de sugestões” ou a realização de trabalhos escritos, vídeos e exposições sobre “a minha escola”.

Todavia, como vários autores que estudam a problemática da “voz dos alunos” têm vindo a sublinhar, tais como M. Fielding, D. Zyngier, A. Cook-Sather e M. Biddulph, as práticas existentes referem-se quase sempre a processos condicionados de consulta da opinião dos alunos ou de audição esporádica, quase sempre inscritos em momentos excecionais de auscultação de opiniões. Ou seja, são práticas profundamente

funcionais ou instrumentais, inscrevem-se em consultas e não em processos continuados e institucionalizados de diálogo, de participação e de desejada implicação de cada um em toda a vida escolar, como pessoas únicas que almejam viver bem em conjunto, durante tantos e tão importantes anos da vida de cada cidadão. Estes últimos processos correspondem a uma assunção institucional não já circunscrita aos requisitos de uma instituição que está focada nos instrumentos que podem ajudar a descrever a sua “elevada performance”, mas de uma instituição educativa que pratica uma “educação centrada na pessoa”, como diz M. Fielding (2010, p. 63) e atenta à justiça social, como tem sublinhado D. Zyngier (2008).

De facto, muitas das práticas instrumentais em curso em escolas situam-se no quadro de dinâmicas que remetem os alunos para um lugar periférico e opaco, em vez de um lugar central e explícito (Fielding, 2010). Neste último caso, as relações entre os alunos e todos os outros intervenientes no espaço escolar são baseadas na confiança recíproca, no cuidado uns com os outros, na autonomia de cada um e no respeito comum. Isso confere um sentido diferente às relações pessoais e às práticas de participação e constrói um novo olhar recíproco, que se traduz em todos serem capazes de re-ver e re-conhecer o outro e, consequentemente, o seu próprio lugar.

Reconheço, pela minha experiência, que os alunos que são implicados nas dinâmicas contínuas de participação e de aprendizagem da democracia, por mais desafiantes que estes processos sejam (e são-no), sentem-se mais implicados, alegres e orgulhosos das e nas suas escolas. A convivência, o saber viver juntos e em paz é uma das aprendizagens mais desafiantes da educação escolar hodierna.

Num tempo em que as instâncias tradicionais de educação tanto se desestruturam e enfraquecem, afetando muitas crianças e jovens, particularmente os mais pobres e negligenciados, e numa época em que os primeiros dezoito anos de vida são passados sobretudo nesta instituição de educação, ainda chamada escola, é mister que se pergunte, no espaço público, o que é que a escola constrói, que pessoa quer promover e para que sociedade e como é que o faz, no quotidiano.

Sinto também que o silêncio dos alunos nas escolas está a ficar crescentemente ensurdecedor. E quanto mais eles forem “usados” quase exclusivamente para

aprenderem o que tem de ser ensinado e para darem uma opinião esporádica, sem qualquer busca de um novo sentido para o aprender, para o saber-ser e para o saber viver juntos, mais se cansarão de aprender e de dar qualquer opinião; a participação até poderá ter um valor facial interessante, mas o valor real será sempre muito pobre e a democracia e a justiça permanecerão como horizontes ainda longínquos.

Este número da *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* aqui fica, como um contributo e uma inspiração para se ir mais longe e mais fundo. A pluralidade de quadros teóricos, de metodologias e de análises produzidas é suficientemente rica.

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO E AS LÓGICAS DE AÇÃO NA SALA DE AULA IDEAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM EDUCAÇÃO VISUAL

STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT PHYSICAL SPACE AND LOGICS OF ACTION IN THE IDEAL CLASSROOM: EXPLORATORY STUDY IN VISUAL EDUCATION

Helder Martins¹

Ilídia Cabral²

Resumo

A sala de aula enquanto espaço rígido não atende às necessidades e exigências das novas gerações e corresponde a um modelo ultrapassado face aos recursos pedagógicos disponíveis e às evidências resultantes da investigação científica em torno dos mecanismos que garantem a aprendizagem e o sucesso escolar.

A presente investigação visou compreender as representações dos alunos acerca do espaço físico e das lógicas de ação em sala de aula, procurando desvelar a sua naturalização com a *gramática escolar* ou a vontade de alteração de algumas das suas regras, tendo como referencial a *teoria das representações sociais*, proposta por Serge Moscovici, em 1978.

O estudo obedece a uma abordagem de natureza qualitativa e, essencialmente, naturalista, em consonância com a *teoria das representações sociais* e foi desenvolvido com 25 alunos do 2.º ciclo e um professor do grupo disciplinar de Artes Visuais de uma escola do Grande Porto. Procedeu-se à análise de conteúdo de narrativas visuais produzidas pelos alunos e de uma narrativa escrita elaborada pelo professor.

¹ Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal. helder81martins@gmail.com

² Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal. icabral@porto.ucp.pt

Do cruzamento de dados obtidos sobressaiu uma representação social caracterizada por dois conjuntos principais de elementos simbólicos: a *materialidade* e a sala de aula enquanto *espaço (ou não espaço) de relação*.

Palavras-chave: gramática escolar, sala de aula, representações sociais, metodologias visuais em ciências sociais.

Abstract

The classroom as a rigid place does not comply with the needs and demands of new generations, it is an obsolete model considering the pedagogical resources available and the evidence provided by scientific research of mechanisms that ensure a successful learning.

The current research has aimed at understanding the way students see and interpret space and actions in the classroom, attempting to unveil their naturalisation to the *grammar of schooling* or their will to change some of its rules, based on the *social representations theory* as presented by Serge Moscovici in 1978.

The study follows a qualitative and mostly naturalist approach, closely related to the *social representations theory* and has been developed with 25 5th grade students and a teacher of Arts in a school located in Oporto. The contents of both visual narratives produced by students and the narrative written by the teacher have been thoroughly analysed.

By crossing such data it has become clear that there is a social representation which combines two main sets of symbolic elements: the *physical material* and the *classroom as a place (or non-space) of relation*.

Keywords: grammar of schooling, classroom, social representations, visual methodologies in social sciences.

1. Revisão da literatura

1.1. Caracterização da gramática escolar e da sala de aula

O modelo escolar vigente e a sua estacionária gramática mantêm-se cristalizados desde o advento da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos Estados europeus (Cabral, 2016).

A *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução determinam em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos. De facto, na atualidade, não se constata alterações significativas no modo de organização do conhecimento (eminentemente teórico e compartimentado em disciplinas), na organização dos espaços e dos tempos, na organização dos grupos de alunos, nos modos de ensinar e de fazer aprender, na atribuição dos professores aos alunos (Cabral e Alves, 2016) e na atribuição de notas e classificações como evidência das aprendizagens efetuadas (Tyack e Cuban, 2003).

A organização do tempo escolar é modelada por características centenárias, que figuram na sucessão dos anos letivos e na lógica burocrática centralizadora do estabelecimento do horário das aulas para todas as escolas. O *plano-horário* foi definido em 1906, correspondendo a uma matriz sistematizadora da repartição dos elementos do objeto de ensino por tempo de estudo e grupos de alunos e professores, pelo que “a tal dia da semana, a tal hora do dia, na classe de tal ou tal, deverá ser tratado tal objeto de ensino por tal ou tal professor” (Moura, 2016). Impera o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação), que constitui uma das marcas distintivas da cultura escolar que permanece até hoje (*Ibid.*, p. 144).

Larry Cuban (2013) refere que se ensina no interior de uma “*black box*”/caixa negra, que absorve ofertas e exigências – alunos, professores, recursos físicos, cumprimento de regras, ansiedade dos pais, expectativas de sucesso em torno dos testes de avaliação, etc. – e produz, presumivelmente, alunos competentes e detentores de conhecimento, bons resultados em testes de avaliação, professores mais ou menos satisfeitos e mais ou

menos exaustos. O autor questiona a impenetrabilidade da instrução em sala de aula às múltiplas reformas estruturais, assim como a resistência à mudança das práticas de ensino centradas no professor para as práticas de ensino centradas no aluno, que, ao estimularem o pensamento crítico e a resolução ativa de problemas, ao invés da mera absorção passiva de conteúdos conceptuais, promovem a aprendizagem de todos os alunos. No interior do *jardim secreto* (Goodson, 1988) que são as salas de aula, predomina ainda o cumprimento sincronizado de tarefas com um procedimento único e com um resultado igualmente único. As práticas de ensino são essencialmente transmissivas, em nada diferentes do tradicional ensinar a todos da mesma forma (Moura, 2016).

Nóvoa (1995) menciona que a naturalização da *gramática escolar* está na base do insucesso de todos os esforços para mudar a escola, pelo que é imprescindível alterar as suas regras, mediante uma utilização mais eficiente do tempo e dos espaços de instrução, colocando-os ao serviço das aprendizagens, pois

Literalmente sós nas suas salas de aula, estes professores vivem e talvez se possa dizer, concebem a sua profissão, como um conjunto de rotinas a serem assumidas cada um por si. Estrutura insular, formato de “caixa de ovos” são imagens correntes, mas que se referem a esta estrutura de organização de escola em que o individualismo, a pouca discussão, a ausência de partilha sobre assuntos profissionais impera na relação destes professores. (Moura, 2016, pp. 158-159)

Tais alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, pois o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino e a relação pedagógica são variáveis fundamentais na construção das possibilidades de sucesso. Urge abrir as *caixas negras* e analisar a realidade complexa do ensino e da aprendizagem, uma vez que a alteração das condições organizacionais não origina transformações imediatas na forma de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula (Alves, 2011). Para que

tal aconteça, é necessário criar verdadeiras *comunidades de aprendizagem profissional* (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), com capacidade de reflexão e atuação, de forma integrada e sistemática, sobre os processos de ensino e aprendizagem.

1.2. A teoria das representações sociais

A *teoria das representações sociais*, da autoria de Serge Moscovici, expõe as representações enquanto atos de pensamento de um sujeito em relação a um determinado objeto real ou imaginário que, por sua vez, pode corresponder a uma pessoa, a um dado utensílio, a um acontecimento material, psicológico ou social, a um fenómeno natural, a uma ideia, a uma teoria, etc.:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se no seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspetos do seu mundo e da sua história individual e social. (Moscovici, 2004, p. 21)

Trata-se, em concordância com o exposto, de um fenómeno de simbolização e de interpretação, uma vez que se verifica a atribuição de significados. O estudo das representações sociais permite o acesso aos sujeitos (a partir do que eles pensam sobre determinadas questões, problemas e temas) e aos grupos em que estes se inserem.

A teoria das representações sociais deve ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um sujeito ou um grupo reconstituem o real, confrontando e conferindo-lhe uma significação específica (Abric, 1994; Crusoé, 2004). Quando abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento do senso comum, que permite às pessoas

interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre elas, na medida em que, ao entrarem em contacto com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar as suas ações e comportamentos. Por outro lado, quando abordada em termos de processo, a teoria das representações sociais procura compreender como se constroem as representações, como ocorre a incorporação do novo, do não familiar, nos universos consensuais. Neste âmbito, para Moscovici, a construção das representações subjaz a dois processos formadores: a *ancoragem* e a *objetivação*. O processo de ancoragem envolve “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente” (Alves-Mazzotti, 2000, p. 60), ou seja, a sua inserção orgânica num conjunto de crenças já constituído. No que respeita ao processo de objetivação, este consiste em atribuir carácter concreto a um determinado conceito, pois “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (Moscovici, 1978, p. 110).

As representações sociais permitem que o sujeito interprete o mundo, facilitam (ou dificultam) a comunicação entre as pessoas e orientam ações e comportamentos. A prática escolar não se encontra imune a um conhecimento baseado na interpretação e na comunicação entre os sujeitos, pelo que a identificação das representações inerentes à realidade e à prática educacionais é fundamental para a análise e conhecimento dessa mesma realidade e dessas mesmas práticas (Amado, 2014, pp. 99-106).

1.3. Metodologias visuais em ciências sociais

As correntes fenomenológicas, interacionistas simbólicas e etnometodológicas contribuíram decisivamente para a incorporação da imagem no trabalho sociológico (Sarmiento, 2014).

No que respeita ao campo educativo, o acesso a informação visual é recorrente nos estudos de História da Educação, enquanto fontes documentais de organizações educativas e de práticas educacionais do passado. As Ciências da Educação assumem as gravuras ou fotografias como ilustrações do discurso, sendo rara a produção de imagens próprias enquanto via investigativa destinada a fazer das imagens um elemento estruturante do conhecimento em educação.

Para o paradigma positivista, a imagem é percebida como um recorte da realidade, impõe-se na sua materialidade visual e “fala por si”. A imagem é encarada como um “dado” suscetível de quantificação, tendo em vista a garantia da sua comensurabilidade e adequação.

Por sua vez, para o paradigma interpretativo, a imagem é um objeto comunicativo construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma determinada realidade social. A imagem constitui simultaneamente um artifício, pois resulta de um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real, e um artefacto, ao atualizar a capacidade de configuração técnica do ato de fixar impressões visuais.

Para o paradigma crítico-participativo, a investigação sustentada em metodologias visuais resulta de uma partilha de poderes no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a intencionalidade de transformação e emancipação social. A produção de imagens pelos próprios sujeitos de investigação pode constituir, justamente, um meio para a efetivação da partilha de poder (Sarmiento, 2014).

Para além da informação videográfica ou fotográfica, os desenhos correspondem a outra importantíssima fonte de informação visual. A investigação atesta que os desenhos constituem uma das mais importantes e expressivas formas de comunicação das crianças, desde bebés até ao início da adolescência (Thomson, 2008; Faulkner e Coates, 2011). O conceito de *intratextualidade* de Wright (2007) é um importante suporte teórico ao trabalho de interpretação dos desenhos, que revelam um polimorfismo verbal e não verbal de modos de comunicação. A intratextualidade consiste precisamente no vaivém comunicacional entre formas verbais e não verbais, através da qual as crianças, mediante o recurso, aquando da realização do desenho, a símbolos, palavras, imagens, sons e gestos amplificam a mensagem nele contida. A *nomeação* e a *rotulagem* constituem as estratégias mais mobilizadas pelas crianças no processo de produção de imagens. A nomeação corresponde à verbalização do que se está a inscrever no papel e a rotulagem à inscrição de mensagens verbais no desenho, através de grafias textuais que têm, muitas vezes, a função de explicar o conteúdo da ilustração. De igual modo, os “balões discursivos” e as “linhas de movimento”, quando acompanhadas da mimetização gestual, permitem à criança desafiar algumas das

dificuldades representacionais do desenho, como seja a de linhas gráficas exprimirem sons ou dinâmicas de transição espacial: através dessas formas, e da sua complementaridade intratextual, a criança obtém efeitos sinestésicos e insere o movimento na representação estática, assumindo-se como narradora e/ou personagem de histórias que extravasam as formas desenhadas, mas que delas partem e a elas regressam.

A possibilidade de estudo das expressões comunicativas das crianças a partir do diálogo entre diferentes formas comunicacionais (verbais, gestuais, icónicas) e entre distintos códigos, expressa a necessidade das metodologias visuais se articularem com outras metodologias, contribuindo para que a investigação assuma uma matriz compósita e conceba trabalhos científicos profusamente ilustrados e visualmente sugestivos (Sarmento, 2014).

2. Estudo empírico: objeto de estudo, objetivos de investigação e metodologia

O estudo emergiu do envolvimento dos investigadores no cumprimento do Plano de Melhoria, no ano letivo de 2015/2016, numa escola do Grande Porto, em parceria com o Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, mais concretamente no que respeita ao eixo *Melhoria das Aprendizagens*.

O objeto de estudo abarcou narrativas desenhadas de 25 alunos do 5.º ano de escolaridade e uma narrativa escrita de um professor do grupo disciplinar de Artes Visuais. A escolha pelo referenciado ano de escolaridade prendeu-se com as alterações associadas à transição de ciclos, tais como a passagem da monodocência para a pluridocência, o maior número de disciplinas e a mudança de ritmos e de espaços. O professor foi selecionado em função da natureza do trabalho de investigação e coincidentemente acumulava a função de diretor de turma do referido grupo de alunos.

Definiu-se enquanto objetivo geral conhecer as representações dos alunos acerca da sala de aula *ideal*, no que respeita ao espaço físico e às lógicas de ação.

Pareceu-nos fundamental “escutar” os alunos e fomentar nos professores um ímpeto reflexivo face à recetividade ou resistência às alterações estruturais e dos modos de trabalho em sala de aula. Como afirmam Cabral e Alves (2016), é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, prevendo a implicação de todos aqueles que irão operacionalizá-la. “É importante pensarmos a escola que temos para podermos projetar a escola que queremos” (Cabral, 2014, pp. 23-24).

Para uma interpretação mais rigorosa e tradutora da realidade traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. apurar se as representações dos alunos acerca da sala de aula *ideal* são dissonantes da *gramática escolar* tradicional;
2. identificar os elementos mobilizados com maior frequência pelos alunos para a explicitação do conceito de sala de aula *ideal*;
3. conhecer a perceção do professor acerca da reação gerada pelo desafio colocado aos alunos, a respeito da sala de aula *ideal*;
4. identificar a reação do professor às respostas dadas pelos alunos, em sede do desafio lançado, a propósito da sala de aula *ideal*.

Escolhemos como opção metodológica uma abordagem de natureza qualitativa e, essencialmente, naturalista, em consonância com a teoria das representações sociais, que se preocupa com a captação dos sentidos e significados dos objetos e acontecimentos.

O estudo foi desenvolvido com 25 alunos do 2.º ciclo (na faixa etária entre os 10 e 11 anos de idade) e um professor do grupo disciplinar de Artes Visuais de uma escola do Grande Porto. Por questões éticas e morais, salvaguardou-se a confidencialidade, garantindo o anonimato da escola, bem como dos sujeitos que intervieram na investigação.

O professor de Educação Visual, mediante orientação prévia dos investigadores, propôs aos alunos a realização, a título individual, de um desenho em formato A3, que retratasse a conceção de sala de aula *ideal*. Para tal, colocou-se a seguinte questão: “Qual é o vosso ideal de sala de aula?”, recorrendo-se à questão auxiliar “Se pudessem alterar a sala de aula, que modificações fariam ao nível de espaço, de tarefas e de papéis/funções?”. Aos alunos foi dada a possibilidade de utilizarem os materiais que entendessem, foi-lhes concedido tempo de aula para a concretização da tarefa e o professor procurou não interferir no processo. Após a comunicação das instruções gerais, o professor solicitou ao aluno que se identificasse no verso da folha e que aí indicasse a sua idade, assim como o ano escolar que frequentava. No final, o professor relembrou a necessidade de inscrição, no verso da folha, dos dados referidos e procedeu à recolha dos trabalhos. A identificação pretendeu apenas que os alunos encarassem a tarefa como algo natural no decurso das aulas.

Os investigadores entregaram ainda ao professor um caderno para que aí, no decorrer das diferentes aulas em que a tarefa foi proposta, este registasse as reações dos alunos ao desafio colocado, as interações que estes estabeleceram entre si e com o professor, as verbalizações efetuadas, a motivação, os eventuais incidentes críticos, assim como possíveis reflexões pessoais. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo dos desenhos (narrativas visuais) e do caderno de campo do professor (narrativa escrita), retomando os objetivos da investigação para a análise e discussão dos dados recolhidos, com vista à apresentação das principais conclusões do estudo.

3. Análise e interpretação dos dados

3.1. Exploração e descrição analítica dos desenhos elaborados pelos alunos

A análise dos desenhos elaborados pelos alunos desenvolveu-se ao longo de três etapas: pré-análise, descrição analítica e discussão dos resultados, em consonância com as ideias centrais do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1979).

No decurso da pré-análise cada um dos desenhos, *unidades de contexto*, foi alvo de um conjunto de leituras flutuantes. Tais leituras de essência intuitiva são permeáveis a um elevado número de ideias, reflexões e hipóteses explicativas.

No que respeita à descrição analítica, optou-se pela análise temática, que corresponde a um tipo de análise de conteúdo. A referida análise consistiu em observar as *unidades de registo* que compõem as unidades de contexto e averiguar a sua presença ou ausência, assim como a frequência de enunciação, de modo a avaliar o seu significado e relevância em torno dos objetivos da investigação.

Ao nível da discussão de resultados, procuramos unificar as análises e organizar as informações, visando compreender as representações dos alunos acerca da sala de aula *ideal*, tendo por base as narrativas visuais.

3.1.1. Pré-análise

Os desenhos foram submetidos a um exame sistemático, separadamente e de modo conjunto, com a finalidade de configurar as suas partes em unidades de registo. Nesta investigação utilizamos o *tema* como unidade de registo. Da análise exploratória do *corpus documental* sobressaíram três *temas-chave*: o espaço, os atores e os símbolos referentes à sala de aula *ideal*.

3.1.2. Descrição analítica

A leitura minuciosa dos elementos presentes nos desenhos permitiu delinear *categorias* e *subcategorias* de codificação fundamentadas pelos temas-chave. Pode, portanto, afirmar-se que as categorias não foram descritas *a priori*, tendo resultado da própria observação dos desenhos.

O Quadro 1, que a seguir se apresenta, sintetiza esta fase do trabalho e expõe a matriz descritiva dos desenhos de forma completa, incluindo os temas, as categorias, as subcategorias e as *unidades de enumeração ou contagem* em percentagens. O registo de dados foi efetuado em programa *Excel* e os cálculos percentuais foram realizados mediante a utilização das ferramentas do próprio *software*. A partir da exploração dos

dados descritivos, foi possível proceder à sua organização segundo a quantidade, a ausência, a presença, bem como à identificação de algumas particularidades.

Quadro 1. Matriz descritiva dos desenhos

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de enumeração ou contagem (%)
A – O espaço	1. Aspetos arquitetónicos e estruturais	1.1. Sem paredes	12
		1.2. Com paredes	88
		1.3. Sala de aula tradicional	32
		1.4. Sem porta	16
		1.5. Porta fechada	84
		1.6. Porta aberta	0
		1.7. Sem janelas	76
		1.8. Com janelas	24
		1.9. Paredes e chão pintados	48
		1.10. Utilização de espaços externos	28
	2. Materiais escolares	2.1. Didáticos	88
		2.1.1. Quadro	88
		2.1.2. Cadernos/Livros	52
		2.1.3. Material de escrita	32
		2.2. Tecnológicos	72
		2.2.1. Computador	72
		2.2.2. Meios audiovisuais	20
		2.2.3. Projetor multimédia	16
		2.2.4. Aplicativos de jogos	16
		2.3.1. Mesas e cadeiras	92

Temas	Categorias	Subcategorias			Unidades de enumeração ou contagem (%)
	3. Utilização do espaço	2.3. Mobiliário	2.3.2. Sem mesas e cadeiras		8
			2.3.3. Almofadas/sofás		16
			2.3.4. Disposição das mesas	2.3.4.1. Filas individuais	65
				2.3.4.2. Trabalho coletivo	35
				2.3.5. Candeeiros	20
		3.1. Atividades exclusivamente de instrução		64	
		3.2. Diversidade de atividades		36	
B – Os Atores	4. Identificação dos atores	4.1. Não vigoram atores no desenho			68
		4.2. Género	4.2.1. Feminino		34
			4.2.2. Masculino		26
			4.2.3. Não identificável		40
		4.3. Especificação	4.3.1. Alunos		62
			4.3.2. Professor		26
			4.3.3. Não identificável		12
	5. Figura humana	5.1. Composição	5.1.1. Em grupo		8
			5.1.2. Individual		84
			5.1.3. Corpo incompleto		8
		5.2. Esquema	5.2.1. Sem expressão		43
5.2.2. Feliz			57		
5.3. Ação		5.3.1. Parada		12	

Temas	Categorias	Subcategorias			Unidades de enumeração ou contagem (%)
			5.3.2. Movimento	5.3.2.1. A lecionar	38
				5.3.2.2. A brincar	25
				5.3.2.3. A estudar/a ler	25
	6. Localização	6.1. Separação mesa do professor – mesa dos alunos			52
C – Os símbolos	7. Tipos de símbolos	7.1. Vocábulos			80
		7.2. Símbolos afetivos			24
		7.3. Notas de música			24
	8. Objetos	8.1. Instrumentos musicais			8
		8.2. Relógio			16
		8.3. Bolas de basquetebol/andebol/futebol			16
	9. Natureza	9.1. Plantas			24
		9.2. Animais			12
		9.3. Água			16
		9.4. Sol			12

3.1.3. Discussão dos resultados

Na nossa perspectiva, a análise dos desenhos aponta para dois conjuntos principais de elementos simbólicos, que podem ser considerados componentes diversificados de uma única representação social de sala de aula (*ideal*).

O primeiro conjunto de elementos, cuja exposição foi claramente privilegiada pelos sujeitos de investigação, pauta-se pela *materialidade*. Essa tendência encontra-se traduzida nas categorias relacionadas com os aspetos caracterizadores do espaço de sala de aula (1. aspetos arquitetónicos e estruturais; 2. materiais escolares; e 3. utilização do espaço). Prevalece a imagem de sala de aula enquanto espaço limitado por paredes, de porta fechada e sem janelas, embora 28% dos desenhos aludem a espaços a céu aberto e 48% recorram à cor para “avivar” as paredes e o chão das *caixas negras* de Larry Cuban (2013). Os materiais escolares mais frequentes são o quadro, que assume posição de destaque na maioria dos desenhos, ao ocupar quase a totalidade de uma das paredes e/ou ao surgir em duplicado, em diferentes localizações no interior da sala de aula; o computador, representado com maior frequência na mesa do professor e os cadernos/livros, que assinalam lógicas de ação tendencialmente instrutivas. As mesas e as cadeiras são o mobiliário mais enunciado (92%), com disposição em filas individuais (65%), cumprindo-se, deste modo, algumas das tradições da *gramática escolar*. Todavia são avançadas propostas de mesas específicas para trabalho de grupo (35%), candeeiros (20%) e almofadas/sofás (16%), que testemunham o investimento dos alunos em torno das condições materiais/físicas. No que respeita à utilização do espaço, apesar de 65% dos desenhos esboçarem atividades ou recursos materiais associados a uma lógica de ação meramente instrutiva no interior da sala de aula, é de destacar que os restantes 36% inscrevem uma acentuada diversidade de estratégias, sendo que alguns dos alunos acabam mesmo por remeter certas dinâmicas da organização escolar para o interior da sala de aula (Figuras 1, 2 e 3).

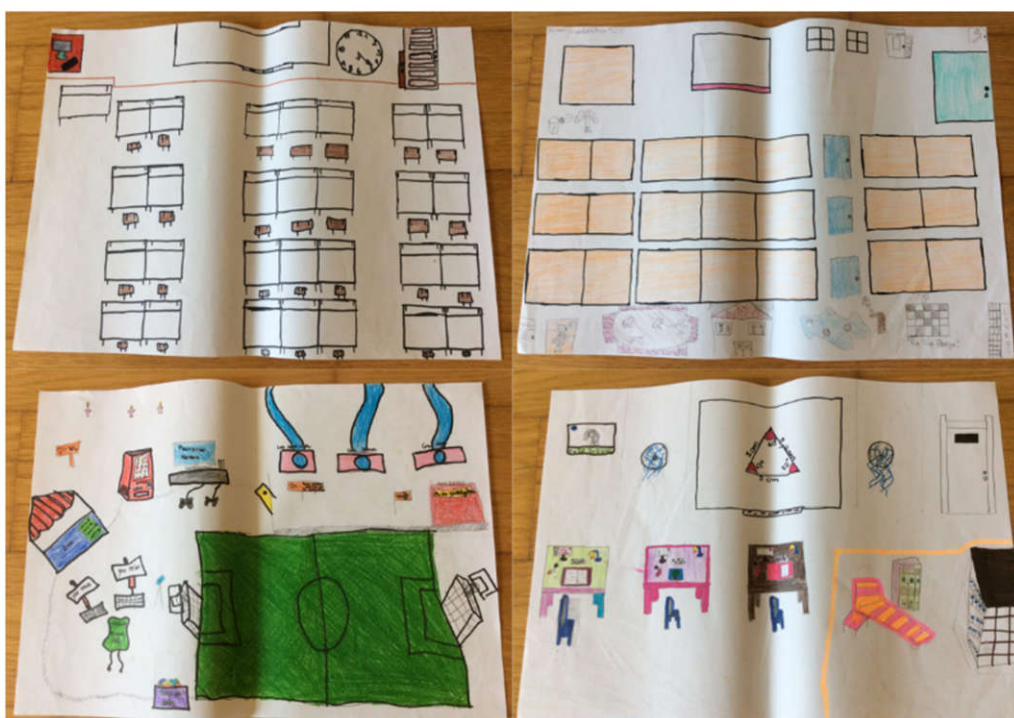


Figura 1. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

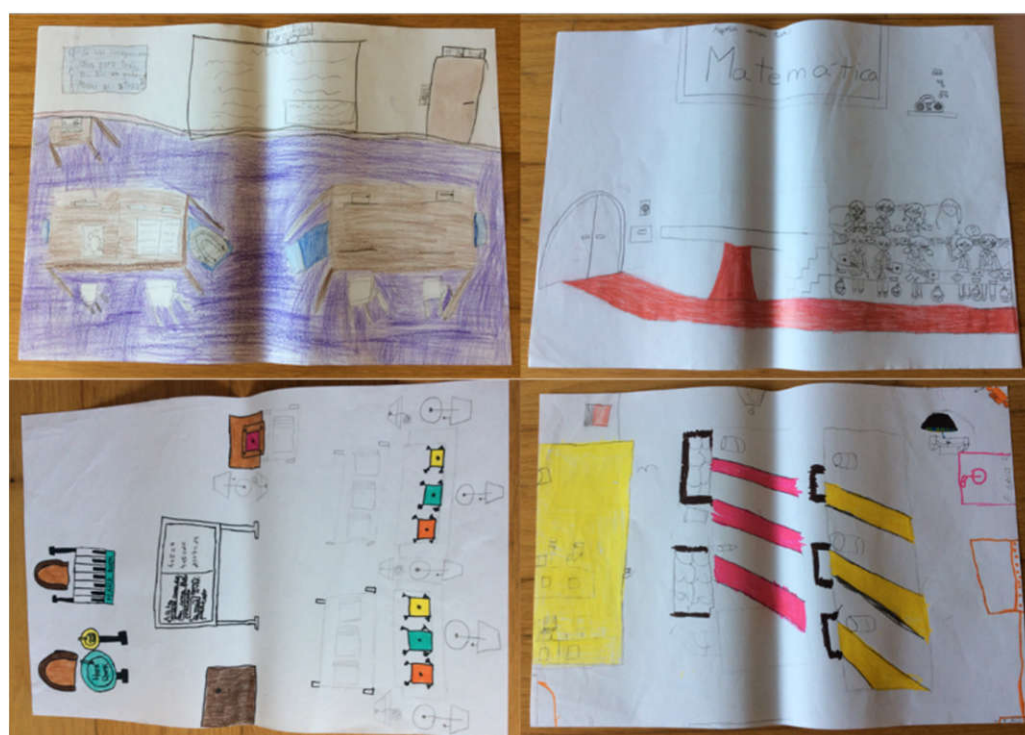


Figura 2. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

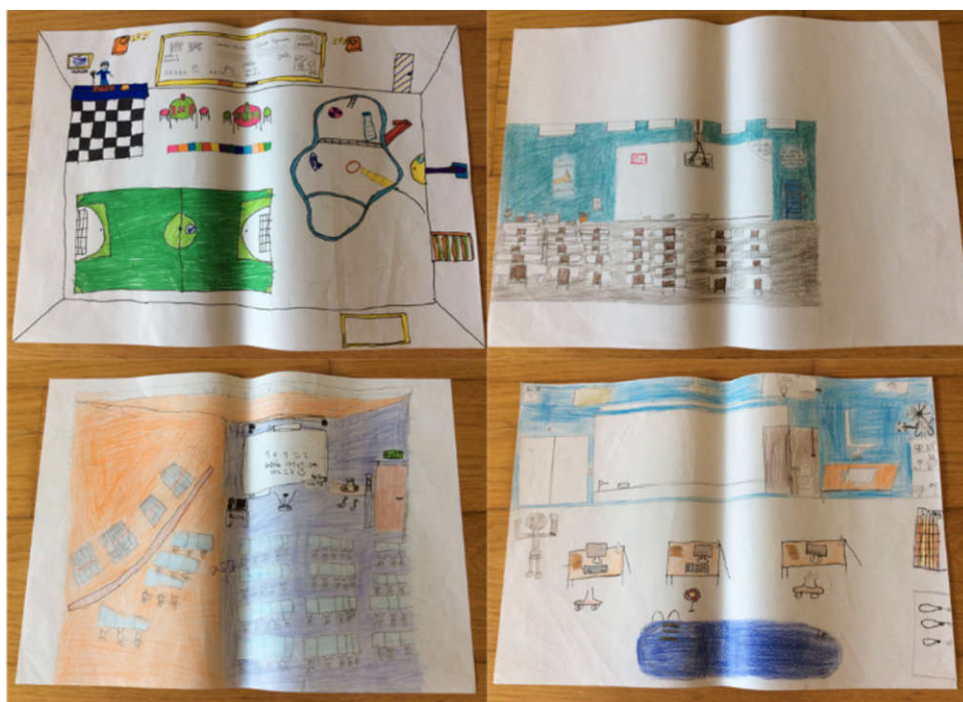


Figura 3. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

O segundo conjunto de elementos alude à sala de aula enquanto *espaço (ou não espaço) de relação*. Em 68% dos desenhos não vigoram atores e nos restantes 32% surgem com maior percentagem (62%) a representação de alunos. Em 52% dos desenhos a mesa do professor aparece claramente separada das restantes mesas. Atendendo ao exposto, os valores percentuais apurados são merecedores de futuros trabalhos de investigação, com vista a uma interpretação suportada por uma triangulação de dados de natureza diversa, já que um primeiro olhar parece sugerir perda de vitalidade ao nível das relações interpessoais em contexto de sala de aula. Porém, tal evidência pode dever-se meramente a uma sobrevalorização das condições materiais/físicas face às relações interpessoais, até porque é mais fácil representar visualmente questões arquitetónicas e estruturais do que relacionais/emocionais. Os desenhos em que surgem figuras humanas revelam os professores a lecionar e os alunos a brincar, estudar/ler, essencialmente a título individual (84%), com expressão de felicidade (57%), descortinada através dos desenhos em que aparecem atores com boca sorridente, bem como através de alguns símbolos afetivos. No que concerne à relação com o ambiente envolvente, surge a referência ao som através das notas musicais (25%) e dos

instrumentos musicais (8%), a elementos naturais, como plantas (24%), água (16%), animais e sol (12% para cada), e a objetos associados ao desporto, através das bolas de basquetebol ou rãguebi (16%) (Figuras 4 e 5).

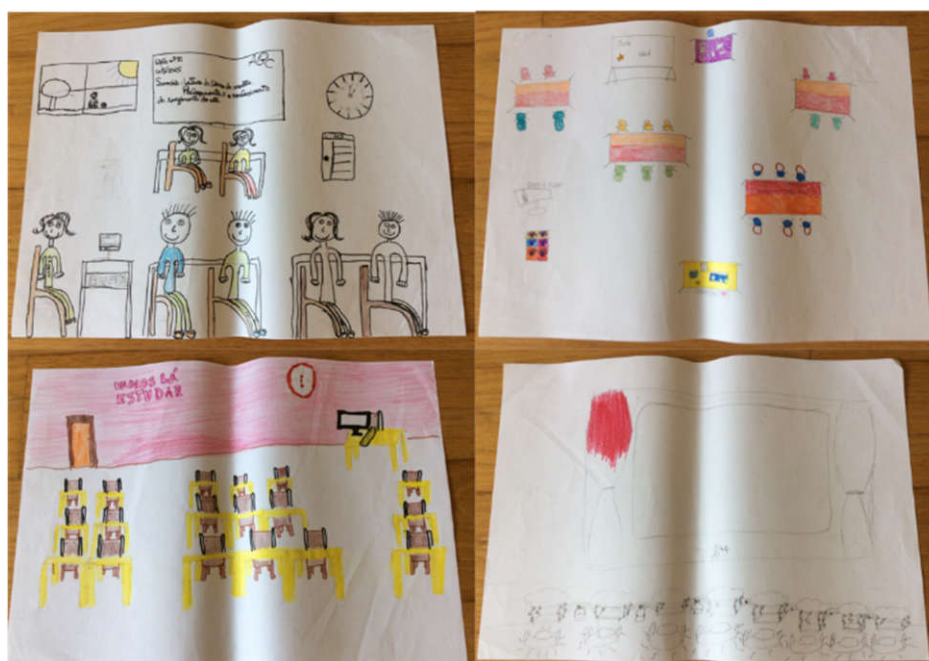


Figura 4. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.



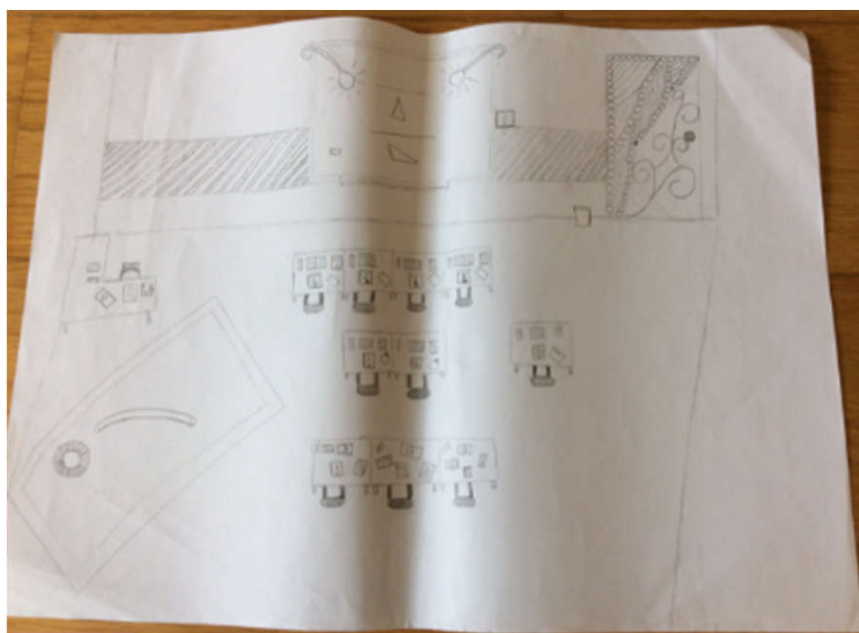


Figura 5. *Frames* de alguns dos desenhos recolhidos.

É ainda de mencionar que em 80% dos desenhos figuram vocábulos, localizados preferencialmente no quadro, e dos quais aproximadamente 40% dizem respeito a conteúdos ou tarefas associadas a Português e a Matemática, o que se pode dever, em parte, à maior carga horária destinada a estas disciplinas (denotando algum afunilamento curricular) e às respetivas provas estandardizadas externas e internas às referidas disciplinas. Por último, a presença do relógio (16%) denuncia alguma preocupação com o tempo, característica centenária da rotina escolar (Figura 6).

Na perspectiva de Moscovici, a reprodução de um objeto pela pessoa implica sempre uma reconstrução dos dados, isto é, das estruturas, dos elementos, das regras, das pessoas, dos valores, etc. Assim, ao desenharem a sala de aula *ideal*, os alunos não produziram um simples reflexo da sua realidade contextual, mas um referencial formado por materiais, objetos, pessoas ou sentimentos que permanecem na sua memória e no imaginário de cada um.

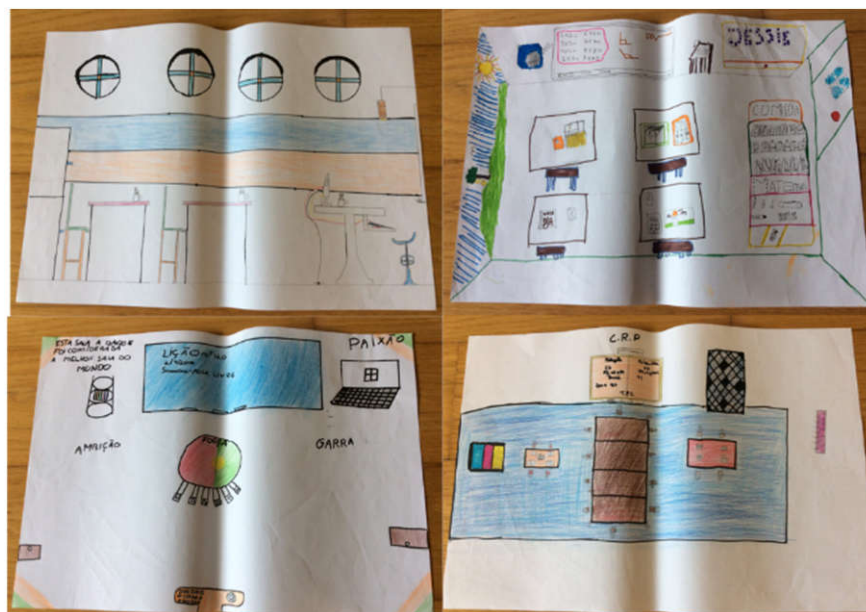


Figura 6. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

3.2. Exploração e descrição analítica da narrativa escrita do professor

A análise da narrativa escrita produzida pelo professor de Educação Visual possibilitou um outro olhar em torno da conceção dos desenhos dos alunos no decurso de duas aulas disponibilizadas para esse fim. Permitiu, igualmente, conhecer a perceção do professor acerca da reação gerada pelo desafio nos alunos e identificar a reação do próprio às interpelações dos alunos, em sede do desafio lançado a propósito da sala de aula *ideal*.

3.2.1. Pré-análise

Esta fase consistiu num primeiro contacto com a narrativa escrita elaborada pelo professor de Educação Visual, mediante uma leitura flutuante, procurando captar, na globalidade, o seu conteúdo.

3.2.1.1. Descrição analítica

A narrativa escrita do professor de Educação Visual constitui o *corpus documental* e, dado tratar-se de um documento homogêneo, corresponde à unidade de contexto, sendo a *proposição*³ a unidade de registo. Após uma leitura pormenorizada foi possível delinear *categorias*, *subcategorias* e *indicadores*. Pode, portanto, afirmar-se que as categorias não foram descritas *a priori*, tendo resultado de uma análise detalhada da unidade de contexto.

O Quadro 2, que a seguir se apresenta, resume esta etapa e explana a matriz descritiva das categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo resultantes do *recorte e diferenciação vertical*.

Quadro 2. Matriz do sistema de categorias da narrativa escrita do professor de Educação Visual

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
1. Reação dos alunos ao desafio <i>Sala de Aula Ideal</i>	1.1. Início da aula 1	1.1.1. Recetividade dos alunos face à tarefa proposta.	“Os alunos reagiram de forma entusiasta à proposta de elaboração da ‘sala de aula ideal’ “Senti entusiasmo por parte dos alunos que sentiam estar a ser arrojados na sua proposta.”
	1.2. Decurso da aula 1	1.2.1. Dilemas em torno da tarefa proposta.	“Todas as questões que colocavam prendiam-se com questões de ordem técnica: Representações em torno do ideal de sala de aula: Posso

³ Afirmação, declaração, juízo (interrogação ou negação); em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos (D’Unrug, 1974 cit. por Estrela 1974, p. 467).

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
			usar régua? Desenho uma vista de cima ou uma vista de frente? Temos de desenhar pessoas?” “Interrompiam-me constantemente – Professor posso fazer isto? Posso fazer aquilo?”
	1.3. Fim da aula 1	1.3.1. Resistência dos alunos face à tarefa.	“A maior parte dos alunos ficou renitente em apresentar um projeto sonhador ou arrojado.” “Um dos alunos, em tom de brincadeira, disse: ‘Já sei, ponho na internet a sala de aula ideal e copio a imagem.’”
	1.4. Início da aula 2	1.4.1. O nível de motivação perante a tarefa diminuiu.	“Alguns alunos mostraram-se renitentes relativamente ao que fazer. A aluna L. ficou parada, sem saber o que desenhar.”
	1.5. Decurso da aula 2	1.5.1. Os alunos dialogam e refletem em torno da escola.	“Um dos alunos referiu que o ideal seria trabalhar em casa e ter aulas através do computador. Referiram que a carga letiva devia ser menor para que conseguissem estar mais tempo concentrados e motivados. Referiram ainda que as aulas deviam começar um pouco mais tarde, uma vez que têm de se levantar muito cedo.”
	1.6. Fim da aula 2	1.6.1. Reconciliação com a tarefa.	“Ficaram muito concentrados no exercício.”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
2. Reação do professor ao desafio <i>Sala de Aula Ideal</i>	2.1. Início da aula 1	2.1.1. O professor está emocionalmente vinculado à tarefa.	“Respondi que a sala de aula <i>ideal</i> pode eventualmente não ser concretizável, mas que era importante a proposta ser honesta, do coração e da razão para o papel.”
	2.2. Início da aula 2	2.2.1. O professor percebe a quebra motivacional dos alunos.	“Alguns alunos mostraram-se renitentes relativamente ao que fazer. A aluna L. ficou parada, sem saber o que desenhar. Mais uma vez, a questão técnica da representação é encarada como um obstáculo. Sinto-me impelido a intervir para referir que a ideia, neste caso, é mais importante que a técnica – que se concentrem em ‘comunicar a ideia’.”
	2.3. Decurso da aula 2	2.3.1. O professor reflete com os alunos.	“O exercício suscitou uma reflexão em grande grupo sobre a escola. Um dos alunos referiu que o ideal seria trabalhar em casa e ter aulas através do computador. Referiram que a carga letiva devia ser menor para que conseguissem estar mais tempo concentrados e motivados. Referiram ainda que as aulas deviam começar um pouco mais tarde, uma vez que têm de se levantar muito cedo.”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
3. O <i>Ideal de Sala de Aula</i>	3.1. Materialidade/ Realidade	3.1.1. Os alunos investem na componente estrutural/física da sala de aula <i>ideal</i> .	“Todas as questões que colocaram inicialmente prendiam-se com questões de ordem técnica: Posso usar régua? Desenho uma vista de cima ou uma vista de frente? Temos de desenhar pessoas?” “A certa altura, uma das alunas perguntou se a proposta tinha de ser realista.” “J. perguntou se a sala de aula ideal tinha de ser mesmo realizável e se os desenhos iam ser mostrados à Direção.”
	3.2. Relacional/ Simbólico	3.2.1. Os alunos mencionam as relações com os outros e com o ambiente.	“Professor, estou a fazer uma sala ao ar livre.”

Partindo da categorização intrínseca ao processo de análise de conteúdo da narrativa escrita do professor de Educação Visual, pode afirmar-se que, numa fase inicial, o desafio de conceção de desenhos da sala de aula *ideal* foi bem acolhido pelos alunos, que se revelaram motivados e recetivos:

Os alunos reagiram de forma entusiasta.

Senti entusiasmo por parte dos alunos.

(Professor de Educação Visual)

Todavia, na passagem para a inscrição de ideias para o papel, surgiram dúvidas, que foram contribuindo para um decréscimo do grau de envolvimento na execução da tarefa e que obstaculizaram o processo criativo e de autoria:

“Posso usar régua?”; “Desenho uma vista de cima ou uma vista de frente?”;
“Tenho de desenhar pessoas?”.

Interromperam-me constantemente – “Posso fazer isto?”; “Posso fazer aquilo?”.

(Professor de Educação Visual)

Tais constrangimentos culminaram, no final da aula 1, com a evidência de alguma resistência face à tarefa solicitada, bem presente num dos comentários captados pelo professor, que embora tenha sido percecionado por este como ocasional, denota prolongamento da tarefa no tempo e alguma dificuldade em produzir um esboço de sala de aula *ideal*:

Um dos alunos, em tom de brincadeira disse: “Já sei, ponho na internet a *sala de aula ideal* e copio a imagem”.

(Professor de Educação Visual)

O início da aula 2 aparece igualmente retratado com alguma resistência e bloqueio temporário em torno da tarefa:

[...] mostraram-se renitentes relativamente ao que fazer. A aluna L. ficou parada, sem saber o que desenhar.

(Professor de Educação Visual)

É então que o professor, mediante a clara percepção de quebra motivacional, decide intervir, acabando por proporcionar, inesperadamente, um momento de reflexão no seio da turma, permitindo a recolha de impressões dos alunos que extravasam em muito o contexto de sala de aula e atravessam os níveis organizacional e curricular:

O exercício suscitou uma reflexão em grande grupo sobre a escola. Um dos alunos referiu que o ideal seria trabalhar em casa e ter aulas através do computador. Referiram que a carga letiva devia ser menor para que conseguissem estar mais tempo concentrados e motivados. Referiram ainda que as aulas deviam começar um pouco mais tarde, uma vez que têm de se levantar muito cedo.

(Professor de Educação Visual)

A “escuta” ativa dos alunos por parte do professor parece ter sido crucial para o retomar da tarefa e para a conclusão bem-sucedida da mesma no final da aula 2:

Ficaram muito concentrados no exercício.

(Professor de Educação Visual)

No que concerne à reação do professor ao desafio sala de aula *ideal*, é notória a ligação afetiva/emocional ao processo de idealização, elaboração e finalização das narrativas visuais. O professor mostrou capacidade de observação, orientação e decisão, pois, face a uma quebra motivacional por parte dos alunos, desencadeou, mesmo que de forma não intencional, a reflexão, o que acabou por se revelar determinante para o retomar dos trabalhos e para a consequente conclusão:

[...] era importante a proposta ser honesta, do coração e da razão para o papel.

Sinto-me impelido a intervir para referir que a ideia, neste caso, é mais importante que a técnica – que se concentrem em “comunicar a ideia”.

O exercício suscitou uma reflexão em grande grupo sobre a escola.

(Professor de Educação Visual)

A categoria 3 – O *ideal* de sala de aula – remete para os dois conjuntos principais de elementos simbólicos em torno de uma única representação social de sala de aula (*ideal*) já mencionada aquando da descrição analítica das narrativas visuais. De facto, volta a surgir a dualidade materialidade/realidade – relacional/simbólico, com claro enfoque em questões associadas à dimensão da materialidade:

Todas as questões que colocaram inicialmente prendiam-se com questões de ordem técnica; uma das alunas perguntou se a proposta tinha de ser realista.

J. perguntou se a sala de aula ideal tinha de ser mesmo realizável.

“Professor, estou a fazer uma sala ao ar livre.”

(Professor de Educação Visual)

4. Conclusões

As conclusões desta pesquisa procuram atender ao objetivo norteador deste trabalho de investigação: *conhecer as representações dos alunos acerca da sala de aula ideal, no que respeita ao espaço físico e às lógicas de ação.*

Partindo dos dados recolhidos e que foram alvo de descrição analítica, parece-nos possível assinalar, tendo por base a teoria das representações sociais de Moscovici (1978), a existência de uma única representação social de sala de aula (*ideal*), composta por dois elementos simbólicos – a *materialidade* e a sala de aula enquanto *espaço* (ou *não espaço*) *de relação*, com enfoque no primeiro.

As narrativas visuais (desenhos) e escrita revelam um maior recurso a aspetos associados ao espaço físico da sala de aula e a recursos materiais inerentes, deixando para segundo plano as ações desenvolvidas pelos alunos e professores e as relações interpessoais que daí advêm. Tal pode dever-se a uma maior facilidade em representar visualmente questões estruturais relativamente a questões de índole relacional/emocional. Porém, a narrativa do professor de Educação Visual mostra que os principais constrangimentos enfrentados pelos alunos corresponderam aos modos de representação de tais elementos, o que parece contrariar a referida hipótese explicativa. Assim, um outro olhar leva-nos a pensar que houve de facto um maior investimento na componente física da sala de aula, dado o seu carácter prioritário para os alunos, o que pode ser preocupante na medida em que é possível que represente um sinal de perda de relevância das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

Moscovici (2004) refere que “todos os nossos discursos, as nossas crenças, as nossas representações provêm de muitos outros discursos e de muitas outras representações antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças ou preconceções” (p. 242). Será que a representação de uma sala de aula enquanto espaço fechado, com filas de mesas individuais e um quadro presente na parede não tem vindo a ser perpetuada ao longo de gerações? Não será essa a nossa primeira imagem mental de sala de aula? Assim sendo, as representações dos alunos poderão ser entendidas como reproduções de um modelo-padrão de sala de aula adotado, aceite sem questionamento e que perdura no tempo. Daí que não se imponha nos desenhos nada de verdadeiramente novo, mesmo tendo sido concedida a oportunidade de pensarem em algo que fosse *o ideal*, de criarem um novo protótipo. A teoria das representações sociais, ao permitir-nos compreender os mecanismos pelos quais os indivíduos constroem as suas ideias sobre a realidade que os circunda, leva a crer que a maioria dos desenhos revela a sala de aula tal como ela tem sido e é na atualidade. Verifica-se uma forte *ancoragem* ao modelo tradicional de sala de aula e uma notória preocupação com o processo de *objetivação*, marcado pelo maior recurso ao concreto em detrimento do simbólico.

Para uma interpretação mais rigorosa e tradutora da realidade traçamos alguns objetivos específicos, aos quais regressamos agora:

1. Apurar se as representações dos alunos acerca da sala de aula ideal são dissonantes da gramática escolar tradicional.

De um modo geral, as narrativas visuais não sugerem alterações significativas ao nível da organização dos espaços e dos tempos, nem nos modos de ensinar e fazer aprender, o que se coaduna com a *gramática escolar tradicional*.

A sala de aula é esboçada como um espaço claramente delimitado, quase sempre sem janelas e com uma porta que se encontra fechada, a relembrar as metáforas da *black box/caixa negra* de Larry Cuban (2013) e do *jardim secreto* de Goodson (1988). As práticas escolares, embora residualmente representadas, são tendencialmente instrutivas, sendo que a rotulagem (inscrição de mensagens verbais nos desenhos através de grafias textuais) corrobora essa classificação ao evidenciar uma percentagem significativa de ocorrências em torno das disciplinas de Português e Matemática. Tendo a tarefa sido desenvolvida em aulas de Educação Visual, a referência àquelas duas disciplinas sugere um certo afunilamento curricular, fruto da existência de provas standardizadas internas e externas, que pode estar a condicionar as representações dos alunos em torno do seu próprio processo de escolarização. A presença do relógio em alguns dos desenhos é mais um indicador da influência da gramática tradicional, desta feita em relação à organização do tempo escolar.

É de salientar a menção ao trabalho colaborativo (inferida através da disposição das mesas em certos desenhos), bem como a inserção da música, de elementos da natureza e de objetos de desporto como pequenos sinais de rutura com algumas das tradições da gramática escolar secular. Ao nível da narrativa escrita do professor, aquando da reflexão em torno do exercício, subentende-se ainda algum descontentamento em relação ao *plano-horário* e a algumas das estratégias de ensino-aprendizagem.

2. Identificar os elementos mobilizados com maior frequência pelos alunos para a explicitação do conceito de sala de aula ideal.

De acordo com a matriz descritiva dos desenhos (Quadro 1), os elementos mobilizados com maior frequência pelos alunos para a explicitação do conceito de sala de aula *ideal* foram, a nível arquitetónico e estrutural, a presença de paredes (88%), a porta fechada (84%) e a ausência de janelas (76%). Relativamente aos materiais escolares, 92% dos desenhos apresentam mesas e cadeiras, 88% o quadro e 72% o computador. No que concerne à utilização do espaço, 64% dos desenhos expõem atividades exclusivamente de instrução vs. 36% que revelam diversidade de atividades.

Tais valores percentuais apoiam a hipótese explicativa de que a maioria dos desenhos expressa a sala de aula tal como ela é e não um *ideal* de sala de aula.

3. Conhecer a perceção do professor acerca da reação gerada pelo desafio colocado aos alunos a respeito da sala de aula ideal.

Segundo a narrativa escrita do professor de Educação Visual, o desafio colocado aos alunos foi recebido com elevados níveis de motivação e interesse, que pareceram ir esmorecendo no decurso da primeira aula, face a certas interrogações, dilemas e obstáculos. Os alunos apresentaram-se particularmente preocupados com aspetos associados à estrutura física da sala de aula e com o rigor técnico. A reflexão induzida pelo professor no início da segunda aula permitiu a partilha de impressões acerca do quotidiano escolar e recuperou os níveis de motivação, assegurando o término da tarefa.

4. Identificar a reação do professor às respostas dadas pelos alunos, em sede do desafio lançado, a propósito da sala de aula ideal.

O professor de Educação Visual adotou uma postura reflexiva, pois soube lançar o desafio e dar conta das dúvidas, dos receios e dos silêncios dos alunos. A atitude de escuta permitiu-lhe sentir o bloqueio temporário em torno da tarefa e ensaiar uma

reflexão conjunta, que possibilitou o ajuste do desafio e o seu término em condições de sucesso.

A principal limitação da presente investigação prendeu-se com a utilização de um reduzido número de fontes de recolha de dados, que inviabilizou uma triangulação substancial dos mesmos, pelo que entendemos que a análise de narrativas escritas por parte dos alunos em torno do objetivo central possa constituir uma via futura de enriquecimento do estudo, contribuindo quer para o esclarecimento de algumas das interrogações geradas, quer para a legitimação ou rejeição das hipóteses tecidas.

5. Referências bibliográficas

- Abric, J. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves e L. Moreira (Orgs.), *Projeto Fénix – Relatos que contam o sucesso* (pp. 63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves-Mazzotti, A. (2000). Representações sociais: Desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In V. M. Candau (Org.), *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender (ENDIPE)* (pp. 57-73). Rio de Janeiro: DP & A.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. e Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves e J. Verdasca (Orgs.). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 161-177). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens. Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado e J. Alves (Orgs.). *Professores e escolas – Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Crusoé, N. (2004). A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(2).
- Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice*. USA: Harvard Education Press.
- Estrela, M. e Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Faulkner, D. e Coates, E. (2011). *Exploring Children's Creative Narratives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. USA: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. USA: Open University Press.
- Moscovici, S. (1978). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Moura, A. (2016). Tempo de escola e tempo de vida; Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. In J. Formosinho, J. Alves e J. Verdasca (Orgs.). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 143-160). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio, In J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.
- Sarmiento, M. (2014). Metodologias visuais em Ciências Sociais. In L. Torres e J. A. Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-218). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Thomson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge.
- Tyack, D. e Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Tyack, D. e Tobin, W. (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* American Educational Research Journal.
- Wright, Susan (2007). Young children's meaning-making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (4).

DA INDISCIPLINA AO CLIMA DE ESCOLA: A VOZ DOS ALUNOS

FROM INDISCIPLINE TO SCHOOL CLIMATE: THE STUDENTS' VOICE

Marisa Carvalho⁴

Paula Alão⁵

Joaquim Magalhães⁶

Resumo

As questões relacionadas com a indisciplina, *bullying* e violência escolar continuam a constituir-se como uma preocupação, desafiando as escolas na construção de soluções eficazes dirigidas à promoção da cidadania ativa, dialogante e relacional. Cabe às escolas uma atuação convergente com modelos proativos de gestão da indisciplina com vista à promoção de comportamentos pró-sociais. Neste âmbito, destacamos a participação e envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisão e as atividades da escola como um fator determinante da construção de uma escola positiva, democrática e inclusiva. Este artigo apresenta a metodologia de Assembleias de Alunos, conforme realizadas no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, no âmbito de um projeto de promoção de comportamentos positivos na escola. Partindo da análise documental das atas das referidas assembleias, identificam-se as conceções dos alunos acerca da disciplina e clima de escola, bem como as estratégias de ação adotadas. Os resultados obtidos apontam no sentido de se privilegiarem ações que promovam a participação e o envolvimento dos alunos nas decisões e atividades da escola. Com efeito, consideramos que as assembleias de alunos constituem uma

⁴ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia (Porto, Portugal). marisacarvalho@sapo.pt

⁵ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

⁶ Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira, Portugal.

abordagem promissora na promoção de um clima de escola positivo, participado e democrático.

Palavras-chave: disciplina, clima de escola, participação, assembleias de alunos.

Abstract

Issues related to indiscipline, bullying and school violence continue to be a concern, challenging schools to build effective solutions for promoting active, receptive, responsive and relational citizenship. Schools need to act in a convergent way with proactive models of indiscipline management with a view to promoting prosocial behavior. In this context, we highlight the participation and involvement of students in decision-making processes as well as in school activities as a determining factor in the construction of a positive, democratic and inclusive school. This article presents the Students' Assemblies methodology, as carried out in the School Group of Frazão – Paços de Ferreira, in a project to promote positive behavior in the school. Based on the assemblies' records analysis, we identified the students' conceptions about discipline and school climate as well as the strategic actions used. The results reinforce actions that promote students' participation and involvement in the decisions and activities of the school. In fact, we believe that students' assemblies are a promising approach for promote a positive, participatory and democratic school climate.

Keywords: discipline, school climate, participation, students' assemblies.

1. Introdução

As questões relacionadas com a indisciplina, o *bullying* e a violência escolar continuam a constituir-se como uma preocupação, desafiando as escolas na construção de soluções eficazes dirigidas à promoção da cidadania ativa, dialogante e relacional. Em última análise, o objetivo é “promover a cidadania ativa, o sucesso educativo e uma vinculação interpessoal mais estreita e de maior diálogo, imperativo cabal para melhor desenvolver o caráter e a responsabilidade social” (Palmeirão, 2016, p. 117). Cada vez mais, cabe às escolas pensarem soluções orientadas para a construção de uma cultura de participação onde todos se sintam *escola-comunidade*.

De facto, no que aos fenómenos de indisciplina, *bullying* e violência escolar diz respeito, as escolas privilegiam ações essencialmente reativas e punitivas, cuja ineficácia tem vindo a ser amplamente referenciada na literatura científica (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002). Além disso, este tipo de medidas não contribui para a consolidação de ambientes de aprendizagem baseados num clima de escola positivo, o qual parece estar intimamente associado a uma menor incidência de fenómenos de indisciplina na escola e na sala de aula (Amado & Freire, 2013). Importa, pois, repensar intervenções ao nível da escola e da comunidade, que simultaneamente reconheçam a complexidade e a diversidade dos fenómenos educativos e a necessidade da efetiva participação de todos na construção de um espaço democrático, moral e eticamente justo (Azevedo, 2016). Esta retórica exige a capacidade de ação responsiva e responsável aos desafios do quotidiano escolar do século XXI, onde todos têm voz. Neste contexto, *dar voz aos alunos* é um dos desafios essenciais da escola.

As assembleias de alunos, enquanto estratégia de participação e de envolvimento, encerram potencialidades no desenvolvimento dos alunos, da escola e da comunidade. Diversos autores destacam estas assembleias como uma estratégia que estimula o pensamento crítico, o raciocínio moral, a comunicação e relacionamento interpessoal, a resolução de conflitos e a construção participada da escola (e.g., Alderson, 2000; Araújo, 2008; Caetano, 2007; Menezes, 2003; Peterson & Skiba, 2001). Neste sentido, poderá apresentar-se como uma modalidade eficaz de construção de um clima de escola positivo e de prevenção de problemas de comportamento.

Com este estudo, pretendemos evidenciar as potencialidades das assembleias de alunos como uma estratégia de promoção da participação e envolvimento dos alunos nas decisões e ações da escola e, especificamente, de prevenção de fenómenos de indisciplina, *bullying* e violência escolar. Assim, fazemos um breve trajeto de sistematização das manifestações aos contextos da indisciplina, revisitamos as respetivas formas de atuação e finalizamos com a referência às assembleias de alunos enquanto estratégia de promoção de comportamentos positivos na escola. Em seguida, apresentamos a modalidade de assembleias de alunos realizada no Agrupamento de Escolas de Frazão – Paços de Ferreira, explicitando a metodologia adotada e apontando para os contributos dos alunos neste contexto.

2. Indisciplina, clima de escola e assembleias de alunos

A indisciplina pode definir-se como “um fenómeno relacional e interativo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o *são convívio* entre os pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2000, p. 6). Corresponde ao conjunto de comportamentos que traduzem a infração aos princípios reguladores da atividade, das relações (entre pares, com o/s professor/es e funcionário/s) e da conduta em geral, de carácter normativo (regras e normas em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos”) e de carácter ético (valores da cultura dominante e da instituição) (Amado, 2004; Amado & Estrela, 2007).

Deste modo, a indisciplina tem expressão em comportamentos diversos com níveis e intensidade diferenciados. Amado e colaboradores (Amado, 2000; Amado & Freire, 2009, 2013) distinguem três níveis de indisciplina: (i) o desvio às regras de trabalho na aula; (ii) a perturbação das relações entre pares; e (iii) os problemas da relação professor-aluno. O primeiro nível contempla as infrações às regras de sala de aula, respeitantes, por exemplo, à organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações e apresentação de material. O segundo nível prende-se com a relação entre pares, manifestando-se em comportamentos que põem em causa o

respeito mútuo, tais como brincadeiras rudes, incivildades ou *bullying*. O terceiro nível traduz-se no confronto com a autoridade do professor, manifestando-se em comportamentos como desobediência, insultos, agressividade e vandalismo contra o professor e/ou a escola.

Pode afirmar-se que a indisciplina é um fenómeno complexo, que se manifesta de diferentes modos e graus de intensidade, com génese em múltiplos fatores de ordem social, familiar, pessoal e escolar e com consequências diversas para alunos, professores, escola e comunidade. A literatura científica identifica fatores associados ao aluno (e.g., dificuldades de aprendizagem, desmotivação/desinteresse pelo trabalho escolar, instabilidade emocional, história pessoal), à família (e.g., práticas educativas inconsistentes, estilos inadequados de autoridade, negligência, abandono, maus-tratos), à escola (e.g., estilo de autoridade do professor, relação e gestão pedagógica, clima de escola, organização e liderança escolar, efeito das retenções e insucesso) e à sociedade (e.g., políticas educativas e sociais) (Amado & Freire, 2013; Lopes, 2013).

Destacamos, sobretudo, os fatores relacionados com a escola, em especial, o clima de escola. Esta dimensão tem vindo a ser relacionada com a promoção de comportamentos prossociais e com a redução de problemas de comportamento em contexto escolar. De facto, o clima relacional das escolas está intimamente associado a uma menor incidência de indisciplina na escola e na sala de aula (Amado & Freire, 2013). Por exemplo, num estudo nacional sobre a dimensão relacional entre os agentes no interior da escola, verificou-se que uma liderança mais focada nas pessoas, um ambiente baseado na proximidade, na cooperação e no apoio mútuo, gerador de sentimentos de pertença, e orientado para o bem comum são variáveis associadas ao relacionamento interpessoal positivo e à menor incidência de indisciplina (Amado & Freire, 2013).

Com efeito, cabe às escolas uma atuação convergente com modelos mais proativos de gestão da indisciplina, que incidam em estratégias de prevenção, reconhecidamente válidas e eficazes e cujo enfoque se situe na promoção de comportamentos positivos na escola (e.g., Algozzine, Wang & Violette, 2011; Amado & Freire, 2009, 2013; Espelage & Lopes, 2013; Kutash, 2007; Lopes, 2009; Sprague & Horner, 2006; Sugai & Horner,

2002, 2006). Neste âmbito, destacamos a participação e envolvimento dos alunos nos processos de tomada de decisão e nas atividades da escola como um fator determinante da construção de uma escola positiva, democrática e inclusiva. A investigação sobre a indisciplina revela que, entre outros aspetos, a falta de envolvimento dos alunos tende a agravar os comportamentos problemáticos (Menezes, 2003). Concomitantemente, o envolvimento é visto como um aspeto-chave na prevenção de consequências desenvolvimentais negativas como o abandono escolar e a delinquência juvenil (Veiga *et al.*, 2012). Neste sentido, importa instituir procedimentos de democraticidade, participação e envolvimento dos alunos na definição de regras e na gestão de comportamentos.

A este propósito, Chiote (2017) destaca a participação de todos os alunos nos processos de decisão e nas atividades, através de mecanismos diversos (e.g., inquéritos; assembleias de turma, de delegados e de alunos; contactos informais; estruturas). As assembleias de alunos constituem-se como uma modalidade de participação daqueles nas decisões relativas à vida da escola. De acordo com Menezes (2003), esta modalidade de participação tem a sua génese nas assembleias comunitárias do modelo de comunidade justa, assumindo-se como uma estratégia de participação democrática dos alunos, nomeadamente no processo de definição de regras e de resolução de problemas.

As assembleias de alunos, independentemente da modalidade adotada, podem definir-se como o “momento institucional da palavra e do diálogo” (Araújo, 2008, p. 118), onde os alunos são protagonistas de ação e de mudança. Trata-se, pois, de um espaço de diálogo, de negociação e de construção participada com impacto na vida da escola. Mais do que um espaço de mediação, as assembleias de alunos pretendem constituir-se como um espaço de democracia participativa, reconhecendo-se as diferenças e comunalidades inerentes aos valores, crenças e vontades pessoais dos diferentes intervenientes e incentivando-se o respeito e a convivência no espaço escola enquanto espaço coletivo de diversidade (Araújo, 2008). Com efeito, trata-se de um espaço de participação e de envolvimento com impacto nos alunos e na escola. Conforme referido, trata-se de uma estratégia que tende a promover o pensamento crítico, o raciocínio moral, a comunicação e relacionamento interpessoal, a resolução de

conflitos e a construção participada da escola (e.g., Alderson, 2000; Araújo, 2008; Caetano, 2007; Menezes, 2003; Peterson & Skiba, 2001).

É importante reconhecer que a implementação eficaz desta estratégia depende do envolvimento efetivo da escola e das lideranças. Chiote (2017) evidencia o papel das lideranças no apoio, incentivo e concretização de modalidades de participação efetiva dos alunos na vida da escola. Como afirma Menezes (2003), a concretização deste tipo de estratégias depende do “envolvimento institucional da escola que deve garantir a genuinidade da participação dos alunos na definição das regras, o que implica a disponibilidade para partilhar *de facto* o poder” (p. 279).

3. Metodologia

Nesta secção procede-se à caracterização do objeto de estudo e identificam-se procedimentos de recolha e análise de dados. Em específico, apresenta-se a modalidade de Assembleias de Alunos, conforme realizada no Agrupamento de Escolas de Frazão, como contributo para a promoção de um clima de escola positivo.

3.1. Objeto

O Agrupamento de Escolas de Frazão, situado em Paços de Ferreira, é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo projeto educativo se organiza em quatro eixos de ação: (i) apoio à melhoria das aprendizagens; (ii) prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; (iii) gestão e organização; e (iv) relação escola-família-comunidade.

Atualmente, o agrupamento conta com cerca de 1200 alunos do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. Em termos escolares, verificam-se ainda baixas taxas de transição/aprovação. Cerca de 66 alunos dos diferentes ciclos de ensino apresentam duas ou mais retenções no percurso escolar. Ainda assim, a taxa de abandono escolar é residual. Em termos socioculturais, os alunos são predominantemente provenientes de meios socioeconómicos médios/baixos. A maioria dos pais tem habilitações literárias equivalentes ou inferiores ao 9.º ano e uma parte considerável das famílias

tem elementos no desemprego. Mais de 50% dos alunos beneficiam de apoios da ação social escolar. Um número significativo de alunos tem acesso limitado a experiências de carácter cultural, social, desportivo e recreativo.

A atuação no âmbito da indisciplina é uma das prioridades do agrupamento, existindo metas e ações específicas destinadas à promoção de competências pessoais e sociais e envolvimento dos alunos nas atividades da escola, bem como à redução do número de ocorrências disciplinares. Uma das estratégias privilegiadas é a realização de Assembleias de Delegados com vista a impulsionar a participação e o envolvimento dos alunos na escola. Esta estratégia integra-se numa ação de âmbito alargado de promoção de comportamentos positivos, designada SER – Segurança, Envolvimento e Responsabilidade, com início no ano letivo de 2013/2014 (Carvalho *et al.*, 2016).

As Assembleias de Delegados têm periodicidade bianual, integram os delegados de cada turma e são habitualmente coordenadas pelo diretor ou subdiretora do agrupamento, tendo em vista a análise e discussão de questões de interesse para a comunidade escolar (e.g., resultados escolares, indisciplina e clima de escola, serviços e espaços escolares). Cada assembleia funciona em dois momentos distintos. Um primeiro momento consiste na apresentação das questões e informações alvo de análise e debate. Estas informações são, posteriormente, trabalhadas pelos delegados com a respetiva turma. Os resultados do trabalho com a turma são apresentados e discutidos no segundo momento da assembleia. As sugestões e propostas de melhoria dos alunos são consideradas pela direção e implementadas, sempre que possível.

3.2. Opções e procedimentos metodológicos

Pretendemos com este trabalho analisar as conceções dos alunos acerca dos fenómenos da indisciplina, *bullying* e violência escolar no respetivo agrupamento; da evolução destes fenómenos em função das medidas implementadas no mesmo; e do papel dos alunos no processo de melhoria. Além disso, pretendemos analisar as propostas de melhoria sugeridas pelos alunos no sentido da redução daqueles fenómenos.

Para o efeito, procedemos à análise documental das atas das Assembleias de Delegados realizadas nos anos letivos de 2015/2016 e 2016/2017, correspondendo a um total de quatro atas. A cada ata foi atribuída um código constituído pelo nome “Ata”, seguido da sigla AD, do respetivo ano letivo e do n.º de realização (por exemplo, Ata AD1516 1).

Conforme a Tabela 1, as atas contemplam assuntos diversos; contudo, para efeitos deste estudo, apresentamos os pontos relativos às temáticas de Indisciplina e *Bullying*. No que se refere a estas temáticas, as atas abordam conteúdos distintos, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 1. Assuntos tratados nas Assembleias de Delegados

Ata AD1516 1	Ata AD1516 2	Ata AD1617 1	Ata AD1617 2
• Horários • Indisciplina • Qualidade do ensino • Plano Anual de Atividades • Atividades desportivas • Outras informações	• Indisciplina • Espaços escolares • Plano Anual de Atividades • Atividades extracurriculares • Provas de aferição • Outras informações	• Atrasos na entrada das aulas • Comportamentos nas aulas • Recreio e outros espaços de convívio • Assessorias • Outras informações	• Contextualização do problema do “Bullying” no Agrupamento de Escolas de Frazão, Paços de Ferreira • Análise das fichas de reflexão de cada turma

Tabela 2. Assuntos tratados nas Assembleias de Delegados alvo de análise de conteúdo

Ata AD1516 1	Ata AD1516 2	Ata AD1617 1	Ata AD1617 2
• Aspectos positivos • Aspectos negativos • Propostas de melhoria	• Aspectos positivos • Aspectos negativos • Propostas de melhoria	• Regras de comportamento cumpridas pela turma • Regras mais cumpridas • Regras menos cumpridas • Papel dos professores no cumprimento das regras • Papel dos alunos/turma no cumprimento das regras	<i>Bullying:</i> • Conceito • Intervenientes • Consequências • Estratégias

As atas foram alvo de uma análise de conteúdo categorial (Bardin, 2015). As categorias definidas emergiram da análise de dados, não estando definidas à partida. Procedeu-se à contagem de frequência das ocorrências para cada uma das categorias, conforme Tabelas 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

4. Resultados

As atas das Assembleias de Delegados realizadas no ano letivo de 2015/2016 incidiram nos aspetos positivos e negativos da escola em termos da indisciplina. Destaque-se que, no intervalo de tempo decorrido entre a assembleia 1 e a assembleia 2, foi implementado um conjunto de medidas previstas na ação SER anteriormente referida.

Conforme apresentado na Tabela 3, os alunos identificaram os seguintes aspetos como positivos: (i) existência de regras, (ii) melhoria progressiva do comportamento dos alunos, (iii) supervisão dos espaços, (iv) existência e funcionamento de espaços para encaminhamento de alunos, (v) clima de escola, (vi) gestão de sala de aula e (vii)

organização e funcionamento global da escola. A ata da assembleia 2 centra-se na progressão sentida pelos alunos nos diferentes aspetos referidos. Estes destacam um maior número de aspetos positivos, sobretudo no que se refere ao clima de escola, à organização e funcionamento da escola e à consequente melhoria dos comportamentos dos alunos. Ainda assim, é interessante notar a importância que atribuem à existência de regras como uma dimensão essencial na garantia da disciplina e de um clima de escola positivo.

Tabela 3. *Aspetos positivos da escola relativos à disciplina*

Categorias	N.º de ocorrências
Existência de regras	8
Melhoria progressiva do comportamento dos alunos	3
Supervisão dos espaços	3
Existência e funcionamento de espaços para encaminhamento de alunos	2
Clima de escola	2
Gestão de sala de aula	1
Organização e funcionamento global da escola	1

Os aspetos negativos identificados pelos alunos foram os seguintes: (i) incumprimento das regras, (ii) dificuldades de relacionamento, (iii) condições físicas, (iv) supervisão e gestão de comportamentos e (v) funcionamento de alguns espaços. A ata da assembleia 2 centra-se na progressão sentida pelos alunos nos diferentes aspetos. Estes destacam um menor número de aspetos negativos, em especial no que se refere às condições físicas, ao funcionamento dos espaços e às dificuldades de relacionamento.

Tabela 4. *Aspetos negativos da escola relativos à disciplina*

Categorias	N.º de ocorrências
Incumprimento das regras	7
Dificuldades de relacionamento	3
Condições físicas	2
Supervisão e gestão de comportamentos	5
Funcionamento de espaços	1

Os aspetos positivos e negativos identificados pelos alunos traduzem coerência nas reflexões que os mesmos fazem relativamente à escola e à indisciplina. A este propósito, salientam-se as categorias com maior número de ocorrências e que dizem respeito à existência de regras e ao seu (in)cumprimento. Se, por um lado, os alunos referem as regras estabelecidas como um aspeto positivo do agrupamento, incluindo aqui aspetos relacionados com a formulação, divulgação e monitorização das regras, por outro lado, consideram que um dos aspetos negativos é a persistência de alguns incumprimentos face às regras estabelecidas. Além disso, no mesmo sentido, destacam a supervisão e controlo dos comportamentos como uma área a ser melhorada no agrupamento, o que constitui uma das propostas de melhoria dos alunos, conforme apresentado abaixo.

Estas propostas de melhoria incluem os seguintes domínios: (i) mecanismos de supervisão e controlo, (ii) meios de participação e envolvimento, (iii) organização e gestão dos espaços e dos tempos, (iv) recursos humanos e (v) condições físicas. Destaque-se o número de ocorrências relativo aos mecanismos de supervisão e de controlo, proposta coerente com os aspetos valorizados pelos alunos nos pontos anteriores.

Tabela 5. Propostas de melhoria no âmbito da disciplina e clima de escola

Categorias	N.º de ocorrências
Mecanismos de supervisão e controlo	12
Meios de participação e envolvimento	2
Organização e gestão dos espaços e dos tempos	3
Recursos humanos	1
Condições físicas	1

A análise das atas das Assembleias de Delegados realizadas no ano letivo de 2015/2016 parecem indiciar uma reflexão em torno da evolução positiva do fenómeno da indisciplina com referências a uma melhoria do clima de escola e do relacionamento interpessoal. Interessa notar a compreensão dos alunos acerca da diversidade de dimensões implicadas nestes fenómenos, bem como a capacidade para elaborar propostas de melhoria adequadas e operacionalizáveis. A destacar, em especial, o interesse dos alunos em melhorar aspetos relacionados com os meios de participação e envolvimento na vida da escola.

No ano letivo de 2016/2017, as assembleias centraram-se em dois temas principais: (i) comportamento na sala de aula e (ii) *bullying*.

Relativamente ao comportamento na sala de aula, considerando o modelo de Amado e colaboradores (Amado, 2000; Amado e Freire, 2009, 2013), identificamos três níveis organizadores das regras referidas pelos alunos, a saber: (i) regras de trabalho na aula, (ii) relação entre pares e (iii) relação professor-aluno. Os alunos referiram, sobretudo, a necessidade de manter regras relacionadas com o trabalho na aula. No mesmo sentido, acrescentaram que os incumprimentos tendem a ocorrer mais neste domínio do que nos outros. Com vista a garantir a manutenção das regras, os alunos referem ações a serem realizadas por docentes e por discentes. Conforme a Tabela 6,

relativamente aos docentes os alunos destacam as seguintes ações: (i) medidas corretivas, (ii) medidas sancionatórias, (iii) comportamento de apoio e diálogo, (iv) informação aos pais e encarregados de educação e (v) encaminhamento para outras estruturas.

Tabela 6. Ações dos docentes para garantir a manutenção das regras

Categorias	N.º de ocorrências
Medidas corretivas	13
Medidas sancionatórias	1
Apoio e diálogo	1
Informação aos pais e encarregados de educação	1
Encaminhamento para outras estruturas	1

Relativamente aos alunos, conforme a Tabela 7, destaca-se as seguintes ações: (i) cumprimento das regras, (ii) apoio e mediação e (iii) modelagem.

Tabela 7. Ações dos alunos para garantir a manutenção das regras

Categorias	N.º de ocorrências
Cumprimento de regras	6
Apoio e mediação	5
Modelagem	2

É interessante notar que os alunos tendem a atribuir-se comportamentos prossociais orientados pela colaboração, apoio e interajuda, mas tendem a atribuir aos professores ações reativas e punitivas. Esta conceção parece-nos alinhada com a adoção de mecanismos tendencialmente adotados pelas escolas face aos problemas disciplinares (Sprick, Borgmeier & Nolet, 2002; Sugai & Horner, 2002), o que contribui para a construção social da disciplina e do clima de escola assente em regras rígidas e punições consequentes ao incumprimento, mais do que assente em princípios de participação, colaboração e interajuda.

Quanto ao *bullying*, as atas analisadas revelam um conhecimento aprofundado por parte dos alunos acerca das dimensões do fenómeno. Os alunos identificam fenómenos de *bullying*, reconhecem intervenientes e espaços de ocorrências e identificam a multiplicidade de consequências para vítimas e agressores. Para além da conceptualização do fenómeno, os alunos identificam estratégias de atuação face ao mesmo, quer numa lógica preventiva, quer numa lógica remediativa. As estratégias propostas integram as seguintes categorias, conforme a Tabela 8: (i) ações dirigidas a alunos envolvidos em situações de *bullying*, (ii) ações que visam a participação e envolvimento dos alunos em geral, (iii) ações dirigidas à comunidade e (iv) vigilância e supervisão. Destaque-se que parte das atividades propostas pelos alunos implica a sua participação.

Tabela 8. *Estratégias de atuação face ao bullying*

Categorias	N.º de ocorrências
Ações dirigidas a alunos envolvidos em situações de <i>bullying</i>	6
Ações que visam a participação e envolvimento dos alunos em geral	4
Ações dirigidas à comunidade	4
Vigilância e supervisão	1

5. Conclusão

Defendemos que intervir na indisciplina é uma tarefa coletiva da escola e da comunidade e reiteramos a importância dos projetos de intervenção educativa na resolução de problemas concretos do quotidiano escolar (Menezes, 2003). É fundamental que cada escola encontre soluções capazes de otimizar o clima psicossocial e minimizar situações de indisciplina e violência, o que passa necessariamente pelo incentivo à participação e envolvimento de todos e em especial dos alunos. Cada escola deve desenvolver mecanismos diversos de participação dos diferentes intervenientes na vida da escola e nos respetivos processos de decisão, garantindo o sentido de pertença de todos à comunidade. As assembleias de alunos podem constituir-se como uma ferramenta capaz de *dar voz aos alunos* na construção da *escola-comunidade*.

Procuramos aqui identificar, por um lado, as conceções dos alunos acerca da ocorrência de fenómenos de indisciplina na respetiva escola e, por outro lado, apreciar os contributos que gizam na construção de um clima de escola positivo. Os alunos constroem quadros de leitura relacionados com os comportamentos dos diferentes intervenientes educativos, refletem acerca destes comportamentos e das ações com eles relacionadas e discriminam medidas orientadas para a resolução dos problemas identificados.

É interessante notar o papel que os alunos atribuem às regras como estratégia de gestão da disciplina, mas também fator de satisfação e clima de escola positivos. Esta conceção é, aliás, coerente com as opções do agrupamento em termos de ação estratégica neste domínio (cf. Carvalho *et al.*, 2016). Os alunos referem que a existência de regras e de expectativas de comportamento coerentes contribuiu para a melhoria dos comportamentos e do clima de escola. Esta é, ademais, um dos elementos essenciais do modelo de promoção de comportamentos positivos (Ögülmüs & Vuran, 2016; Sugai & Horner, 2002, 2006), que temos vindo a adotar como modelo integrado e sustentado de ação no âmbito da disciplina (Carvalho *et al.*, 2016).

Um outro aspeto evidenciado foi a referência aos mecanismos de participação e de envolvimento dos alunos nas decisões e ações da escola. A participação dos alunos

parece, pois, ampliar competências prossociais e, em especial, competências relacionadas com o raciocínio e argumentação ética, a responsabilidade pelas decisões e pela escola e o envolvimento em tarefas de diversa ordem (Menezes, 2003; Veiga *et al.*, 2012). A criação de oportunidades e estímulos à participação ativa dos alunos é, pois, uma função central da escola.

Finalmente, é de referir ainda que os alunos parecem adotar uma visão positiva da disciplina, orientada por princípios de participação e construção conjunta enquanto comunidade de todos e para todos. Vejamos, por um lado, as referências a dimensões relacionadas com estratégias preventivas e, por outro lado, a atribuição pessoal de responsabilidades de ação e participação na vida da escola. Com efeito, consideramos que as assembleias de alunos constituem uma abordagem promissora na promoção de um clima de escola positivo, participado e democrático.

6. Referências bibliográficas

- Alderson, P. (2000). School students' views on school councils and daily life at school. *Children & Society*, 14, 121-134.
- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 3-16.
- Amado, J. & Estrela, M. T. (2007). Indisciplina, violência e delinquência na escola – Compreender e prevenir. In A. Fonseca, M. Seabra-Santos & M. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação – Novos e velhos temas* (pp. 334-363). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 55-71). Porto: FEP/UCP.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAP/ASA.
- Amado, J. (2004). Indisciplina e violência na escola: Conceitos, interrogações e respostas. *Teoria e Prática da Educação*, 7(2), 206-214.
- Araújo, U. F. (2008). Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*, 31, 115-131.

- Azevedo, J. (2016). Construir uma escola democrática e justa: O Arco Maior e a pedagogia da misericórdia. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 201-230.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Caetano, A. P. (2007). Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. *Diálogo Educacional*, 7(22), 67-80.
- Carvalho, M. *et al.* (2016). (In)disciplina na escola: Para uma prática integrada e sustentada de intervenção. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.). *Promoção do sucesso educativo. Estratégias de inclusão, inovação e melhoria* (pp. 119-142). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Chiote, A. F. (2017). *Práticas inclusivas num contexto de liderança: perceções de diretores, coordenadores e professores* (tese de mestrado não publicada). Porto, Escola Superior de Educação do Porto.
- Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kutash, K. (2007). *Understanding school-based mental health services for students who are disruptive and aggressive: What works for whom?* Proceedings of Persistently Safe Schools: The 2007 National Conference on Safe Schools and Communities.
- Lopes, J. (2013) A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes (Coords.), *Indisciplina na escola*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Menezes, I. (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In M. E. Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ögülmüs, K. & Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the Journal of Positive Behavior Interventions. *Educational Sciences: Theory and Practices*, 16(5), 1693-1710. DOI 10.12738/estp.2016.5.0264.
- Palmeirão, C. (2016). Mediação pedagógica: O sucesso como paradigma. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 115-128.
- Peterson, R. & Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(3), 155-163.
- Sprague, J. & Horner, R. (2006). School wide positive behavioral supports. In S. R. Jimerson & M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sprick, R. S., Borgmeier, C. & Nolet, V. (2002). Prevention and management of behavior problems in secondary schools. In M. A. Shinn, H. M. Walker & G. Stoner (Eds.), *Interventions for*

academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (pp. 373-401).
Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 23-50.

Sugai, G. & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Veiga, F. *et al.* (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico – Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.

AS LIÇÕES DOS ALUNOS: O FUTURO DA EDUCAÇÃO ANTECIPADO POR VOZES DE CRIANÇAS E JOVENS⁷

LESSONS OF THE STUDENTS: THE FUTURE OF EDUCATION AS ANTICIPATED BY THE VOICES OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

José Pedro Amorim⁸

Joaquim Azevedo⁹

Resumo

Embora sejam os alunos que melhor podem falar-nos sobre a sua experiência na escola, nem sempre as suas vozes são ouvidas e consideradas quando se trata de pensar na melhoria das escolas e da educação. Neste texto, apresentamos e analisamos, por um lado, as “vozes” de crianças do pré-escolar, que recolhemos através de trabalhos, cartazes e desenhos em grupo e individuais; por outro lado, as vozes de alunos do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico que recolhemos em entrevistas de grupo, não estruturadas. A todos pedimos as suas ideias relativamente ao futuro da educação. Os resultados podem ser surpreendentes, pela qualidade da reflexão e pela capacidade de análise, mas também porque permitem refletir – num exercício que poderá ser útil para todos os atores sociais envolvidos pela dinâmica escolar – sobre a vida das escolas em muitas das suas facetas: os professores e a atividade pedagógica, as aulas e as visitas de estudo, a oferta educativa, os espaços educativos e os recursos, a organização da

⁷ Tomámos de empréstimo, e glosamos, o título dessa obra magistral de George Steiner (2011): “As Lições dos Mestres”. *“Lessons of the Masters”*, no original em língua inglesa.

⁸ Investigador com bolsa de pós-doutoramento da FCT (SFRH/BPD/96307/2013).

CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Porto, Portugal.

jpmorim@fpce.up.pt

⁹ Autor de correspondência.

CEDH, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal.

jazevedo@porto.ucp.pt

atividade escolar. Em síntese, dir-se-ia que só com os alunos, numa narrativa dialogada e construída em conjunto, será possível reforçar aquilo que as escolas têm de melhor e pensar alternativas a processos escolares que são já ineficazes.

Palavras-chave: vozes dos alunos, participação de estudantes, melhoria da escola, infância, juventude.

Abstract

Students are who can better tell us about their own experience at school. However, their voices are not always heard and considered when it comes to thinking about improving schools and education. In this text, we present and analyse, on the one hand, the “voices” of kindergarten children, collected through group and individual works, posters and drawings; on the other hand, the voices of students in the second and third cycles of basic education (up to 6th and 9th schooling years, respectively), collected in unstructured group interviews. We asked all of them for their ideas about the future of education. The results may be surprising, given the quality of the reflection and acuity of the analysis, but also because they allow reflect – an exercise that can be useful to all social actors involved in and by the school dynamics – about the life of schools in many of its facets: teachers and pedagogical activity, classes and study visits, educational provision, educational spaces and resources, organization of school activity. In summary, we would say that only with students, and by the way of a dialogued and built together narrative, it is possible to enhance the strengths of the schools and think about alternatives to school processes that have proven to be ineffective.

Keywords: student voice, student participation, school improvement, childhood, youth.

1. Estado da arte

“É jovem, não pensa.” Não podia haver pior forma de abrir este texto. Infelizmente, é um adágio que tem persistido à força de contágio. E que sobreviveu, apesar de o século XX ter sido considerado por Werner Sombart o século da juventude (Antunes, 1973). Como disse Manuel Antunes, a juventude é o “problema de sempre”, é a idade “das crises e das incertezas, das revoltas e das paixões violentas” e o tempo em que o ser humano “já não é criança e ainda se não definiu como adulto” (1973, p. 307).

Felizmente, porém, é um dizer que a força da repetição não fez nem fará mais verdadeiro. Talvez a escola pudesse ter feito e fazer mais para se instalar no imaginário coletivo uma outra conceção, e bem mais positiva. Que, como também disse Manuel Antunes, a juventude é uma questão individual, mas igualmente relacional e social – “é o tempo, por excelência, em que o homem [sic] é, para si e para os outros, questão” – e é a “idade também dos grandes ideais e das grandes generosidades” (1973, p. 307). Mas, como defende José Machado Pais, a “meta da escola é o futuro, bem como a sua intencionalidade formadora: de futuros cidadãos, pais de família, profissionais, líderes, dirigentes. Nesta perspetiva, os jovens seriam seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro” (2001, p. 405).

É verdade, no entanto, que os jovens têm vindo a participar na gestão das escolas, nomeadamente através das associações de estudantes, ainda que esta participação seja oscilante, assim como a colegialidade e a democraticidade que lhe estão associadas (ver Lima, 1988, e Lima *et al.*, 1998). Todavia, se a sua participação e a sua voz nem sempre são desejadas nem bem aceites, quanto mais pequenas são as crianças mais desvalorizado parece ser aquilo que têm a dizer. E deve entender-se este dizer num sentido muito lato, abrangendo formas muito diversas de expressão.

Ora, ao longo da história, a criança tem sido considerada frequentemente um “constante estorvo do adulto, absorvido e fatigado por ocupações cada vez mais prementes” (Montessori, 1936/s.d., pp. 9-10) – e como soa atual esta imagem –, “um *Ser Vazio* que o adulto tem de encher com os seus esforços”, “um ser *Inerte e Incapaz*”, “um ser *Sem Guia Íntimo* que o adulto tem de guiar, passo a passo” (p. 32), um “ser à margem da sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar, espancar e

castigar, no exercício de um direito conferido pela Natureza: o direito do adulto” (p. 11). Infelizmente, muitos destes maus-tratos foram perpetrados nas escolas e num passado que não é tão distante assim. Vejam-se, por exemplo, os relatos dos mais variados castigos físicos que recolhemos numa investigação anterior: reguadas e estaladas, objetos arremessados contra a cabeça dos alunos, piripiri na boca, professores que atiram alunos contra o quadro... num desfiar sem fim de crueldade contra as crianças (Amorim e Aires, 2013).

Com frequência, atribui-se a Jean-Jacques Rousseau o início da objeção a este menosprezo histórico, com a publicação, em 1762, de *Emílio*, uma obra referencial que vinha pôr termo à ideia de que a criança era um adulto em miniatura. Dizia Rousseau:

“A infância não é conhecida (...). Procuram o homem na criancinha, e não curam nunca do que seja a criança antes de chegar a ser um homem. (...) Começai, pois, por estudar melhor os vossos alunos, já que é certíssimo que os não conheceis” (1762/s.d., p. 19).

No dealbar do século XX, o rei italiano Vítor Manuel III e a escritora e poetisa sueca Ellen Key haviam profetizado que esse seria o “século da criança” (Montessori, 1936/s.d., p. 18)¹⁰. Cerca de trinta anos depois, Maria Montessori pedia outra atenção e maior respeito pela criança, “um ser humano esquecido pela sociedade” (1936/s.d., p. 9). Mas, na mesma obra, a autora dizia também que vinha a desenvolver-se há alguns anos “um movimento social a favor da criança” (1936/s.d., p. 9). Ora, em resultado sobretudo da evolução da ciência, a criança tornara-se uma “questão social” (p. 9):

¹⁰ Com a vantagem de podermos ter um olhar retrospectivo, é justo reconhecer que muito se avançou, no século XX, a respeito dos direitos das crianças e dos jovens. É verdade também, no entanto, que há ainda muito caminho por trilhar, nomeadamente para que se reconheça a importância da sua “voz”.

“Por toda a parte, tanto para o bem como para o mal, para lealmente a auxiliar ou com o objectivo interesseiro de se servir dela como um instrumento, a criança está hoje sempre presente. Nasceu como elemento social. É poderosa e penetra em toda a parte. Já não é apenas um membro da família, já não se trata da criança que ao domingo, ataviada com o seu melhor traje, passeava docilmente pela mão do pai, atenta a não sujar o fato domingueiro. Não, a criança é uma personalidade que invadiu o mundo social” (1936/s.d., pp. 12-13).

Já próximo do final do século, a “Convenção sobre os Direitos da Criança” foi adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990 (Unicef, 2004). Nesta Convenção, há três aspetos que são de particular importância para o tema que aqui tratamos: a valorização do superior interesse da criança (artigo 3), a importância de ouvir a opinião da criança sobre os assuntos que lhe digam respeito (artigo 12) e o direito à liberdade de expressão (artigo 13).

Ora, esta breve resenha histórica mostra como as concepções sobre a infância têm vindo a alterar-se de forma substantiva. Com efeito, este conceito – assim como os de adolescência e juventude – é uma construção social e cultural (Lodge, 2005; Rocha, Ferreira e Neves, 2002), isto é, embora a imaturidade da criança seja um facto biológico, os diferentes sentidos atribuídos a essa imaturidade são um facto de cultura (Prout e James, 2005).

Segundo Caroline Lodge (2005), as visões sobre a infância são muito variadas e até contraditórias entre si. A concepção dominante – nos séculos XIX e XX, pelo menos – descreve a infância como uma preparação para a idade adulta (Lodge, 2005). Esta é, de resto, uma perspetiva adultocêntrica e deficitária, porque, tomando como referência a pessoa adulta, ressalta “a negatividade das crianças como seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais” (Ferreira e Sarmento, 2008, p. 65). A propósito dos aspetos cognitivos, António Nóvoa refere que o discurso de “que os

alunos são cada vez mais ignorantes” é “atemporal”, ainda que tenha sido reforçado, a partir do final do século XIX, pela emergência das ciências humanas (2005, p. 57). Além disso, nas sociedades de economia de mercado, valoriza-se

“(…) um corpo ‘eternamente jovem’, saudável e capaz de resistir mesmo às mais duras condições de trabalho e *stress*. Não é assim de estranhar que seja o arquétipo do corpo adulto o mais valorizado em face de outras idades e períodos da vida, tais como a infância e a velhice. Na infância, o corpo anuncia uma imaturidade e uma ‘incompletude’ que conduz à rejeição produtiva, e a uma desvalorização da sua voz (Prout, 2000)” (Magalhães e Stoer, 2005, p. 79).

É pois numa tentativa de contrariar esta perspetiva negativa sobre as crianças (e os jovens) que surgem inúmeras iniciativas para lhes “dar voz”. E por “dar voz” entende-se habitualmente o processo de empoderar, para se fazerem ouvir, as pessoas que de outra forma ficariam em silêncio (ver Bogdan e Biklen, 2007), aquelas que são mais desfavorecidas e marginalizadas (Nagle, 2001). Mas esta perspetiva não é incontestada. Segundo António Magalhães e Stephen Stoer, uma das formas de concetualizarmos e legitimarmos a diferença baseia-se na “generosidade”. Dito de outro modo, a “má consciência” e a “culpa” que sentimos, pelo facto de os “outros” serem historicamente minorizados, leva-nos a querer “cuidar” deles e a fazê-los “falar, mesmo que não queiram” (2005, p. 138). Esta “generosidade” transforma-se então em imposição, coerção, dupla opressão. O exemplo de Christina E. Ashby pode ajudar-nos a aprofundar esta perspetiva crítica, na medida em que esta investigadora assume que o seu objetivo foi sempre o de “dar voz”, especialmente a estudantes com incapacidades, mas, ao longo do tempo, foi ficando cada vez mais “desconfortável” com o uso acrítico da expressão “dar voz”, o que a faz interrogar-se: “Estava eu a dar voz realmente? Ela era minha, para poder dá-la? De quem é a voz, afinal? Quem beneficia com o relato? A voz tem de ser falada, de preferência?” (Ashby, 2011, p. 4). Robinson e Taylor, ainda, dizem que esta prática, ao invés de transformar as relações hierárquicas de poder

dentro das escolas, está a ser usada, mesmo que inadvertidamente, para reinscrever o “controle pedagógico e institucional” (2013, p. 44, tradução nossa). Glosando Paulo Freire, diríamos que ninguém dá voz a ninguém¹¹, porque “a palavra não é privilégio de alguns” (1972, p. 113).

Seja como for, a expressão “voz dos alunos”, que é mais comum nos países anglo-saxónicos, significa “todas aquelas iniciativas que as escolas empreendem e que visam aumentar o protagonismo dos alunos na tomada de decisões sobre o desenho, a gestão e a avaliação de qualquer aspeto da vida escolar” (Susinos, 2012, p. 16, tradução nossa). Diversos outros equivalentes teóricos poderão ajudar, no entanto, à identificação de “experiências, programas e ações de participação estudantil entre nós”, “como a inclusão educativa, a educação para a cidadania, a liderança estudantil, as escolas democráticas, a gestão participativa ou os direitos da infância” (Susinos, 2012, p. 17, tradução nossa).

No que à investigação diz respeito, valorizar a voz e a ação das crianças acarreta diversas implicações: conhecer as crianças “a partir de si próprias” (Ferreira e Sarmiento, 2008, p. 69) e reconhecê-las “como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento” (p. 79); dar-lhes informação sobre os objetivos da investigação e envolvê-las na escolha das “técnicas de pesquisa” (p. 82); assegurar que a sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento; privilegiar “uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo (ou sobretudo) aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior (nomeadamente as crianças mais pequenas, dos grupos étnicos minoritários, [com incapacidade], etc.)” (p. 82); devolver-lhes os dados, implicando-as “na revisão crítica da informação que com elas foi construída” (p. 83).

A verdade, contudo, é que as crianças são muitas vezes invisíveis até nos estudos que a elas se referem, no que configura uma “gritante ausência e silenciamento das

¹¹ Em *Pedagogia do Oprimido*, diz Paulo Freire (1972): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 37) e “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 97).

subjetividades infantis” (Ferreira e Sarmento, 2008, p. 68). Há, no entanto, diversos exemplos de investigação baseada na voz dos alunos. Em Portugal, destacamos alguns: António Pedro Devesa e Fernando Ilídio Ferreira procuraram compreender as percepções de alunos sobre a “liderança da escola” (2008, p. 5). Sarmento, Ferreira, Silva e Madeira (2009) apresentaram e refletiram sobre diversos projetos nos quais as crianças assumiam o papel de atores sociais na relação entre a escola, a família e a comunidade. Teresa Dias e Isabel Menezes (2014) analisaram concepções de cidadania e pensamento político de crianças e adolescentes. Alves, Palmeirão, Trigo e Cabral (2014) questionaram os alunos sobre a aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Ilídia Cabral e José Matias Alves (2016) ouviram “a voz dos alunos” relativamente a um “modelo integrado de promoção do sucesso escolar” (p. 81). Finalmente, Clementina Rios e Isabel Menezes (Rios, 2016; Rios e Menezes, 2017) exploraram as visões de crianças sobre educação ambiental, numa demonstração inequívoca de que vale mesmo a pena ouvi-las, dadas as suas concepções mais informadas e racionais ou mais surpreendentes e originais.

Se é assim na investigação, como será a participação das crianças e dos jovens na administração e organização escolar? Parece ser tão ou mais rara, muito embora seja difícil avaliar a justiça desta percepção. É verdade, no entanto, que têm existido entre nós exemplos de escolas democráticas, nas quais os alunos e as alunas são chamados a participar, tais como o Projecto Alcácer (Projecto Alcácer, 1990) e a Escola da Ponte (Pacheco e Pacheco, 2013).

Com Lodge, defendemos que as visões das crianças e dos jovens são essenciais para a melhoria da escola e da educação, dado que elas e eles são “testemunhas peritas” das suas próprias experiências de escolarização (Lodge, 2005, p. 129, tradução nossa). Segundo a mesma autora, a análise da voz de estudantes deve ter em consideração duas dimensões fundamentais: o papel dos estudantes e os propósitos subjacentes à sua participação. A combinação destas duas dimensões permitiu-lhe construir uma matriz com quatro tipos de envolvimento de estudantes¹². No primeiro, a sua voz “serve como

¹² Há outras propostas teóricas similares, sintetizadas de forma muito interessante por Teresa Susinos e Noelia Ceballos (2012).

informação para controlo de qualidade”, com o propósito de obter “ganhos institucionais”. No segundo, os estudantes são também “fonte de informação”, mas com vista, desta vez, à “melhoria”. Em ambos os casos, os estudantes têm um papel passivo. No terceiro tipo, que constitui uma forma de “conformidade e controlo”, reconhece-se o potencial do envolvimento ativo dos estudantes, mas a sua voz é posta ao serviço de “fins institucionais”. No quarto tipo, os estudantes são “participantes ativos na sua própria aprendizagem”. Aqui, o “diálogo” é mais do que conversa: “é a construção de uma narrativa comum” (Lodge, 2005, pp. 132-134).

Também Michael Fielding tem defendido, na linha das perspetivas críticas, que a participação dos alunos não se deve limitar apenas a aspetos funcionais ou de consulta, mas ser parte de um efetivo diálogo interpessoal que visa desenvolver a participação e a emancipação dos alunos.

Por um lado, existe a perspetiva de uma auscultação dos alunos tendo em vista uma escolaridade muito performante, por outro, uma perspetiva que está ao serviço de uma “educação centrada na pessoa” (Fielding, 2010, p. 65, tradução nossa). Esta coloca o encontro pessoal através do diálogo como o verdadeiro coração dos processos e intenções do quotidiano escolar.

No nosso caso, esteve presente quer uma perspetiva ética, que coloca os alunos como parte central da vida da escola, atores e autores do palco educativo, quer uma perspetiva que vê esta participação como uma forma sublime de descoberta do sentido e significado sobre o ser aluno e sobre a educação e a escola, envolvendo processos de envolvimento conjunto dos professores e dos alunos e das famílias e da comunidade.

Entendemos que há um espaço público democrático que se pode expandir através desta presença ativa dos alunos e com o consequente trabalho e com a reflexão conjunta, com responsabilidades partilhadas no momento de se pensar o futuro.

2. Método

Os dados que aqui se apresentam foram recolhidos no âmbito de uma dinâmica sociocomunitária ampla e participada, realizada com vista à melhoria da educação num

município da Região Norte do país, a quem estamos muito gratos e que só não nomeamos por respeito à confidencialidade e anonimato dos dados que importa preservar. Neste processo de participação social alargada, e num primeiro momento de participação, realizámos encontros com diretores e professores de todos os agrupamentos de escolas e de uma escola profissional do município, representantes de associações de pais, de instituições sociais, de instituições culturais e desportivas e de empresas, e recolhemos, por último mas não menos importante, as “vozes” (em sentido lato) de crianças e jovens, do pré-escolar ao ensino secundário. Neste estudo, a dificuldade de definir conceitos como infância (ver, por exemplo, Rocha, Ferreira e Neves, 2002) e juventude não foi um problema imediato para a investigação, uma vez que participaram crianças, alunos e alunas em determinados níveis de ensino, independentemente do que isso possa dizer a respeito da sua maturidade e demais características biopsicossociais. Seja como for, este texto refere-se aos mais novos, uma vez que são esses normalmente os menos ouvidos.

Dizíamos que era lato o sentido de “vozes”, uma vez que, com as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, pedimos a colaboração de educadores e professores no sentido de ajudarem as crianças a expressar as suas ideias e desejos para o futuro da educação, traduzindo e adequando o nosso pedido às crianças que bem conhecem. O importante, sublinhámos, era mesmo levá-las a comunicar, sob a forma de trabalhos escritos e/ou desenhos, individualmente ou em grupo, em folhas A4 ou em cartazes, com a certeza de que todos os contributos seriam válidos. Recebemos, então, mais de cem trabalhos. Esta abordagem tem pelo menos uma fragilidade: não tivemos um contacto direto com as crianças, pelo que não podemos garantir que a influência de alguns educadores e professores tenha sido tão diminuta quanto desejávamos. Ao analisar os trabalhos, no entanto, eliminámos todas as referências que nos soaram a vozes de professores. São exemplos os pedidos camuflados de “funcionários qualificados” e de um “gabinete de psicologia”.

No caso do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico, realizámos entrevistas de grupo com 33 estudantes, distribuídos por três grupos de 8, 10 e 15 elementos. As entrevistas foram não estruturadas e começaram com uma explicação do projeto e um convite para que

falassem livremente – sem amarras àquilo que era ou parecia possível naquele momento em cada contexto – sobre aquilo que gostariam que melhorasse na educação em geral e/ou nas suas escolas em particular.

Em geral, as entrevistas decorreram de acordo com o esperado, em salas reservadas para o efeito, com a presença apenas de estudantes e investigadores, à exceção de uma escola. Neste caso, a entrevista aconteceu na biblioteca, na presença de uma funcionária que tomou notas ao longo de toda a entrevista e chegou até a interromper os estudantes, que, contudo, apesar da tentativa de condicionamento, mantiveram a sua perspetiva. Este caso, que contou ainda com a presença intermitente de duas professoras, mostra como é custoso, para alguns dirigentes escolares, este processo de ouvir a voz dos estudantes.

Deve referir-se ainda que as alunas e os alunos foram escolhidos pela direção das escolas, o que constitui uma dupla limitação: por um lado, o ideal seria que todos, sem exceção, pudessem fazer escutar a sua voz, até porque, nestes processos, ficam muitas vezes de fora os mais descontentes e excluídos (Lodge, 2005); por outro lado, esta seleção estava sujeita a um viés introduzido pelas lideranças da escola. Pode assumir-se, no entanto, que este viés não tenha sido muito significativo, na medida em que a maior parte dos estudantes participaram por serem delegados de turma ou por integrarem a associação de estudantes, o que significa que foram escolhidos pelos seus pares. Além disso, e porque foram informados com antecedência, auscultaram os colegas de modo a poderem representá-los e dizer-nos quais eram as suas sugestões.

Outra limitação deste estudo prende-se com a nossa própria interferência, não só pela forma como conduzimos as entrevistas, mas também porque as “vozes” que aqui apresentamos não estão isentas da nossa interpretação e das escolhas que fizemos entre o abundante material que recolhemos. Este facto ilustra bem a pertinência da interrogação de Ashby (2011): de quem são as vozes, afinal? Esperamos que a visão mais global que aqui se apresenta não traia aquilo que nos foi confiado por estes alunos e alunas, respaldados também por um segundo momento de participação que julgamos possa ter contribuído para minorar esta limitação, até porque foi o momento em que devolvemos os dados aos interlocutores com quem faláramos.

3. Resultados

3.1. As vozes de crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico

A adesão ao nosso pedido de sugestões para o futuro da educação no município e/ou em cada escola foi muito interessante, dado que recebemos trabalhos em grande quantidade e qualidade. Procuraremos salientar aqui aquelas que se destacaram, pela frequência ou pela originalidade. Reproduzimos também alguns trabalhos dos alunos, devidamente anonimizados, exuberantes de cor e de ideias inovadoras.

Oferta educativa

Em relação à oferta educativa, as crianças entendem que há duas áreas que deviam ser reforçadas: a atividade física e as artes. O desporto passa não só por “aulas de ginástica”, mas também por “aulas de canoagem” (ver Figura 1) e até por “ioga”, “exercícios de relaxamento” (ver Figura 2) e “meditação”. Além disso, as crianças também gostariam de dedicar mais tempo às artes: “teatro” (ver Figura 3), “dança”, “pintura” (ver Figura 4), “expressão plástica”.

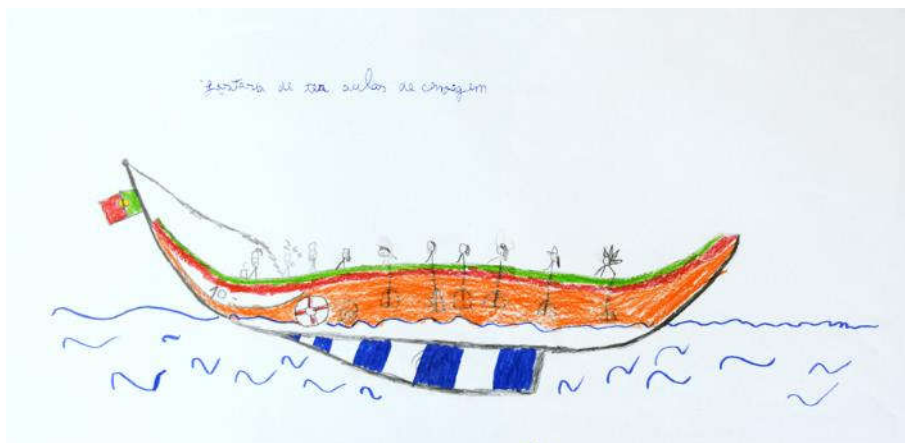


Figura 1. Aulas de canoagem



Figura 2. Ioga e relaxamento



Figura 3. Teatro



Figura 4. Pintura

Qualidade do ensino e da aprendizagem

Dão também orientações várias para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, como sejam sair da escola – “devia haver aulas fora da escola, uma vez por semana”, “Aprendemos com as visitas de estudo que deviam ser mais” –, “criar clubes para ocupação dos tempos mortos”, “desenvolver experiências em laboratório e desenvolvimento da criatividade”... Em suma, querem uma “escola divertida com as melhores professoras do mundo”... ou, e já que falámos de futuro, anteveem as vantagens de “um robot para meter a inteligência na cabeça das pessoas”.

Não se pense, todavia, que a criatividade das crianças é pouco mais do que fantasiosa, sem ligação às coisas reais e, por isso, de pouca valia para quem está investido da missão de governar uma escola, um agrupamento ou a rede educativa de um município. Pelo contrário, a melhoria da educação não aparece, às crianças, como uma tarefa para o futuro, mas antes como um conjunto de pequenas grandes mudanças que gostariam de ver acontecer na escola do presente. Este dado vem dar força à ideia, devedora de Rousseau, de que as crianças devem ser pensadas “no seu presente enquanto sujeitos de hoje e não enquanto reservas do futuro” (d’Espiney, 2009, p. 11).

Espaços educativos, tecnologias e recursos

Uma ampla maioria de recomendações tem como foco os espaços educativos, as tecnologias e os recursos. Deixemos, então, que as crianças nos guiem pela mão nesta visita ora real ora virtual através das suas escolas melhoradas ou “ideais”. O que vemos, em geral, quando nos aproximamos? Que são escolas “coloridas”, pintadas “com cores alegres”, ecológicas e sustentáveis, com “ecopontos” e que fazem “aproveitamento da água da chuva”; que têm estruturas e mobiliário de apoio – “papelaria”, “cacifos”, “mesas e bancos no recinto da escola” e “mobiliário novo” –, “mais casas de banho”, “mais cobertos para quando chove” e “mais brinquedos”.

A não ser assim, que se cumpra um cenário menos ambicioso, fazendo as muitas pequenas coisas que há a fazer: pintar as paredes que “precisam de pintura”, arranjar “as avarias e buracos”, “reparar telhados”, construir um “telheiro no portão” ou colocar

um “coberto do portão até à entrada da escola”, melhorar o “isolamento das janelas para não entrar água”, “ligar os elevadores” já existentes para poderem ser usados pelas pessoas que deles necessitam, criar um “refeitório maior para todos almoçarem ao mesmo tempo” e instalar uma “misturadora de água porque a que temos está muito quente”.

Além disso, claro, as tecnologias. Todas estas crianças nasceram no século XXI, rodeadas (quase) todas elas por diversos equipamentos eletrónicos, *gadgets*, aplicações... mas muitas das suas escolas são instituições ancoradas no passado. Por outras palavras, “a tecnologia permite às crianças manipularem artefactos técnicos muito evoluídos, desenvolvendo uma capacidade mental diferente da das gerações anteriores. Mas, quando se chega ao 1.º ano, a escola age mais ou menos como há 30 ou 40 anos” (Azevedo, 2016b). Ora, o que as crianças pedem repetidamente não é *ficção científica*, é antes que as escolas acompanhem o presente, para que possam “um futuro assegurar” e possibilitem, entretanto, “aprender e falar com amigos de outras escolas”. Para isso, são necessários “*tablets*”, “computadores para todos”, “Internet”, “quadros interativos”, “projetores e telas de projeção” (ver Figura 5), bem como “atualizar equipamentos informáticos”.



Figura 5. Projetores e quadros interativos

Nas “conversas vadias”, Agostinho da Silva dizia que “a palavra *aluno* é um particípio passado de um verbo que se deixou de empregar e que significa o alimentado. O aluno é aquele que nós alimentamos” (Silva, 1990a). Alimentamos de saber, sem dúvida, mas é mister assegurar antes de mais o “sustento”, como também lembrava Agostinho da Silva: “A cultura começa por todas as pessoas poderem comer o que devem comer. (...) O que é necessário num país é haver os três ss: s número um, sustento, s número dois, saber, s número três, saúde. Então vamos começar pelo sustento, primeiro degrau das coisas” (Silva, 1990b). As crianças não saltam esse primeiro degrau e dizem que as escolas “deviam dar o lanche”, “devia haver dois pratos à escolha”, as cantinas deviam ser fiscalizadas e o refeitório devia ter “mesas redondas” onde se pudessem “sentar livremente”.

Mas o coração das escolas são as salas de aula. E que salas desejam as crianças? Algo sofisticado e robotizado? Também, e já lá iremos, mas no essencial atêm-se a condições bem prosaicas, relacionadas com a dimensão – “salas maiores”, “salas grandes na escola”, “quadro maior” –, a iluminação – “salas grandes com vidros grandes” – e a climatização destes espaços vitais – “salas mais frescas no verão, e estores e ar condicionado”, “salas com aquecimento”.

Continuamos a viagem e entramos em diversos outros espaços fundamentais. A biblioteca, para a qual as crianças pedem “mais livros e material multimédia”. Os laboratórios, de ciências, de histórias e de ideias – “laboratório de ciências para experiências”, “sala de ideias para inventar histórias e fazer experiências”. Os espaços para desenvolverem atividades artísticas, como o “teatro”, um “palco para espetáculos”, uma “sala de artes plásticas” ou um “palco de dança”. Ginástica, dança, teatro. São repetidos os apelos das crianças a mais movimento, a uma exploração do mundo que quebre as amarras que as confinam às cadeiras da sala de aula e dos trabalhos de casa. Eis-nos chegados a outros espaços essenciais: o pavilhão confortável e asseado – “fechado”, para “quando chove”, com “bancadas”, um “quarto de banho maior” e “secadores para os meninos secarem o cabelo nas casas de banho” –, o “campo de futebol e de basquete”, as “balizas” e as “redes para as balizas”.

E chega de espaços fechados. O pavilhão, assim como os restantes espaços cobertos, são muito úteis, sim, mas as crianças querem ar livre, o que não é, mais uma vez, uma reivindicação descabida: “recreio com mais tempo e menos de aulas”. Saímos e estamos então em pleno recreio. Olhamos à volta e o que vemos? Um chão “mais macio” do que aquele que têm atualmente, “sem pedras” e “sem areia, porque magoa”; com “relva”, para umas, “piso de borracha”, para outras, mas que se possa “desenhar no chão do recreio”, para outras ainda. Para os dias de chuva, um “coberto” e um “minirrecreio com jogos tradicionais”. E muitos materiais e jogos para brincar: “parque infantil”, um castelo (ver Figura 6), “escorregas” e “baloços”, “casinhas”, “caixa de areia”, “aparelhos”, “cordas para saltar”, “pneus”, “macacas”... Há até quem sonhe com uma “piscina” (ver Figura 7) e um “parque insuflável”. O sustento volta a ser lembrado: “mesas e cadeiras no recreio para lanchar”. Mas há mais, há muita natureza no recreio: “árvores e flores”, “jardins com flores e ervas aromáticas”, “terreno para cultivo”, “uma horta para cada turma” e “animais”, “domésticos”, “para brincar” e “de estimação”.

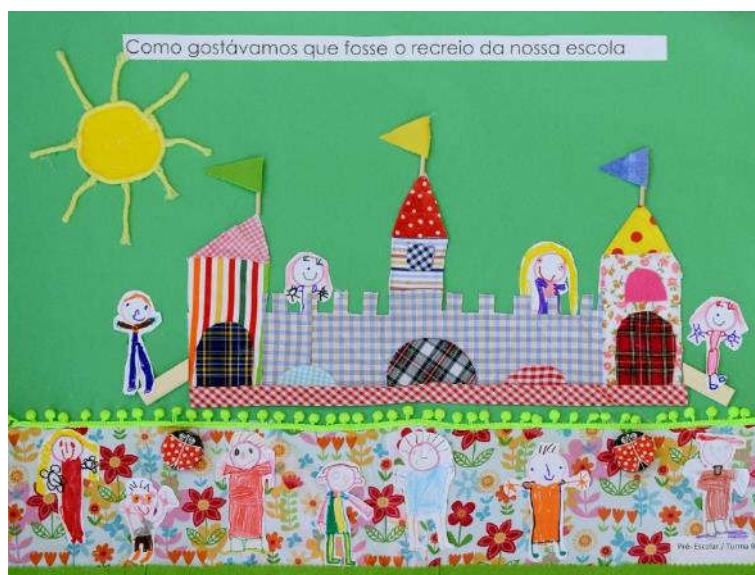


Figura 6. *Recreio com castelo, muitas flores e joaninhas*

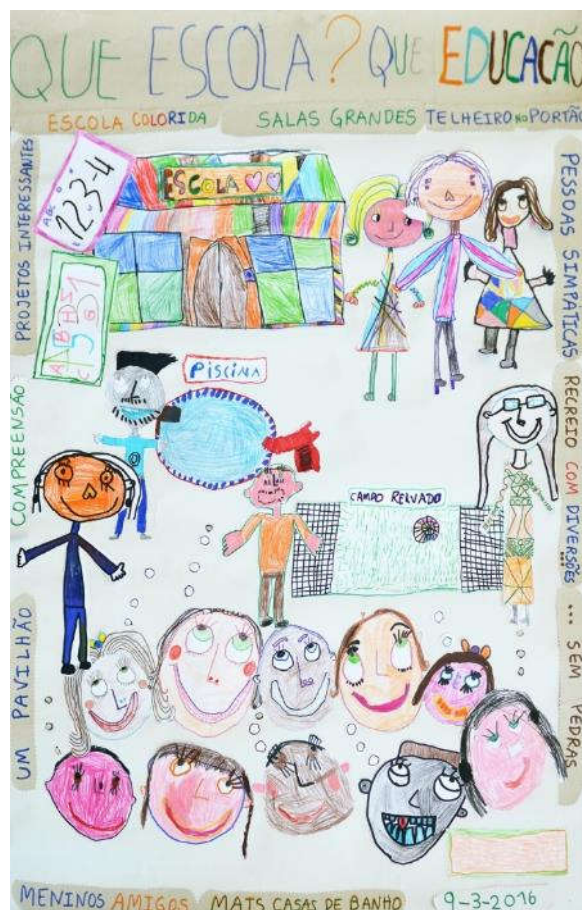


Figura 7. Escola colorida e recreio com diversões

As crianças sabem também, e muito bem, que a educação não está limitada aos muros ou às paredes da escola. Fora dela, mas bem nas suas imediações, as crianças destacam a segurança, pelo que sugerem que sejam colocadas “lombas nas passarelas junto às escolas”. Clamam, além disso, por mais tempos livres – “menos horas nas aulas e mais em casa”, “escola das 8 às 13 horas e tardes livres” –, uma maior utilização da “biblioteca municipal” e “mais aulas no terreno”. A este respeito, uma turma mostrou que, no parque ambiental, onde as crianças interagem também com os pais e com os avós, a aprendizagem envolve os corações (ver Figura 8).



Figura 8. *Aprender com o coração no parque ambiental*

Finalmente, há três trabalhos que se destacam. O primeiro é um desenho perturbante, através do qual uma criança expressa um desejo singelo: libertar-se daquilo que parece ser a claustrofobia escolar e “passar mais tempo com os [seus] vizinhos e brincar na rua” (ver Figura 9). Trata-se de um desenho admirável, por diversas razões. O uso das formas é mínimo, mas permite pôr de pé todo o cenário: uma linha reta demarca a parede da casa e a rua, enquanto um retângulo dividido a meio cria a janela. É curioso também o uso da cor: essencialmente branco, a ausência de cor, o símbolo da inocência – de não saber como brincam os “vizinhos” na rua, a quem ela, espreitando pela janela, vislumbra de costas. Sem experiência, parece desconhecer o que seja brincar com outras crianças. O retrato é, por isso, gelado, sem interação e com muito poucos sorrisos – apenas uma criança parece sorrir. Mas, ao mesmo tempo, o branco é paz. Talvez a criança esteja apaziguada por esse desejo de liberdade (ver Azevedo 2001, 2011) que a faz colorir as letras, as faces, os cabelos e as roupas.

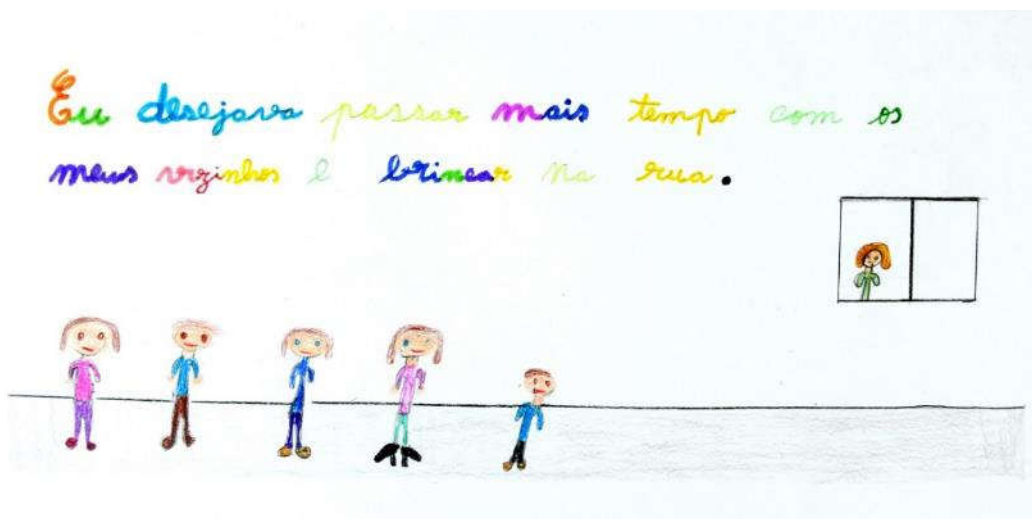


Figura 9. Vendo o mundo pela janela

O segundo é um texto sobre a escola do futuro, redigido por uma criança do 4.º ano. A sua visão partilha elementos avançados também por outras crianças, no que respeita aos recursos e espaços educativos, mas vai mais longe no aspeto tecnológico: tratando-se de uma escola digital, os livros são eletrónicos, os quadros são hologramas, as correções são automáticas – o que permite poupar tempo para “atividades interessantes” –, os robôs realizam as tarefas “mais maçadoras”... mas as pessoas mantêm a sua importância.

“A escola do futuro

Eu visualizo uma escola no futuro bem diferente da atual.

A minha escola terá um edifício enorme com várias salas, casas de banho, salas de estudo e de música, biblioteca, sala de cinema, cantina, sala com jogos educativos e não só, como por exemplo: ping-pong, matrecos, puzzles, jogos da glória, memória, jogo do galo, xadrez, damas, dominó, legos, uno, entre outros.

À volta do edifício, haverá um enormíssimo recreio com campo de ténis, futebol, basquetebol, ping-pong, uma piscina coberta e muitos espaços verdes para brincar.

Esta escola será uma escola digital. Os livros serão e-book, em vez de quadros teríamos hologramas, os professores teriam o trabalho facilitado porque tudo era corrigido automaticamente e sobrava tempo para fazermos outras atividades interessantes.

Existirão robots para as tarefas mais maçadoras, mas as pessoas seriam sempre importantes. Este é o meu projeto: Futuro escola” (Criança do 4.º ano).

O terceiro é um cartaz de uma turma do ensino básico, descontente por ter voz, repetidas vezes, sem que nenhuma consequência daí advenha. Ouvir a voz de crianças e jovens não chega, é importante responder-lhes e agir em subsequência (ver, por exemplo, Rudduck e McIntyre, 2007).

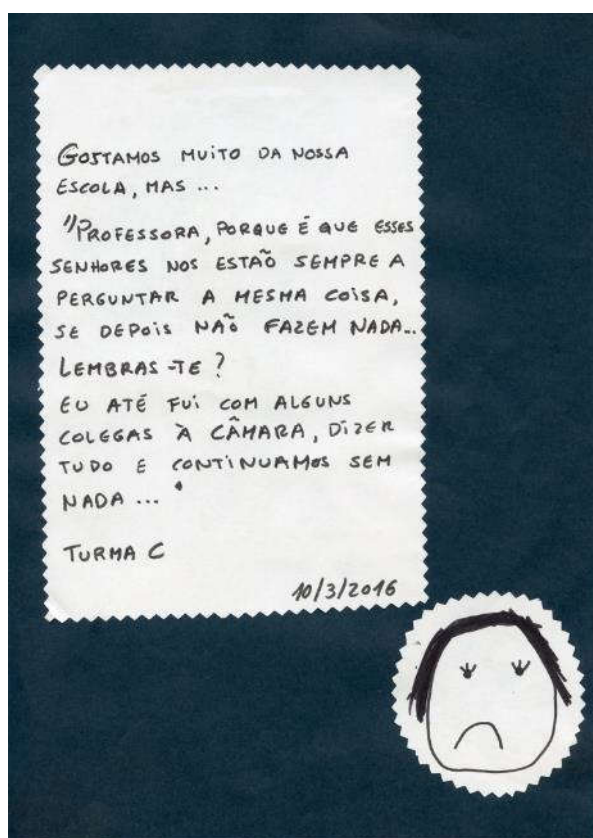


Figura 10. Ter voz tanta vez para nada

3.2. As vozes de estudantes do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico

As aulas

As aulas são certamente um dos temas preferidos destes estudantes, nem sempre para as elogiar. Com elevada frequência, os estudantes dizem que as aulas são “secantes”, uma vez que os professores passam “as aulas a ler” e os estudantes a “passar a matéria”. “Às vezes escrevemos três folhas e não chega”, lamentam. Depois, reiteram: “as aulas são muito teóricas”. E esta não é uma fatalidade que pareçam dispostos a aceitar: as “aulas deviam ser mais interativas”, “mais divertidas”. Não são poucos os caminhos para lá chegar: podiam fazer inúmeros “jogos”, brincar ao “rei manda” ou “ouvir música nas aulas de inglês”, fazer “mais visitas de estudo”, “aprender com exemplos, em vez de ver a imagem no livro”, “fazer um herbário”, e as aulas de Matemática deviam ser como as de Físico-Química e Ciências, com uma componente prática mais preponderante... Em suma, a “escola do futuro” passa, para estes alunos, por um privilégio de “estratégias mais dinâmicas”.

Os professores

Quem os leva ou pode levar a esse Shangri-La? Professoras e professores. Mas nem todos parecem conseguir fazê-lo. A imagem que têm dos professores começa a ser construída mesmo antes de os conhecerem. A “informação” que recolhem junto dos colegas e “o primeiro dia de aulas” são “fundamentais” para fazer “um exame instantâneo aos professores” e perceber se “deixam brincar” ou se se deixam “levar ao limite”. Realçam, contudo, que apesar de o “primeiro impacto” ser muito importante, há muito mais além disso. Contam o caso de uma professora que começaram por subestimar – “meu Deus, as aulas vão ser uma seca” –, mas, como “faz muito exercícios” e “é muito dinâmica”, “alcança todos” e “capta os alunos”. Percebe-se, assim, por que razão é que “a turma reage de maneira diferente para cada professor”. Para estes estudantes, “o comportamento dos alunos depende muito dos professores”.

A liderança do professor, que passa pela capacidade de promover o bom ambiente na sala e “controlar o comportamento dos alunos”, é descrita como fundamental: “são as aulas em que aprendemos mais”, asseguram. A este respeito, dividem os professores em dois tipos principais: “há os calmos e outros mais severos”. Mas acrescentam: há docentes “calmos demais”, “muito tolerantes”, que “deixam um aluno abusar” e “falam para a parede”. Defendem, por isso, que devia haver “maior insistência no cumprimento de regras”, designadamente junto de colegas “ciganos”. Quando vão dizer às auxiliares que “os ciganos fumam”, elas dizem que “não faz mal”. Devia ser ao contrário: “alunos que fumam deviam ser controlados e castigados”. E de forma efetiva, já que “eles estão sempre a ser castigados e nunca mudam os atos”. Dito de outro modo: “é preciso ver, porque o castigo não está a dar resultado”. E dão mais exemplos: um “colega com certa deficiência” foi perguntar “aos ciganos” se estavam a fumar droga e foi agredido; um outro “cigano chega atrasado à maior parte das aulas”. Não pode deixar de registar-se aqui a forma preocupante como estes estudantes atribuem os “maus comportamentos” – como o tabagismo – quase exclusivamente aos “ciganos”.

Para os estudantes, não obstante, a regra é simples, mas nem todos a conseguem cumprir e fazer cumprir: “se um professor quer disciplina, tem de a impor”. Vão mais longe: alguns “poucos” professores/as “deixam-se intimidar, sem dúvida”. Nesses casos, os alunos assumem o controlo e influenciam negativamente a aula toda: “há professores que, nas aulas, andam alunos à porrada e os professores não ligam”, “alguns professores não têm mão nos alunos”, “os professores devem intervir quando há confusão nas aulas”, “há muito barulho nas aulas”, “os alunos que têm mais dificuldade, e se portam mal, estão à frente”, “os alunos abusam porque conhecem os professores e imitam os colegas malcomportados”. Reconhecem, porém, duas coisas: por um lado, “é difícil” para os docentes “chegar a toda a gente”, e se há “professores que nem sequer tentam”, outros não “conseguem articular de uma maneira simples, para chegar a toda a gente”; por outro lado, há alunos que são mesmo “difíceis”: “há notas de 7%”, “tenho um colega de 17 anos que está no 6.º ano”, os “repetentes não se esforçam”.

Outra dificuldade dos professores tem que ver com a “gestão do tempo” e os alunos exemplificam com o caso de um “professor que em algumas aulas dá uma matéria e noutras quatro ou cinco”. Mas a incapacidade de alguns professores estende-se, segundo os alunos, a outras áreas. O domínio das *novas* tecnologias – “alguns professores não sabem mexer nas TIC” – e até da sua área disciplinar: “um professor de língua estrangeira tem de saber falar a língua, nunca ouvi mais de três segundos a professora a falar inglês”, “há professores que dão erros e às vezes não são pequenos”, “umas vezes explicam uma coisa, depois dizem o contrário”, “há professores que não sabem certas coisas e que são importantes”. A falta de rigor é um outro exemplo, nomeadamente na avaliação dos testes: “os professores cometem vários erros a corrigir o teste”, de tal modo que, por vezes, os alunos são “castigados pelos pais e a nota é alterada depois”. Ademais, e entre todos, há um exemplo de “incompetência” que se destaca, não só mas também pela forma acutilante, eloquente e desarmante como é exposto por um aluno do 2.º ciclo. Sublinhe-se o facto de o fazer no seio do grupo que tem lugar numa biblioteca perante a observação atenta da funcionária. Diz o aluno: “Há determinados professores que não sabem como os alunos aprendem”. E continua: “os professores deviam perceber como o aluno aprende”. Aqui, é secundado por uma colega, que dá como exemplo a “Matemática, onde é preciso perceber e não decorar”.

Além da falta de conhecimento ou capacidade, as falhas de alguns professores têm, de acordo com os alunos, uma outra razão: o desleixo, traduzido em facetas distintas. Em primeiro lugar, a dimensão relacional, de desinteresse pelos alunos, seja como estudantes seja até como pessoas: “não se interessam pelos alunos”, “os professores deviam ter mais interesse pelos alunos”, “às vezes dão matéria e não sabem, nem querem saber, se os alunos perceberam”, “há professores que dizem que não querem saber, porque no final do mês recebo o meu na mesma”. Em segundo lugar, a dimensão pedagógica: um dos casos diz respeito a um professor de Português que “não dá matéria”. Outros estudantes descrevem um outro exemplo: “Nas aulas, fazemos fichas e os professores não corrigem”. Evidenciam então como este método é prejudicial, por incorrerem, por vezes, na repetição – em vez da correção – do erro. E ainda o caso de uma “professora de Inglês que não dá matéria”, “mas como é que faz revisões?”. Em terceiro lugar, a dimensão disciplinar e comportamental: “há professores que não

marcam falta disciplinar porque dá muito trabalho”, “outros chegam à escola, de manhã, e vão beber um cafezinho... chegam depois da hora” à sala; uma professora, “às vezes, está na aula a ver *sites* que não têm nada a ver com a matéria... para interesse próprio”; outra “professora faltava muito às aulas”, “dava matéria”, “não fazia exercícios”, “metia música”, “os alunos estavam no telemóvel”.

Outras “falhas” são mais da ordem do ser e correspondem a “atitudes incorretas” dos professores. Os exemplos são variados: “falam da vida pessoal nas aulas” – e este foi um aspeto referido insistentemente pelos alunos ouvidos –, “contam a vida própria nas aulas”, “alguns acham que somos psicólogos”; “essa professora é calma e de repente passa-se da cabeça”; fazem “comparações depreciativas com outras turmas”; “ajudam mais e melhor os alunos de quem gostam mais”, quando, pelo contrário, deviam “dar atenção a quem tem pior desempenho”, isto sem esquecer, claro, “aqueles que têm melhor desempenho”.

Por todas estas razões, e porque a gestão dos programas, que “são muito extensos, depende muito do professor”, os alunos defendem a importância de “haver uma melhor escolha dos professores”. Em síntese, o que caracteriza um bom professor e uma boa professora? São professores que se adaptam e têm interesse pelos alunos: “diz-se que os alunos têm de se adaptar ao professor. Não, o professor tem de se adaptar aos alunos”; os professores “deviam ter mais interesse pelos alunos”, “mais simpatia” e “ajudar mais os alunos”. Além disso, deviam, como vimos, assegurar o bom ambiente na aula: um “professor bom avisa uma vez... à segunda, rua”. Melhor até: o docente tem de saber “ser dinâmico”, “não é severo demais”, “ter várias vertentes: severo, calmo, brincar com as situações, desde que a turma não abuse”. Em relação ao ensino, o “bom professor” é aquele que “dá matéria”, “esquematiza a matéria”, “tenta seguir pelo livro” – já que, quando assim não é, não coincidem os conteúdos com aquilo que os estudantes estudam no livro –, “fala de maneira clara” e “faz exercícios para consolidar”.

Organização da escola

Há diversos outros aspetos que ultrapassam a ação de cada professor/a e dizem respeito à organização da própria escola. Desde logo, os horários. E como se demoram em pormenores que podem fazer uma grande diferença! Em primeiro lugar, as horas a que começam as aulas. Para uns, “começam muito cedo”; para outros, o problema é o inverso: “muitos alunos ficam à espera da primeira aula”; e para outros ainda, os colegas do 1.º ciclo “deviam ser habituados a entrar mais cedo”. Em qualquer caso, gostariam que o horário de abertura da escola fosse antecipado, na medida em que “os alunos que chegam mais cedo têm de esperar cá fora”. Razão possível? “Falta de vigilância”.

Em segundo lugar, as “tardes livres”, cuja distribuição devia ser mais equilibrada entre as diferentes turmas, dado que há quem tenha uma, duas, três ou quatro tardes livres. É recorrente, no entanto, o desejo de “ter mais tardes livres” e até de “ter menos tempo de aulas”, “para não se tornar tão cansativo”.

Em terceiro lugar, a duração das aulas. Em geral, dizem que as “aulas de 90 minutos são muito extensas” e as “de 45 minutos não dão para nada”, pelo que defendem que 50 ou 55 minutos “seria melhor”.

Em quarto lugar, os intervalos. Opinião generalizada é também a de que o “intervalo de 5 minutos devia mudar”, já que “é inútil”, “não dá tempo para nada”. Há quem diga ainda que o segundo intervalo da manhã, com duração de 10 minutos, é “demasiado curto, não dá para ir ao bufete”. E defendem a existência de “um relógio em cada sala” e “voltar com o toque da campainha”, porque “as horas dos relógios dos professores não coincidem”, porque “nem todos os alunos têm telemóvel ou relógio” e porque chegam a sair “10 minutos depois da hora”.

Em quinto lugar, a calendarização dos momentos de avaliação: chegam a ter “quatro testes por semana, o que é bastante”, quando deviam ter no máximo “três testes”, como “diz o regulamento”, “para não sobrecarregar”, “e só um por dia”.

Em sexto lugar, os “furos”. Quando um professor falta, os alunos não sabem se vão ter aula ou não, esperam “os primeiros 5 minutos” e vão “para o bufete ou para o campo

de jogos”. Mas isto tem um preço: a “matéria que fica por dar” e depois é dada “toda a correr”. Por vezes, têm aulas de substituição, mas nem sempre: “eu nunca tenho substituição”, refere uma estudante, “no ano passado, tinha sempre, este ano nunca tive substituição”. Quando as têm, porém, são dadas por “professores que não são da área” e veem “filmes para passar tempo”. Há casos em que os professores elaboram “planos de aulas” e “deixam jogos ou atividades”, mas, reiteram, “o problema é que os professores não são da área”, isto é, mesmo para dinamizar as atividades pré-programadas, é necessário que o professor tenha conhecimento sobre a matéria em questão.

Estas substituições de docentes, que, em geral, “não são bem organizadas”, remetem para um outro problema de organização da escola, como seja o da insuficiente articulação entre professores, que se reflete ainda nos trabalhos que têm de fazer. Dão o exemplo de Cidadania, que “era uma disciplina fixa”, mas para a qual têm agora “de fazer trabalhos”, e também o de Moral: “Muitas vezes não temos tempo” para fazer esses trabalhos. “Muitas vezes deixamos de estudar para outras disciplinas para fazer trabalhos para disciplinas como Moral e assim”. Avançam com uma hipótese de resolução do problema: “os professores podiam pedir um só trabalho, por exemplo”, isto é, propostas mais integradoras e menos centradas em cada disciplina.

Referem ainda outros três aspetos relacionados com a organização da escola. O primeiro refere-se à constituição das turmas, que deviam ser “mais pequenas”, com “cerca de 20 alunos”. O problema das turmas é o “8 e 80”, umas são “muito grandes e outras muito pequenas”. Criticam ainda o facto de porem os “filhos de professores para um lado e os outros para o outro”. O segundo tem que ver com a escassez e a má distribuição de pessoal não docente: “são poucos os funcionários que existem... e os poucos que existem estão aos pares no mesmo sítio, a exercer a mesma função”. Os problemas resultantes da falta de vigilância são diversos. As escolas são amplas, admitem, “mas os funcionários não estão onde deviam estar”. Assim, as situações de *bullying* acontecem. “Ninguém está lá para ver”. Não são situações frequentes, mas às vezes acontecem. O terceiro diz respeito à oferta educativa. Os “cursos profissionais” não deviam ser escolhidos “pela escola, mas pelos alunos”, isto porque, assim, a escola

estabelece a oferta que mais lhe convém, sem ter em consideração os interesses dos alunos. Além disso, veem as “aulas de apoio” como fundamentais, quer “para quem tem negativa” quer para “quem anda mesmo sem precisar”. São uma “espécie de explicações”, gratuitas, de modo a que todos possam usufruir delas. Finalmente, mostram-se favoráveis à existência de “mais desportos” na escola.

Espaços educativos, tecnologias e recursos

Assim como os colegas mais novos, estes estudantes apontam também uma série de observações relacionadas com os espaços educativos, as tecnologias e os recursos. É notória *ab initio* a existência de escolas com condições físicas muito distintas: uns consideram que a escola “está muito moderna” e “tem ótimas condições”, outros veem-na como uma “casa assombrada”. Em alguns casos, as “salas são muito frias”, porque “faltam aquecedores” ou está “uma janela estragada”. E há cadeiras muito desconfortáveis e em mau estado: “as cadeiras são de madeira”, “são bué duras”, “estão partidas a meio” e algumas partem quando se sentam. O formato de algumas salas também é mencionado, uma vez que, pelo facto de serem “mais largas do que compridas”, nem todos veem “bem para o quadro”. Outras salas são usadas de forma inadequada, como quando têm “aulas de Matemática numa sala de ET” ou fazem os “testes na cantina, à hora a que se fazem as refeições”, com “tachos a bater” e as “senhoras a falarem”. E outras ainda são demasiado pequenas – “uma sala pequena, a sala de ET” – e estão em mau estado, “a sala de EV tem o teto roto”. É verdade, reconhecem, que o mau estado de alguns equipamentos é responsabilidade dos alunos, que colam “chicletes debaixo dos bancos” e põem “cola nas cadeiras”. Muitas vezes, são os próprios alunos que “danificam as instalações”, dos vidros aos cacifos, e “tiram cadeados dos cacifos”: “ficamos nós sem o cadeado e sem o cacifo também”.

E os cacifos são outro aspeto a melhorar, isto porque é excessivo o peso das mochilas: deviam transportar consigo “menos livros”, para não andarem “tão carregados”. Além de os professores poderem ajudar a minorar este problema – porque podiam, por um lado, “dizer na aula anterior se vão usar o caderno de atividades” e, por outro, “podiam projetar o manual na aula, porque há o manual *online*” –, a escola devia dispor de “um

cacifo para cada aluno” ou, pelo menos, “um para cada três alunos”. De notar que este problema é agravado ainda por estarem “sempre a mudar de sala”. Às vezes, acrescentam, mudam “de uma sala para outra ao lado”, quando a escola podia “tentar colocar as aulas nas mesmas salas”.

Não esquecem a “biblioteca e a sala de estudo” que “deviam estar abertas até às 18 horas, porque há alunos que estão na escola até essa hora, à espera dos pais”. Interrogam: “porque não se prolonga o horário da biblioteca até à hora de fecho da escola?” Alguns alunos adiantam que, no ano passado, havia dois ou três funcionários, em turnos, na biblioteca da sua escola. Este ano, existe apenas uma, que “é chamada para outras funções”. Quando assim acontece, a “biblioteca fica fechada”. Quanto à sala de estudo, se querem “estudar para um teste, de manhãzinha”, têm de “estudar no corredor”.

Noutro paralelismo com os mais novos, estes “nativos digitais” (Prensky, 2001, p. 1) relatam um conjunto de dificuldades que parecem chegadas do passado, da “era pré-digital” (Prensky, 2001, p. 3). De forma persistente, registam “queixas” dos computadores e mencionam que os “projetores deviam ser vigiados”, porque estão “sempre a sobreaquecer e desligam”, obrigando os docentes e os estudantes a ter “de esperar 30 minutos”. Há alunos que dizem que, quando não há projetor, não fazem nada, enquanto outro diz que, com frequência, o “quadro elétrico vai abaixo” e tem de sair da sala “para avisar o funcionário”. Com isto, perdem “tempo de aulas” e afiançam, em ano de exames, o “tempo tem de ser aproveitado ao máximo”. Nas aulas de TIC, dizem outros, eram 15 pessoas a trabalhar na mesma sala, o que “sobrecarregava os servidores”. Numa escola, “os únicos dois sítios com internet são os únicos dois sítios onde não” podem usar o telemóvel: a biblioteca e a cantina. Noutras escolas, só têm “internet às vezes”. Para quase todos, a Internet é “muito lenta” e devia ser “mais rápida”, porque “acaba por prejudicar o aluno” e tem um efeito negativo “também para o sistema dos cartões e das refeições” – “não funciona”, “bloqueia” –, o que implica terem de “sair mais cedo das aulas para marcar as refeições”, “passar o cartão noutras horas”... Mas é uma “complicação para ir à papelaria”, porque vai lá “toda a gente” para comprar a senha no próprio dia, e dificulta igualmente o acesso “ao bufete”. Na

cantina, a propósito, gostariam de ver melhoradas “as condições”, já que a qualidade da comida divide opiniões, e de ver menos “comida desperdiçada”. Defendem outrossim os suplementos de ajuda a alunos mais carenciados, como por exemplo pão de manhã e leite achocolatado.

Faltam em muitas escolas espaços para dias de chuva ou cobertos: “ter mais cobertos”, nomeadamente “até ao ginásio”. Quando chove, dizem, ficam apertados dentro de alguns espaços limitados da escola: no bufete, por exemplo. Há uma escola, porém, onde o recreio é demasiado exíguo: “não se pode correr”. Pelo contrário, não falta em (quase) todas elas um espaço a que chamam “zona”. Como no filme *Stalker*, de Andrei Tarkovsky (1979), a zona está fora do alcance dos mecanismos de vigilância e controlo – “as câmaras de vigilância não apanham”, a “zona atrás do ginásio devia ser controlada” –, sendo procurada por alguns estudantes para a satisfação de desejos – “escondem-se nessa zona, para fumar”, “vão fumar atrás do pavilhão”.

Nos balneários, mais de metade dos chuveiros não funcionam, não têm portas e, quando têm, são roubadas. Repetidos são também os furtos de bens pessoais. A água está “ou muito quente ou muito fria” e a sua pressão não é suficiente, nem constante; a “água do ginásio sai castanha”. As casas de banho “não têm sabonete”, não têm “papel para limpar as mãos”, “o secador não funciona”, “os urinóis não têm água”, “as sanitas não têm botão do autoclismo”, “está tudo destruído”, “não há torneiras nos quartos de banho”.

Transportes e visitas de estudo

Fora da escola, indicam os transportes escolares como igualmente deficitários. Mas gostariam sobretudo de sair mais vezes da escola. Em História, por exemplo, podiam “visitar um museu”, mas também “a Ciências, a Físico-Química...”, tantas possibilidades, “temos coisas interessantes no nosso país”, e “melhor do que estar fechado numa sala de aula é mostrar na prática alguns dos conhecimentos que se dão na aula”. No que à frequência respeita, consideram que, “pelo menos, devia haver uma visita de estudo por período” e as que são realizadas deviam ser equitativamente distribuídas por todos os alunos – uns fazem “duas visitas no ano inteiro”, outros

“fazem uma por mês” – e ao longo de todo o ano letivo, dado que costumam concentrar-se no 2.º período, “em cima umas das outras”, “misturadas com testes”. Por uma questão de justiça social, ainda, entendem que as “visitas deviam ser mais económicas para dar para todos”.

4. Considerações finais, em jeito de antecipação do futuro

Conquanto o século “da criança” e “do jovem” tenha terminado, as crianças e os jovens deste século continuam a conhecer uma escola que mantém características de séculos passados. Em muitas das nossas salas de aula, o ato pedagógico continua a poder resumir-se da seguinte forma: o professor fala e os alunos ouvem. Mesmo quando se procura melhorar a educação e os resultados escolares, nas avaliações internas e externas das escolas, é ainda raro envolver os estudantes na identificação do que está bem e menos bem. Ouvem-se, e muito bem, os professores, os diretores, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal, as direções-gerais, os pais, os parceiros, os peritos... mas esquecem-se frequentemente as alunas e os alunos, que são, ou deviam ser, os coautores de um diálogo construído em conjunto – uma “narrativa comum”, como diz Lodge (2005) –, não só porque são eles que passam tanto tempo na escola, conhecem os professores, estudam as diferentes matérias, mas também porque são coconstrutores de uma organização que se quer democrática e justa. Aliás, a qualidade, a diversidade e a profundidade de muitos dos contributos dos alunos, diferentes dos dos adultos ouvidos no mesmo processo, evidenciam a relevância da sua participação no processo de reflexão sobre o futuro da educação no município.

Bom seria que estes processos de consulta pudessem evoluir, no seio de um novo modo de pensar o local e o comunitário na educação do futuro, para processos mais participatórios e permanentes, com mais diálogo e mais reciprocidade entre crianças e jovens e adultos. Novas políticas de educação, com mais participação sociocomunitária e inscritas na procura de um modo de vida mais democrático e justo, em que saibamos viver bem em conjunto, como assinala M. Fielding (2010), devem valorizar a participação ativa e criativa das crianças e dos jovens, de tal modo que estes, em cooperação com os adultos, sejam criadores de sentido para o seu trabalho e para a sua

vida em conjunto, atores e autores do seu próprio futuro. E isso também se aprende no “espaço público democrático” que pode ser a escola, instituições que crianças e jovens são obrigados a frequentar, em Portugal, até aos 18 anos de idade. É óbvio que tal evolução implica que as políticas públicas de educação evoluam do modelo da “elevada performatividade escolar” para o modelo da “educação centrada na pessoa”, como advoga o mesmo investigador britânico, M. Fielding (2010).

Não irá obter-se nenhum unísono. Felizmente, as perspetivas de cada um relativamente aos mesmos temas são muito díspares, frequentemente contraditórias: uns gostam de começar as aulas cedo, outros preferiam que fosse mais tarde; os “bons professores” não são consensuais; uns apreciam a comida da cantina, outros nem por isso... Há inúmeros exemplos, mas é possível distinguir linhas de coro nesta polifonia: a importância da escolha dos “melhores professores”, com um inquestionável domínio da sua área do saber e a capacidade de “captar os alunos”, garantir um bom ambiente na sala de aula, gerir o tempo e “saber como os alunos aprendem”; a relevância de terem mais aulas mais interativas, com mais oportunidades de fazer experiências; a extensão excessiva dos programas; o inconcebível peso das mochilas – como lembra um aluno do 4.º ano, num tempo em que há tanta tecnologia disponível, como os livros eletrónicos, não seria possível imaginar alternativas? –, além da melhoria e da disponibilização de cacifos; a preferência por aulas de 50 minutos (ao invés de 45 ou 90); a duração adequada dos intervalos (cinco minutos, não)...

É importante sublinhar que nem tudo na escola é negativo, que as visões dos estudantes sobre a escola e os professores não são derrotistas. É importante não perder de vista que o que lhes foi pedido por nós foram ideias para melhorar a educação. Em alguns casos, a melhoria passaria pela resolução de diversos problemas de manutenção das escolas e pela provisão de condições equivalentes, de modo a que todos pudessem estudar numa “escola moderna”, com os espaços e os recursos adequados, e nenhuns numa “casa assombrada”.

Em geral, e comparando com os colegas mais novos – que, além de um sem-número de recomendações bem pragmáticas, sonham com escolas “coloridas”, “divertidas”, com “robôs” e “hologramas” –, os estudantes do 2.º e do 3.º ciclos tendem muito mais

a centrar-se na sua vida escolar, e na forma como poderiam melhorá-la (algo com que os mais novos também se preocupam), do que a permitir-se sonhar com outra educação. Será que as escolas estão a reduzir a sua capacidade de sonhar, de imaginar? Será que a instituição escolar, profundamente normalizadora, vai uniformizando pensamentos e modos de pensar a escola? Talvez. Ou talvez os mais velhos procurem sobretudo um caminho feito de pequenos passos, começando por aquilo que pode e deve ser alterado de imediato: consertar o que está avariado (aqui, de novo, são acompanhados pelos mais novos), distribuir equitativamente as tardes livres, cumprir o regulamento e não calendarizar demasiados testes numa semana, pensar em formas mais úteis de compensar os “furos” quando os professores faltam, privilegiar turmas mais pequenas, dispor de pessoal não docente em número suficiente e a cumprir as funções necessárias, procurar que a oferta educativa vá ao encontro dos interesses dos alunos. De que adianta estar a sonhar com o que a escola poderia ser quando falta muitas vezes aquilo que, existindo no mundo fora da escola, podia melhorar a experiência escolar e o processo de ensino e aprendizagem? Os recursos tecnológicos são um exemplo. As escolas demoram a apetrechar-se com tecnologias que estão já quase generalizadas. Como é possível, por exemplo, que em muitas escolas o acesso à internet seja ainda tão difícil?

Ouvir estes alunos implica ouvir um anseio irreprimível de menos escola – no que se aproximam da desescolarização da sociedade, proposta por Ivan Illich (1970/1985) – ou pelo menos de uma escola diferente, com mais movimento, mais espaço e tempo para as artes, para outras formas de expressão... o que coincide com aquilo que o próprio desenvolvimento das neurociências assinala como promotor de melhor desenvolvimento humano e de melhores aprendizagens, que as redes neuronais visuais, da memória, sensoriais, motoras e emocionais evoluem entrelaçadas, que a aprendizagem “multicanal” é mais bem-sucedida e que o brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento cerebral, em evolução até aos vinte e tal anos (Cozolino, 2013). E ouve-se sobretudo o desejo de mais tempo para aproveitar a infância, para brincar “com os vizinhos na rua”, para visitar lugares e contextos de um mundo riquíssimo para descobrir, que a escola deve ajudar a conhecer, *in loco*, e não só através da voz do professor, de manuais, vídeos, entre outros recursos.

Curiosamente, várias sugestões destas crianças coincidem com as avançadas pelos alunos dos colégios jesuítas da Catalunha, através de um processo de reflexão muito alargado e consistente: escola mais colorida, mais artes, mais espaço, mais tempo para brincar e para o jogo (Azevedo, 2016a).

Para terminar, gostaríamos de sublinhar o quanto pode aprender-se com os alunos, dada a sua capacidade de análise e de avaliação de um infindável número de aspetos que dizem respeito à sua experiência escolar. Foi por essa razão, aliás, que resolvemos dar a este texto o título “As lições dos alunos”. Importa dizer, contudo, que as crianças e os jovens, como qualquer outra pessoa ou grupo de pessoas, não são detentores da verdade, nem as suas vozes devem ser sacralizadas. Cada um tem a sua perspetiva, que é histórica e culturalmente situada (Lave e Wenger, 1991); logo, deve ser parte de um diálogo frontal, democrático, em liberdade. Mais do que com as tecnologias, não só os alunos mas também muitos dos seus professores são nativos da liberdade. E aqueles que o não são, melhor sabem, ou devem saber, como é hedionda a sua repressão. Como tal, é tempo de não haver receios em relação à liberdade, à democracia e à igualdade. É tempo, é sempre tempo, de as cultivar.

5. Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer ao município onde desenvolvemos este projeto, assim como a todas as pessoas que se disponibilizaram a participar e a partilhar connosco as suas visões para o futuro da educação. Entre elas, cumpre-nos destacar as crianças e os jovens, claro, bem como os educadores/as e professores/as que apoiaram as crianças na realização dos trabalhos.

6. Referências bibliográficas

- Alves, J. M., Palmeirão, C., Trigo, L. R. e Cabral, I. (2014). A aprendizagem em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.
- Amorim, J. P. e Aires, L. (2013). Memórias autobiográficas de professores: as emoções como chave e interpretação da mediação pedagógica. In J. M. Alves (Coord.), *Memórias de professores*:

emoções, identidades profissionais, Currículo e avaliação (pp. 11-49). Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa.

Antunes, M. (1973). *Educação e sociedade*. Sampedro.

Ashby, C. E. (2011). Whose 'Voice' is it Anyway?: Giving Voice and Qualitative Research Involving Individuals that Type to Communicate. *Disability Studies Quarterly*, 31, 4, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i4.1723>.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2016a). *Há uma brecha no dique: "Horizonte 2020". Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2016b, 25 de janeiro). "O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade". Entrevista por Ana Sousa Dias. *Diário de Notícias*. Disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>, acesso em 13.8.2017.

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Pearson.

Cabral, I. e Alves, J. M. (2016). Um modelo integrado de promoção do sucesso escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 81-113.

Cozolino, L. (2013). *The Social Neuroscience of Education. Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. New York: W. W. Norton & Company.

d'Espiney, R. (2009). À laia de prefácio. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva e R. Madeira, *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais* (pp. 9-11). Porto: Porto Editora.

Devesa, A. P. e Ferreira, F. I. (2008). A liderança da escola vista pelos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 5-19.

Dias, T. S. e Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, DOI: 10.1080/03057240.2014.918875.

Ferreira, M. e Sarmento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2, 2, 60-91.

Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for restless encounters. *The International Journal of Emotional Education*, 2, 1, 61-73.

- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Illich, I. (1970/1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, L. C. (1988). *A gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. C. (Dir.) et al. (1998). *Por favor, elejam a B: o associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 125-146.
- Magalhães, A. M. e Stoer, S. R. (2005). 'A diferença somos nós'. *A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Montessori, M. (1936/s.d.). *A criança*. Lisboa: Portugalia.
- Nagle, J. P. (2001). *Voices from the Margins. The Stories of Vocational High School Students*. New York: Peter Lang.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Asa.
- Pacheco, J. e Pacheco, M. de F. (Orgs.) (2013). *A Escola da Ponte sob múltiplos olhares: palavras de educadores, alunos e pais*. Porto Alegre: Penso.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Âmbar.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6.
- Projecto Alcácer (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prout, A. e James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James e Alan Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-32). London: Falmer.
- Rios, C. (2016). *Da sopa ao quartel subaquático: visões das crianças e das suas educadoras sobre educação ambiental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Rios, C. e Menezes, I. (2017). 'I saw a magical garden with flowers that people could not damage!': children's visions of nature and of learning about nature in and out of school. *Environmental Education Research*, DOI: 10.1080/13504622.2017.1325450.
- Robinson, C. e Taylor, C. (2013). Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects. *Improving Schools*, 16, 1, 32-46.

- Rocha, C., Ferreira, M. e Neves, T. (2002). “O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas” ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social (Portugal, 1875-1925). *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 33-65.
- Rousseau, J.-J. (1762/s.d.). *Emílio. Excertos seleccionados, traduzidos, anotados e prefaciados por António Sérgio*. Lisboa: Inquérito.
- Rudduck, J. e McIntyre, D. (2007). *Improving Learning through Consulting Pupils*. New York: Routledge.
- Sarmento, T., Ferreira, F. I., Silva, P. e Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. da (1990a). *Conversas vadias*. Entrevista por Joaquim Letria. RTP. Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/agostinho-da-silva/>, acesso em 13.8.2017.
- Silva, A. da (1990b). *Conversas vadias*. Entrevista por Maria Elisa. RTP. Disponível em <http://ensina.rtp.pt/artigo/agostinho-da-silva-3/>, acesso em 13.8.2017.
- Steiner, G. (2011). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos Rada, T. e Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Unicef (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, acesso em 11.8.2017.

O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS¹³

THE STUDENT'S MALAISE IN A SCHOOL FROM THE PAST CENTURY: STUDENTS PERSPECTIVES

Carla Baptista¹⁴

José Matias Alves¹⁵

Resumo

O objetivo deste texto é compreender as perceções dos alunos, referenciados como tendo um nível elevado de sucesso académico, sobre o(s) sentido(s) do seu processo de escolarização. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo, pretendendo-se retratar a visão e as experiências escolares dos discentes. Esta investigação problematiza os desafios que se colocam atualmente às escolas através da voz dos alunos. Os dados foram recolhidos numa escola secundária urbana do centro do Porto, junto de 21 alunos (três grupos de sete alunos – 9.º, 10.º e 12.º anos), ao longo do 3.º período do ano letivo 2014/2015, através da técnica de *focus group*. Os dados recolhidos e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, não podendo embora ser generalizáveis, permitem-nos concluir que, no caso estudado, o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer e é perspectivada uma falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos alunos. Os

¹³ O presente trabalho tem origem na dissertação de mestrado desenvolvida e defendida publicamente na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa por Carla Baptista sob orientação de José Matias Alves. Baptista, C. (2016). *O Mal-Estar Discente numa escola de outro século*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/21672>.

¹⁴ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, professora de Português do 3.º CEB e do Ensino Secundário (Porto, Portugal). baptistacarla@gmail.com.

¹⁵ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia (Porto, Portugal). jalves@porto.ucp.pt.

discentes apresentam uma visão de uma *gramática escolar* que não deveria já existir, marcando negativamente a sua vivência escolar nas dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor. Quanto à escola como *locus de socialização*, a visão é mais positiva.

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

Abstract

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

Keywords: students' voice; students' perceptions; meaning(s) of school.

1. Enquadramento conceptual e teórico

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural e social. A globalização, a sociedade da informação, do conhecimento (Hargreaves, 2003), as novas tecnologias da comunicação, o desencanto com a escola (que tende a gerar a falta de legitimidade, como refere Canário, 2005), em resultado das mudanças que afetaram os setores económico, político e social nos últimos 25 anos do século XX, vieram mudar os interesses que a sociedade tem na educação e o cânone da cultura reconhecida como pertinente.

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

Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência dos modelos escolares institucionalizados. Os debates sobre a escola, sobre a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm apresentado, genericamente, nas últimas décadas uma argumentação baseada na insatisfação, num mal-estar, demonstrando-se que o sistema escolar está obsoleto, desatualizado e sendo latente a necessidade imperiosa da sua reestruturação (Alves e Cabral, 2017; Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2012; Hargreaves, 2003; Canário, 2005). Nas últimas décadas, os estudos baseados no interesse em ouvir, consultar os alunos, têm aumentado significativamente, demonstrando-se a importância e a pertinência de ouvir o que os discentes têm a dizer acerca da aprendizagem e do ensino escolares (Alves, 2013; Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007; Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010). O aluno será, então, um elemento interventivo, a par dos professores e investigadores, no processo de análise e de reflexão sobre a escola, bem como no seu processo de melhoria (Levin,

2000; Fielding, 2001; Rudduck e Flutter, 2004; Mitra, 2004; Cook-Sather, 2002, 2006; Fullan, 2007).

2. Metodologia da investigação

O estudo realizado incide sobre as perceções e as experiências de alunos do ensino básico e do ensino secundário sobre as suas vivências e experiências escolares. Sabemos pouco sobre o que os bons alunos (com resultados académicos excelentes) pensam sobre a escola, sobre o seu processo de escolarização. Esta ignorância foi a nossa motivação maior e a área de investigação escolhida. Muito se debate sobre o insucesso escolar; no entanto, a finalidade deste estudo é a de perceber que sentido(s) os alunos com elevado sucesso académico veem no seu processo escolar. Interessou-nos perceber como é que alunos com elevadas expectativas sobre a aprendizagem e sucesso escolar percecionam o seu processo de escolarização e, por outro lado, pretendemos que eventuais dificuldades relacionadas com o processo de aprendizagem não constituíssem uma entropia no estudo.

Com a investigação realizada, pretendemos dar resposta à seguinte questão: *Que sentido(s) encontrarão os alunos no processo de escolarização?* Este estudo entra, assim, no mundo pessoal dos participantes, dando voz aos alunos, normalmente ignorados nas decisões relativas ao processo de escolarização (nos diferentes níveis: sala de aula; escola; Ministério da Educação), captando-se, assim, a realidade tal como a veem e vivem.

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

Para analisarmos as percepções e experiências dos alunos sobre a escola, focamos a nossa investigação numa análise exaustiva de testemunhos orais dos alunos, dados estes recolhidos através da técnica *focus group*. Os dados foram recolhidos junto de alunos dos 9.º, 10.º e 12.º anos. A escola em que se recolheram os dados foi uma escola secundária urbana no centro do concelho do Porto. A amostra é constituída, então, por três grupos de sete alunos, pertencendo cada grupo a um diferente nível de escolaridade (9.º, 10.º e 12.º anos). Os alunos foram selecionados a partir do critério – obtenção de resultados académicos escolares ótimos no final do 2.º período do ano letivo 2014/2015 (média de 5, no ensino básico; média igual ou superior a 18, no ensino secundário).

3. Apresentação e discussão dos resultados

Pelo ponto de vista dos alunos, parece ser possível afirmar que o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer, havendo manifestações regulares de uma visão que parece apontar para uma falta de sentido nas práticas escolares por eles vivenciadas. Os sujeitos apresentam uma visão tendencialmente negativa das dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor, manifestando uma visão mais equilibrada da escola em geral. Para melhor compreendermos a visão dos alunos sobre o processo de escolarização, foram colocadas subquestões, algumas das quais retomamos, aqui, de seguida:

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a escola em geral?

Um pouco mais de metade dos alunos participantes no nosso estudo apresenta uma visão positiva da escola. Um dos aspetos positivos apontados pelos alunos está associado à descrição da escola como um espaço de convívio e, portanto, como um agente de socialização, não só entre colegas, mas também entre colegas e professores. Um aluno chega mesmo a referir que não conseguiria explicar a escola sem esta vertente de relação e de convívio. Vários testemunhos referem ser a escola um espaço para se fazerem amigos. Esta visão da escola vai ao encontro do estudo de Teixeira (2010). Ligada a esta forma de ver e de sentir a escola, a relação de convívio com os

amigos, os alunos referem sentir-se felizes. A felicidade na escola surge sobretudo das amizades que aí se fazem, das práticas de convivialidade, pois “É na escola, em regra nas margens do currículo prescrito, que os jovens vão podendo ser” (Alves, 2000, p. 34).

O outro aspeto positivo referido pelos alunos sobre a escola em geral relaciona-se com a formação humana e intelectual que aí percebem desenvolver. Interessante será repararmos ainda que, aliada a esta visão da escola, os alunos apresentam alguma confiança de que a escola os prepara para um futuro promissor (Teixeira, 2010), apesar de viver “um tempo de incertezas” e de falta de legitimidade (Canário, 2005).

Um dos aspetos negativos apontados pelos alunos do 12.º ano prende-se com a visão da escola como um dispositivo de formatação, de moldagem dos jovens, através de uma unicidade educativa, de um “currículo pronto a vestir de tamanho único” (Formosinho, 1988, p. 113), de uma “uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos” (Alves, 1999a, p. 10) e de uma “força normalizadora e uniformizadora da escola” (Guerra, 2002, p. 19). Vários são os testemunhos dos alunos neste sentido:

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

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

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

De salientar ainda a percepção dos discentes acerca das consequências deste tipo de organização educativa. Uma escola que não dê espaço à autonomia, à liberdade, à

criatividade não preparará os seus jovens para se adaptarem eficazmente no futuro, nem contribuirá para a formação de cidadãos ativos, construtores de uma sociedade melhor:

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

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

Este tópico tem sido alvo de debates controversos no âmbito do conhecimento a desenvolver na escola. Os nossos alunos parecem defender a valorização de um “conhecimento pertinente” (Morin, 2015) e não tanto de um “conhecimento poderoso” (Young, 2007). Nesta sequência, os testemunhos da nossa investigação apresentam também como uma característica negativa da escola as práticas escolares que se afastam da realidade, das necessidades da sociedade, havendo uma lacuna na preparação dos jovens relativa à participação cívica e enfatizando-se as aprendizagens teóricas em detrimento das práticas e úteis. O estudo levado a cabo por Teixeira (2010) apresenta uma idêntica visão dos alunos ali auscultados, referindo-se o desfasamento entre a escola e o mundo do trabalho.

Esta forma de ver a escola, afastada dos interesses e das necessidades dos jovens, afastada do que vai acontecendo no dia a dia, como se fechada numa redoma estivesse, contribui, entre outros fatores, para a crescente “crise da escola” e a falta de sentido nos sistemas atuais escolares (Tedesco, 2000; Canário, 2005; Perrenoud, 1995a, 2000; Alves, 2000; Formosinho, 1997).

Percecionado igualmente como negativo, surge o “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995a) na escola, sendo considerado pelos alunos como rígido, excessivo, totalitário. Vários foram os testemunhos dos alunos que se referiram à escola com esta perspetiva de obrigatoriedade, de trabalho excessivo, cansativo, de muitas horas seguidas, sem tempo para si ou para a família. Esta forma de sentir a escola parece remeter para uma visão dos alunos como reféns de uma ordem absurda (Alves, 2000). Como consequência destes aspetos negativos, os alunos associam à escola sentimentos de insatisfação, desmotivação, cansaço e desilusão.

Do ponto de vista dos alunos, uma boa escola deverá desenvolver uma organização do trabalho escolar que respeite as suas diferenças. No seguimento destas reflexões dos discentes, pudemos concluir que os grupos de alunos compostos a partir do critério da heterogeneidade trarão vantagens significativas ao processo de aprendizagem, a saber: os alunos desenvolvem o valor da cooperação e da interajuda; os alunos ensinam colegas num momento, aprendem com outros noutros momentos, num ambiente de igualdade, de respeito e de valorização das diferenças; os alunos desenvolvem a competência de comunicação e de partilha.

Por outro lado, conclui-se que a escola não aplica dispositivos de diferenciação, mas antes dispositivos didáticos rígidos pensados para um *aluno médio*, num continuado paradigma das *escolas de massas*, o que tem contribuído para a desigualdade no sucesso escolar (Perrenoud, 1995^a, 2000; Formosinho, 1997; Roldão, 2015). Reconhecem ainda os discentes que a escola parece contribuir para o seu sucesso académico, revelando, no entanto, também que os resultados que alcançam se devem ao investimento pessoal e não tanto à escola. Isto porque, segundo eles, a escola não consegue assegurar bons professores em todas as aulas. Ter bons ou maus professores é uma questão de sorte ou de azar, referem, como se de uma *lotaria* se tratasse. Esta situação, não aceitável num sistema escolar público, evidencia que a escola não garante a igualdade de oportunidades dos jovens portugueses no acesso e sucesso escolares, e portanto uma prestação eficaz de serviço público.

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam as práticas curriculares em sala de aula?

Quase todos os alunos participantes no nosso estudo demonstram uma visão negativa acerca das práticas letivas que ocorrem em sala de aula. Um dos aspetos negativos está associado ao facto de as aulas serem geralmente orientadas sob pressão de *cumprimento* de programa, o que acarreta um desfasamento entre aprendizagem dos alunos e prática letiva do professor. Interessa *cumprir* o programa, *dar o livro* todo, “não interessando saber se o aluno aprendeu e que resultados obteve” (Campos, 2007, p. 53).

Contribuindo para a visão negativa da aula, os alunos apontam igualmente o facto de a organização escolar estar centrada na noção de turma e não de aluno. Esta forma de organização implica injustiça e desigualdade no processo de aprendizagem: “(...) quem souber sabe e safa-se na vida, e quem não souber soubesse” (10B). As opiniões dos alunos participantes no nosso estudo parecem indiciar o que defende Cabral (2013): a manutenção da *gramática escolar*, instrumento da *escola de massas*, não parece assegurar uma escola de sucesso para todos. As aulas são *dadas* em função das turmas e não dos alunos, devendo ser estes o centro da intenção educativa. Por outro lado, são destacadas também como desperdiçadas e pouco rentáveis as aulas em que o aluno mantém um papel passivo, aparentemente recetor. E enquanto os alunos “estão na lua”, “morrem de tédio” ou “estão todos a falar, não ligam”, o seu processo de aprendizagem, que deveria ser a missão central da escola, parece aqui ser uma *personagem secundária* no *teatro* em que se transforma o sistema escolar, longe de um adequado ambiente de aprendizagem.

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

De destacar também que os alunos referem não conseguir distinguir *aula* de *professor*, sendo que este é considerado o elemento fundamental. As opiniões dos alunos apontam para uma associação entre a prestação do professor e a aprendizagem, sendo

que a primeira influencia a motivação dos alunos, o ambiente da aula e o sucesso escolar. Vários autores têm feito referência ao “efeito do professor” como sendo extremamente significativo no processo de aprendizagem (Marzano, 2005; Alves *et al.*, 2014; Azevedo, 2014; Formosinho, 1988). Interessante será, por outro lado, repararmos que os alunos parecem reivindicar um papel ativo (aulas práticas, cooperação entre colegas, intervenção) em sala de aula, referindo que sentem que as aulas assim são mais profícuas, sendo todavia muito pouco frequentes. Estes dados parecem indiciar a importância e a necessidade de metodologias ativas e interventivas.

No que concerne à *voz do aluno* na aula, manifestam a opinião de que a quase totalidade dos professores não ouve os alunos. Estes percebem que a sua *voz* na sala de aula desempenha um papel passivo, afirmando que consideram importante que as suas opiniões sejam ouvidas e que gostariam de ter oportunidades de, na escola, poderem expressar os seus pontos de vista. De registar que uma percentagem significativa de testemunhos aponta para um sentimento de receio em opinar em contexto de sala de aula, no sentido de evitar represálias. As práticas de sala de aula não contemplam geralmente formas de dar *voz* aos alunos, nem de os envolver nas decisões tomadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Apenas uma pequena percentagem de testemunhos partilha a ideia de que alguns professores dão *voz* aos alunos em aula. Os testemunhos parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram também Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010). Será relevante ainda referir que vários alunos participantes na nossa pesquisa defendem que seria fulcral haver mecanismos de avaliação dos professores envolvendo a perspetiva dos discentes.

A partir do nosso estudo, parece ser plausível afirmar que os alunos percebem esta questão da *voz do aluno* em aula como uma área muito negativa da escola, pelo que deverá ser talvez uma prioridade de reflexão por parte de professores e outros agentes educativos. Vários são já os estudos que remetem para as fortes vantagens no processo de auscultação dos alunos no processo de melhoria dos sistemas escolares (Rudduck e Flutter, 2000, 2004; Urquhart, 2001; Alerby, 2003; Fullan, 2007; Amado, 2007;

Ghaziani, 2008; Morgan, 2009; Teixeira, 2010), nomeadamente no desenvolvimento de uma prática profissional docente assente na “reflexão na, pela e sobre a ação” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 117).

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam o processo de avaliação?

Os alunos percecionam a avaliação como sendo realizada essencialmente pelos resultados dos testes escritos, sejam eles testes em sala de aula ou exames nacionais, ainda que haja uma pequena referência ao facto de a sua participação em aula também ser avaliada. Fica, todavia, clara a visão da importância que é dada aos testes escritos, em detrimento de atitudes de participação, de interesse em aula, apontando-se também que os testes são o centro da ação educativa, não o devendo ser.

As opiniões dos alunos poderão indiciar que parecem continuar a prevalecer os testes/exames escritos enquanto instrumento de avaliação privilegiado nas nossas escolas, como apontaram também Cabral (2013) e Alves (2008b). Pertinente será ainda destacar que testemunhos apontam para a ideia de que o processo de avaliação não se centra na pessoa, mas antes na categoria social criada, o aluno (Canário, 2005). Ainda sobre a avaliação, vários testemunhos defendem que a ação pedagógica se centra quase exclusivamente no processo de avaliação, o que sentem ser muito negativo, como se pode reconhecer neste testemunho de um aluno:

“Eu também acho que a escola fez com que nós não estejamos tão preocupados em aprender, mas mais em tirar boas notas, o que é um bocado estúpido, porque o objetivo era nós aprendermos; os testes são feitos para vermos se aprendemos, ou não? Mas está tudo ao contrário, os testes são o que importa e nós aprendemos durante aqueles três dias, que é para nos lembrarmos de tudo no teste; quando acabou já ninguém se lembra, eu não me lembro do que é que saiu no teste passado já (...). O objetivo da avaliação devia ser mais ver se nós realmente aprendemos. Mas,

agora, as pessoas nem sequer estão tão preocupadas em se sabem ou não, é mais se decoraram para ter boa nota naquele momento.” (10A)

Como é que os alunos com elevado sucesso académico percecionam a figura do professor?

Numa visão positiva acerca dos professores, os alunos descrevem atitudes de empenho, grande dedicação à ação pedagógica, bem como interesse pela aprendizagem dos alunos, mostrando desejo de os ajudar e apoiar. Por outro lado, são também descritos professores que valorizam a dimensão afetiva e pessoal na relação com os alunos, que se preocupam, que dão conselhos, relevando os valores humanos e a conduta dos discentes. Através dos testemunhos, será plausível afirmar que os professores que aplicam, em sala de aula, técnicas pedagógicas ativas, com atitudes tranquilas e naturais, marcam mais positivamente os alunos.

A visão negativa do professor está relacionada com disposições de cansaço, desmotivação, falta de gosto na prática docente e desinteresse pelos alunos e pelas ações pedagógicas. Outra característica negativa de alguns professores é a não valorização da dimensão pessoal e afetiva na relação com os alunos, estando centrados em formar *alunos* e não tanto em formar *pessoas*. Testemunhos de alunos indicam também que alguns professores apresentam uma atitude antipática, rude, causando um ambiente estranho, o que não lhes agrada. Alguns discentes consideram ainda desrespeitoso que haja professores que não saibam os nomes dos seus alunos. Os testemunhos parecem apontar para a ideia de que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006). Alves afirma que se deverá “reinventar a escola para redescobrir as pessoas” (Alves, 2010, p. 67). Perrenoud (1995a) refere que as estratégias que caracterizam hoje os sistemas escolares “não garantem a felicidade e a realização pessoal” dos alunos (p. 36).

Um outro aspeto negativo referido pelos alunos é o facto de os professores centrarem a sua prática letiva na mera apresentação e transmissão de conteúdos, sem a preocupação de verificar se os alunos estão a perceber e a aprender. Esta ambiguidade,

uma escola que não assegura e não se responsabiliza pela aprendizagem de todos os seus alunos (num ambiente de escolarização da total população infantil e juvenil, heterogénea naturalmente, pois proveniente de uma sociedade heterogénea), contribui, portanto, para uma visão da escola com défice de sentido, obsoleta, absurda, necessitando de reestruturação (Elmore, 2012; Hargreaves e Shirley, 2012; Robinson, 2015; Mitra, 2015; Hargreaves, 2003; Canário, 2005).

4. Conclusões

As palavras dos alunos, a reflexão sobre a sua interpretação e a discussão contribuíram para o processo de produção de conhecimento. Os diversos enfoques permitiram-nos desenvolver ideias nucleares que poderão, eventualmente, servir de referência para (re)pensar as organizações educativas. Destacamos, num esforço de síntese dos tópicos mais importantes, as ideias-chave que se seguem.

A. O lado obscuro da escola

A escola está a transformar-se numa arena opressiva de onde a vida se parece exilar. E onde, apesar de tudo, as pessoas dos alunos resistem, reivindicando e criando laços de humanidade. Sob a *pressão* da performatividade, dos exames, dos resultados, dos *rankings*, do cumprimento do programa, das metas, a escola está, progressivamente, a transformar-se no teatro do absurdo: o que importa é o professor dar a matéria toda, cumprir o programa, preparar para a prova final/exame e não tanto assegurar-se de que cada aluno está a aprender e a evoluir nas melhores condições; o que importa é que a escola tenha professores dentro das salas de aula (se cumprem estes a sua função com qualidade e cuidado caberá à sorte ou ao azar, num processo de lotaria); o que importa é que professores e turmas estejam encaixados em sintonia num rol de horários e salas (independentemente da reflexão sobre os benefícios de uma outra forma de organizar o tempo e o espaço na escola); o que importa é que a escola melhore a sua posição nos *rankings* (ainda que sacrificando a igualdade de oportunidades de todos os alunos ou

desvalorizando ambientes de aprendizagem humanizados, tranquilos, com sentido para os alunos). Testemunhos dos discentes ilustram este “lado obscuro da escola”:

“A nossa função no fundo é estar aqui, vir às aulas, ouvir, e mesmo que não percebamos nada do que estamos a ouvir, temos que chegar a casa, decorar o livro, ir para o teste, escrevermos no teste; e, no fim disso, podemos fazer como se carregássemos num botão, apagar, porque, no fundo, nós nunca mais vamos ter de saber aquilo (colegas fazem sons a corroborar a ideia, dizendo *sim, sim...*).” (9D)

“(...) acho que os programas das nossas disciplinas estão muito mal feitos, porque, muitas vezes, estamos em aulas em que vemos que o professor está sob a pressão de ‘você vão ter exame, tenho de dar isto tudo, porque não há tempo para dar o programa que definem’; por exemplo, em Biologia, nós temos dois livros para dar no 12.º ano e só demos um. Ou seja, os horários mudaram, tudo mudou e os programas não mudam e isso eu não consigo perceber porquê. (...)” (12A)

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

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

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

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

Esta forma violenta e com défice de sentido de se fazer escola (Perrenoud, 1995; Canário, 2005; Alves, 2008b, 2010, 2015; Guerra, 2002, 2004) perpetua-se num esforço de sobrevivência das escolas, até porque, como refere Guerra (2002), “a segurança da sua perpetuação como instituição social necessária faz com que as questões sobre a essência da sua tarefa se diluam ou se simplifiquem nas preocupações sobre os sucessos académicos. A função deve continuar, tal como no teatro, mais em benefício dos actores do que do público” (p. 18). Alves (2008b), a partir de metáforas que vai buscar a Habermas, realça que o mundo-da-vida “acaba por ser sobredeterminado pelo mundo-dos-sistemas. E no mundo-dos-sistemas o que mais ordena são as estruturas, as normas, as aparências, o brilho das superfícies, as médias, os ratios, a legitimação política” (pp. 280, 281).

B. Uma organização escolar anacrónica

A gramática escolar (Tyack e Tobin, 1994) atual da organização escolar é anacrónica, persistindo, no entanto, como uma sobrevivência do passado, determinando profundamente o processo de escolarização e os seus sentidos (Barroso, 2001, Canário, 2005; Alves, 2008; Cabral, 2013). Efetivamente, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução (divisão do tempo e espaço escolares; nivelamento de alunos e sua distribuição por turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas) mantiveram-se inalteradas aquando da massificação do ensino da segunda metade do século XX, com a ilusão de que, assim, se poderia ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000). A uniformidade de processos pedagógicos e institucionais foi, e continua a ser, a resposta dada a uma realidade social

escolar caracterizada pela heterogeneidade e pluralidade. Esta situação impede o cumprimento do serviço público de uma escola igualitária, libertadora e democrática, por não estar a conseguir responder à diversidade, à vida dos alunos. A preocupação central deverá estar “ao serviço do desenvolvimento pessoal, social, profissional e de uma maior igualdade de oportunidades, não apenas de acesso, mas também de frequência, mas também de sucesso, mas também de vida” (Alves, 2008b, pp. 285-286).

A contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, estanques, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno médio abstrato associado à noção de turma poderá ser compreendida através de duas lentes: (a) a perpetuação de uma lógica de ação burocrática nas escolas (hierarquia de autoridade, superioridade técnica, cumprimento de numerosas regras e regulamentos, entre outros), não proporcionando espaços de reflexão, colaboração, de autonomia e responsabilidade; (b) a ambiguidade que caracteriza a escola, apresentando-se como um espaço ao mesmo tempo de não obediência e de cariz normativo, nem sempre é sinónimo de ações em conformidade (Lima, 1992). Sendo a escola um sistema debilmente articulado (*“loosely coupled system”*), as grandes mudanças serão muito difíceis de implementar, gerir e/ ou manter (Weick, 1982; Elmore, 2000).

Os alunos, aquando da reflexão sobre as aulas, referiram que o facto de estas estarem associadas a um grupo turma não beneficia a aprendizagem de todos os alunos. Um aluno refere haver “(...) muita gente na mesma sala só para um professor” (9A), o que leva a que “(...) quem souber sabe e safa-se na vida, e quem não souber soubesse” (10B). Um outro testemunho desenvolve esta ideia:

“(...) acho que pode também ter a ver com o elevado número de alunos, porque aquela questão das dúvidas, se uma pessoa não estiver a perceber, o professor pode perder [algum tempo;] 5 minutos que seja, já é um bocadinho; os outros, se não tiverem aquela dúvida, vão achar ‘ai, que seca, já sei aquilo e tenho de ouvir aquilo outra vez, vezes sem conta’ (...); o facto de serem muitos alunos, e cada um ter as suas dúvidas, e a professora ter de

tentar atender a todos, às vezes, leva a que as aulas sejam um bocado um desperdício.” (12B)

As alterações relacionadas com a organização da escola “só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho cooperativo entre os professores, que lhes permitam refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas, havendo o compromisso de cada um pela aprendizagem de todos” (Cabral, 2013, p. 391), seguindo o “princípio da transformação estruturante” (Roldão, 2015, p. 17) ou da *metamorfose*, como defende Nóvoa (2017).

C. A passividade a que são remetidos os alunos nas aulas

Nas escolas, permanecem como privilegiados modelos pedagógicos tradicionais de instrução, centrando-se as práticas escolares em “metodologias apresentativas/enunciativas” (Roldão, 2015, p. 13) e cabendo ao aluno o lugar do morto (Houssaye, 2000). Os dados recolhidos na nossa investigação apontam, efetivamente, para a prevalência de práticas escolares em que aos alunos cabe um papel passivo, de recetores, não sendo regularmente interpelados em situações de aprendizagem desafiantes.

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

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

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

Esta situação contribui profundamente para a desmotivação, o desinteresse e a apatia dos alunos nas aulas. Os modos de ensinar mais participativos, mais ativos, que valorizem a possibilidade de os alunos se afirmarem como construtores de conhecimentos e autores do seu processo de crescimento (académico, social, humano), numa relação de liberdade e de responsabilidade cooperativa, serão fundamentais para o sentido e a legitimidade da escola (Canário, 2005; Perrenoud, 1995a; Alves *et al.*, 2014). Os alunos parecem reivindicar esta outra escola, referindo que aprendem mais, melhor e se sentem mais felizes em ambientes de aprendizagem ativos. Mas, no presente, os alunos afirmam que:

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

D. A pessoa oculta no aluno

Apesar do desencanto dos alunos pelo processo de escolarização, é notória neles uma energia positiva, construtiva, bem como uma vontade em participar na melhoria e na construção de uma nova forma de aprender, uma nova forma de se fazer escola, uma nova forma de se viver a escola. Há pois que (re)descobrir a pessoa que mora no aluno, reinventando a escola (Alves, 2010).

O nosso estudo ajudou-nos a perceber que o sistema escolar centraliza as suas ações na valorização do intelectual, não tendo em conta os afetos, os sentimentos, as emoções (Guerra, 2006).

“(...) eu acho que nós não somos a nossa média mesmo, nós somos muito mais do que a nossa média.” (12C)

“Eu acho que a escola e os professores estão muito virados para testes e avaliações e trabalhos (...), mas nunca é avaliada a pessoa em si, é sempre avaliado o aluno.” (10A)

Perrenoud (1995a) refere que, “explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas, mais interessadas e mais participativas” (p. 36), de forma a podermos garantir a felicidade e a realização pessoal dos alunos. Canário (2005) defende que, historicamente, a escola, como requisito prévio da aprendizagem, transformou as crianças e os jovens em alunos; todavia, “(...) construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade” (p. 88).

Testemunhos como “No fundo, dar-nos a oportunidade de dizermos o que estamos a dizer agora, que nunca temos essa oportunidade” (12A) ou “Nós devíamos estar a ter esta conversa com os professores” (12C) parecem indiciar que os alunos gostam de ser consultados e estão interessados em participar ativamente nos processos de melhoria das escolas, como concluíram também Morgan (2009), Rudduck e Flutter (2004) e Teixeira (2010).

E. Professor prisioneiro na alienação do trabalho escolar

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

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

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

“[em sequência da mesma ideia] Pois, mas o problema é que eles têm de seguir o programa, e por isso é que não dá.” (9E)

Mas, como afirma Canário (2005), “a alienação do trabalho escolar só pode ser superada de forma simultânea para professores e alunos, o que implica que ambos se assumam como autores”; a questão central das escolas deverá, pois, responder ao problema “como é que as escolas podem ser locais onde professores e alunos (...) formem comunidades de aprendizagem que tenham em comum o gosto pelo estudo” (p. 76).

Dever-se-á desenvolver, assim, uma profissionalidade docente assente numa maior autonomia e responsabilidade pelos resultados (Campos, 2000), construída no interior de uma “pessoalidade do professor” (Nóvoa, 2009, p. 30), em prol da qualidade da relação humana. Assim, é fundamental que os docentes se preparem para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (Nóvoa, 2009; Fullan e Hargreaves, 2001).

A partir dos dados do nosso estudo, foi possível perceber que as práticas dos docentes são fulcrais e apresentam uma profunda influência no ambiente de aprendizagem. A forma como os alunos aprendem e a sua disposição para a aprendizagem nas aulas estão relacionadas com o professor; daí considerar-se como crucial o “efeito professor” (Alves *et al.*, 2014; Azevedo, 2014; Marzano, 2005). Por outro lado, a dimensão afetiva e pessoal na relação professor-aluno apresenta-se como distintiva e fulcral na transformação da escola de fábrica na escola das pessoas (Guerra, 2006).

F. Lacunas de regulação no sistema escolar

Sendo um estudo de caso e não podendo generalizar, parece possível perceber, a partir do nosso estudo, que a organização do sistema escolar não dispõe de mecanismos de prevenção, de supervisão e de regulação das suas ações educativas.

“(...) acho que alguns professores realmente precisavam ali de alguém que percebesse do assunto e percebesse que ela não sabe o que é que está ali a fazer.” (12B)

O que se passa nas salas de aula, a qualidade (ou falta dela) das práticas escolares, a forma como cada aluno está a desenvolver o seu processo de escolarização não são regulados eficazmente pela organização escolar.

A partir de testemunhos dos alunos:

“Eu acho que depende muito da nossa sorte, de todo o tipo de professores que apanhamos no nosso percurso.” (12E)

“Porque acho que pode aparecer um professor que nos deixa com boas bases para o futuro, como pode aparecer um que chegamos ao 10.º ano e não percebemos nada do que estamos a fazer.” (12A)

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

parece ser possível afirmar que o funcionamento (regra geral, cego e invisível) da referida organização surge como algo fruto do acaso, do efeito da lotaria.

Através da visão dos alunos, podemos evidenciar, por outro lado, que o sistema de acesso à carreira docente, bem como de colocação de professores, apresenta-se como insustentável e ineficaz, não assegurando a presença de bons professores nas escolas, pelo que o sistema escolar não pode garantir a qualidade mínima do ensino. Urge uma vinculação à carreira docente mais exigente e subordinada aos direitos inalienáveis dos alunos. A escola terá de ser capacitada como uma “organização aprendente” (Guerra, 2000), com capacidade para uma mudança sustentável através de capacidade interna, numa aprendizagem em rede e de colaboração entre escolas (Bolívar, 2012). Como defende Alves (2008b), a “construção da escola justa” passará, entre outros caminhos, dispositivos e práticas, pela “autonomia e a responsabilidade profissional, organizacional e social, únicas saídas para práticas educativas contextualizadas e adequadas às pessoas concretas” (p. 135). O exercício máximo da autonomia, da liberdade e da responsabilidade e responsabilização dos diferentes agentes educativos, num paradigma de mais territorialização das escolas, de suporte e controlo locais, dará à escola uma visão credível, confiável, com sentido, justa.

Almejamos que as perspetivas apresentadas neste trabalho ajudem a trilhar um caminho de renovação da organização escolar atual, no pressuposto de que a reflexão do presente servirá para projetar um futuro melhor. As palavras dos alunos, entendemos, trazem únicos e profundos dados para uma profícua reflexão acerca da profissão docente, bem como das organizações educativas. Acreditamos que a análise e a urgente renovação duma realidade tão complexa e específica como a organização escolar beneficiarão profundamente de uma visão plural – a dos alunos será incontornável.

Referências

- Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': A study concerning pupils' experience of school. *Educational Research*, 45, 17-28.
- Alves, J. M. (1999a). *A escola e as lógicas de ação – As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (1999b). *Crises e dilemas do ensino secundário – Em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (2008b). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as acções insensatas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.
- Alves, J. M. (2013). *Memórias de Professores – Emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Alves, J. M. (2015). Projetos educativos municipais e administração local da educação “Malhas que o império tece”. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 142-169). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alves, J. M. et al. (2014). A aprendizagem em territórios educativos de intervenção prioritária: A visão dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 173-208.
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2017). *Uma outra escola é possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos do trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, acesso 30 de julho de 2017
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Uma_Outra_Escola_E_Possivel_%20Mudar_regras_da_gramatica_escolar_e%20os_modos_de_trabalho_pedagogico.pdf.
- Amado, J. (2007). A voz do aluno: Um desafio e um potencial transformador. *Ciências da Educação*, 8, 117-142.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline, & J. Barroso (Eds.), *O século da escola. entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2013). *Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do Projeto Fénix, Turma Mais e ADI*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Campos, B. (2000). Professores num contexto de mudança: Profissionais do ensino em escolas autónomas. In R. Carneiro *et al.* (Eds.), *O futuro da educação em Portugal. Tendências e oportunidades: Um estudo de reflexão prospectiva* (pp. 287-311). Lisboa: DAPP, Ministério da Educação.
- Campos, B. (2007). Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional. In C.C. Ramos (dir.), *Avaliação de Professores. Visões e realidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, maio de 2017*. (pp. 49-54). Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing student's perspectives: Towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Change based on what students say: Preparing teachers for a paradoxical model of leadership. *International Journal of Leadership in Education*., 9(4), 345-358.
- Elmore, R. (2012). *The Futures of School Reform*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform> [Consultado em 17/11/2015]
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o sucesso educativo. In CRSE (Ed.), *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 105-136). Lisboa: GEP/ME.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change 4th ed.*. Nova Iorque: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Ghaziani, R. (2008). Children's voices: Raised issues for school design. *Codesign*, 4(4), 225-236.
- Guerra, M. S. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Asa Edições.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.
- Houssaye, J. (2000). *Le Triangle pédagogique. théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Levin, B. (2000). Putting students at the center in education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2), 155-172.
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo – Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Mitra, D. (2004). The significance of students: Can increasing "Student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106, 651-688.
- Mitra, S. (2012). *Beyond the Hole in the Wall. Discover the power of self-organised learning*. New York: Ted Books.
- Morgan, B. (2009). I think it's about teacher feeding off our minds, instead of us learning off them, sort of like switching the process around – pupil's perspectives on being consulted about classroom and learning. *The Curriculum Journal*, 20(4), 389-407.
- Morin, E. (Ed.). (2015). *Ensinar a viver – manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino diferenciado. *Análise Psicológica*, 2(1), 133-155.
- Perrenoud, P. (1995a). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools – Revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.
- Roldão, M. C. (2015). Para o desenvolvimento do conhecimento profissional e organizacional – A

centralidade da gestão do currículo. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.), *Professores, escola e município – Formar, conhecer e desenvolver* (pp. 9-19). Porto: Universidade Católica Editora.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to Improve Your School – Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.

Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Teixeira, C. (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras – Um estudo com alunos do ensino secundário*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação não publicada, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

Urquhart, I. (2001). 'Walking on Air'? Pupil voice and school choice. *Forum*, 43(2), 83-86.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

APRENDER JUNTOS: PROJETO DE APOIO CURRICULAR ENTRE PARES

LEARNING TOGETHER: PEER CURRICULAR-SUPPORT PROJECT

Mário Rui Lourenço¹⁶

Joaquim Machado¹⁷

Resumo

Várias escolas reconhecem as vantagens da aprendizagem cooperativa e usam-na como estratégia de promoção do sucesso escolar. O nosso estudo incide num projeto de aprendizagem entre alunos da mesma turma, apresenta as suas principais características, identifica as perceções dos alunos relativamente à sua participação no projeto e ao funcionamento e impacto deste nos resultados académicos e no ambiente de aprendizagem. A análise dos dados obtidos destaca a sociabilidade, a horizontalidade relacional e a confiança entre os pares e constata a predominância do carácter conteudista da aprendizagem e de metodologias que favorecem a memorização e a exercitação com vista à prestação de contas nas provas de avaliação sumativa.

Palavras-chave: Cooperação, estudo em grupo, apoio de pares, comunidade de aprendizagem.

¹⁶ Agrupamento de Escolas de Pedrouços – Porto, Portugal. psicologia@escolasdepedroucos.com

¹⁷ Autor de correspondência [a título de exemplo, não é necessário ser o primeiro autor].

Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia – Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt

Abstract

Several schools recognize the advantages of cooperative learning and use it as a strategy to promote school success. Our study focuses on a learning project among students belonging to the same class, presenting its main characteristics, identifying students' perceptions regarding their participation in the project and its functioning and impact on academic results and on the learning environment. The analysis of the obtained data highlights the sociability, the relational horizontality and the trust between the pairs, and it notes the predominance of the content-based learning and of methodologies that favor memorization and training oriented towards the final evaluation.

Keywords: Cooperation, group study, peer support, learning community.

1. Introdução

A aprendizagem cooperativa apresenta características que a distinguem da aprendizagem baseada na competição e/ou no individualismo e apresenta vantagens sociais, psicológicas e académicas que estão na base de várias experiências como estratégia de promoção do sucesso escolar. As diferenças estabelecidas na literatura entre cooperação e colaboração e, por consequência, entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa permitem caracterizar o modo composto de algumas dessas experiências.

Este artigo apresenta um projeto escolar, designado Apoio Curricular entre Pares, que se pretende inscrever no paradigma da aprendizagem colaborativa entre os alunos da turma, e o estudo de natureza qualitativa realizado na escola com o objetivo de identificar as perceções dos alunos sobre as práticas de aprendizagem cooperada no âmbito do referido projeto. O estudo centra-se nas características dos alunos e nas vantagens que eles atribuem ao projeto, nas disciplinas escolares em que é procurado mais apoio e nas tarefas e atividades realizadas, bem como nos distintos benefícios do projeto para os alunos e para a escola. A análise dos dados acentua o carácter instrumental de um projeto que é colocado mais ao serviço de uma pedagogia transmissiva.

2. A cooperação do aluno no processo de ensino-aprendizagem

A conceção de que não há ensino se a ele não corresponder aprendizagem, entendida como interiorização do conhecimento pelo indivíduo, desaconselha o recurso exclusivo à tradicional exposição oral do professor e justifica a incorporação de outros recursos didáticos que impliquem a participação dos alunos e a sua cooperação no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O recurso à cooperação, não apenas entre professor e alunos mas também entre os alunos que trabalham em conjunto, contribui para que cada educando aprenda a estudar em grupo, seja introduzido em trabalhos autónomos e desenvolva a autoconfiança (Nérici, 1992).

A incorporação do trabalho entre pares no processo de ensino-aprendizagem afasta-se de uma concepção de aula em que os alunos “assistem”, “ouvem” e realizam exercícios sob a batuta do professor e, numa perspectiva construtivista, valoriza a intersubjetividade e a criação coletiva de significados, implicando a interação social como fonte que alimenta a aprendizagem.

O processo de incorporação do trabalho entre pares no processo de ensino-aprendizagem remete para um conjunto de características que estão pressupostas nos vocábulos “cooperação” e “colaboração” e que são inerentes ao “trabalho conjunto” para alcançar um propósito comum; este, por sua vez, depende da dimensão relacional dos indivíduos e da sua capacidade para a partilha, a entreaajuda, o gosto e a motivação para aprender juntos.

A aprendizagem cooperativa é definida por Johnson e colaboradores (1991) como “uma forma estruturada de trabalho em pequenos grupos, baseada na interdependência, responsabilidade, habilidades sociais e processamento do grupo, onde os alunos trabalham juntos para alcançar um objetivo comum”, seja ele “o domínio de um conceito, a solução de um problema ou a realização de uma tarefa académica”; ao fazê-lo, os alunos “maximizam a sua própria aprendizagem e sobretudo a dos demais” (cit. in Lima, 2012: p. 42).

A aprendizagem cooperativa distingue-se da aprendizagem baseada na competição e da aprendizagem baseada no individualismo. Nela, os alunos não trabalham uns contra os outros para obterem melhor resultado académico, assim como também não trabalham sozinhos para realizar objetivos de aprendizagem sem relação com os colegas. Em congruência com esta perspectiva, a avaliação dos esforços dos alunos na aprendizagem cooperativa é criterial, porque é feita por referência a critérios estabelecidos em função das finalidades consideradas e dos objetivos orientadores da ação (Johnson *et al.*, 2013: p. 3) e não por comparação com o desempenho dos indivíduos do grupo na realização de determinada tarefa (avaliação normativa).

A aprendizagem cooperativa assenta, assim, numa perspectiva de professor como criador de situações facilitadoras de aprendizagem e o seu sucesso depende de fatores como a interdependência positiva, a responsabilidade compartilhada por cada

indivíduo e pelo grupo, a interação estruturada dos estudantes, a composição adequada do grupo e as habilidades sociais dos seus membros (Johnson e Johnson, 1989 e Cooper *et al.*, 1992, *apud* Lima, 2012: pp. 43-45).

Muitas experiências de aprendizagem cooperativa implementadas nas escolas baseiam-se nas suas vantagens quando esta estratégia é aplicada com vista à promoção do sucesso escolar. A aprendizagem colaborativa apresenta vantagens sociais porque ajuda a desenvolver um sistema de apoio social para alunos e a entender a diversidade entre as pessoas em interação, assim como cria um ambiente positivo para o aperfeiçoamento e a prática de cooperação e favorece o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Tem também vantagens psicológicas porquanto, centrando o ensino no aluno, contribui para o aumento da sua autoestima, assim como, graças à cooperação, reduz a sua ansiedade e desenvolve nele atitudes positivas em relação aos professores. Tem ainda vantagens académicas porque promove habilidades de pensamento crítico, envolve os alunos ativamente no processo de aprendizagem, usa a metodologia de resolução de problemas, utiliza técnicas diversas de avaliação das aprendizagens, melhora os resultados escolares e mostra-se especialmente útil para motivar estudantes com currículo específico (Laal *et al.*, 2012: pp. 1697-1698; Silva, 2011: pp. 119-122).

3. Cooperação e colaboração

Na língua portuguesa, os verbos “cooperar” (prestar cooperação, trabalhar juntamente) e “colaborar” (trabalhar em comum com outrem na mesma obra) são tidos como sinónimos e esta sinonímia é balizada pela etimologia de cada um deles: *collaborare*, de *cum* + *laboro*, trabalhar com; *cooperari*, de *cum* + *operor*, trabalhar com, produzir com, exercer com). Mas há autores que distinguem entre aprendizagem cooperativa (*Cooperative learning*) e aprendizagem colaborativa (*Collaborative learning*), acentuando diferenças no que concerne ao propósito, ao grau de estruturação, aos relacionamentos, à prescrição de atividades e às palavras-chave que cada uma delas mobiliza (Oxford, 1997: p. 444, *apud* Torres *et al.*, 2004: p. 6):

- A aprendizagem cooperativa visa aumentar as habilidades cognitivas e sociais por meio de um conjunto de técnicas aprendidas, enquanto a aprendizagem colaborativa visa promover a “aculturação” dos alunos nas comunidades de conhecimento;
- O grau de estruturação, é elevado na aprendizagem cooperativa e variável na aprendizagem colaborativa;
- Na aprendizagem cooperativa, os indivíduos são responsáveis pelo grupo e vice-versa – o professor facilita, mas o grupo é primordial –, enquanto, na aprendizagem colaborativa, os alunos se envolvem em atividades com “companheiros mais capazes” (professores, alunos mais avançados, ...) que lhes dão apoio e os guiam;
- A prescrição das atividades é elevada na aprendizagem cooperativa e baixa na aprendizagem colaborativa;
- A aprendizagem cooperativa remete para palavras-chave como interdependência positiva, responsabilização, trabalho em grupos, papéis definidos, estruturas, enquanto a aprendizagem colaborativa usa palavras-chave como Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotskhy), aprendizagem cognitiva, aculturação, suporte mútuo, cognição situada, indagação reflexiva, epistemologia.

Esta distinção realça, na aprendizagem cooperativa, a direção do professor e a estruturação das formas de organização da interação social na aula e, na aprendizagem colaborativa, o papel mais ativo do aluno e a sua “responsabilidade pela aprendizagem” (Silva, 2011: p. 68), que resulta da não definição prévia de uma estrutura e da autogestão dos indivíduos que compõem o grupo (Silva, 2011; Lima, 2012). Neste sentido, Paniz (1996: p. 1) realça na *colaboração* o seu carácter de “filosofia de interação e de estilo de vida pessoal, onde os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, respeitando as capacidades e os contributos dos seus pares”; na *cooperação*, o autor destaca o seu carácter de “conjunto de técnicas e processos” utilizados em aula que

ajudam os indivíduos a interagirem entre si para a prossecução de um determinado objetivo.

As diferenças profundas entre colaboração e cooperação radicam, pois, em concepções distintas relativas à natureza do conhecimento e ao papel de autoridade existente na aula; ambas têm influência em diferentes variáveis pedagógicas e organizacionais, como o objetivo pedagógico, o objetivo da aprendizagem, o conteúdo, o controlo/autonomia, a situação de aprendizagem, a atividade pedagógica, as tarefas, a interdependência, a composição do grupo, a organização do grupo, a participação, a responsabilidade do professor, a responsabilidade do estudante, a avaliação (Henry e Lundgren-Cayrol, 1997; *apud* Silva, 2012: p. 115).

A distinção que se estabelece entre aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa torna-se pertinente no plano da análise se considerarmos que as características que as distinguem aparecem de modo compósito no plano da ação. Tomando aquelas características como polos de um *continuum*, compreende-se melhor a especificidade das distintas experiências implementadas nas escolas que aqui e ali se aproximam mais de um ou de outro polo e oscilam entre um paradigma mais “instrutivista” e outro mais “construtivista” do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, quando se operacionalizam os projetos gerados em contexto escolar, estas duas modalidades mobilizam elementos básicos comuns àqueles polos: os membros são diversos e as suas habilidades diferentes estabelecem uma interdependência positiva (tarefas, recursos, ...); são valorizados e avaliados os desempenhos individuais e grupal e considera-se não apenas o produto final mas também o processo de aperfeiçoamento e melhoria verificado; de igual modo, a interação estimula a ajuda mútua e a satisfação partilhada; por fim, são exigidos processos cognitivos gerados nas ações interpessoais de ajuda recíproca e é pressuposta a cooperação na aprendizagem (Johnson e Johnson, 1999, *apud* Silva, 2012: p. 91).

4. Um projeto de apoio curricular entre pares

O nosso estudo incide num projeto denominado “Apoio Curricular entre Pares”, implementado numa escola básica de 2.º e 3.º ciclos da Área Metropolitana do Porto

que integra o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). O projeto visa permitir uma aprendizagem colaborativa entre os vários elementos de uma turma, potenciar a aquisição dos conteúdos curriculares e contribuir para o aumento do sucesso escolar, a medir pelos resultados alcançados em pauta de avaliação.

Este projeto desenvolveu-se, em período experimental, no 3.º período do ano letivo de 2014/2015, nos 8.º e 9.º anos, e abrangeu 128 alunos, dos quais 35 eram “líderes”. Em 2015/2016 foi estendido a todos os alunos do 3.º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), cujas idades se situam entre os 12 e os 15 anos, e, no total, abrangeu 686 alunos: 208 no 1.º período, 232 no 2.º período, e 246 alunos no 3.º período, sendo que destes foram “líderes”, respetivamente, 71, 75 e 82 alunos. Em 2016/2017, abrangeu, no total, 832 alunos: 295 no 1.º período, 275 no 2.º período e 262 no 3.º período; de entre estes, foram “líderes” 107, no 1.º período, 92, no 2.º período, e 84, no 3.º período.

São “alunos líderes” os estudantes com melhores resultados em pauta escolar que se disponibilizam para integrar a ação. A seleção dos estudantes para “apoio” é realizada antes do início de cada período escolar, tendo em conta a análise do aproveitamento escolar de cada aluno na turma e a continuidade ou nova seriação de alunos líderes: para o 1.º período do ano letivo, são indicados os alunos que, no ano letivo anterior, tiveram vários níveis negativos ao longo do ano; para o 2.º período, são assinalados os alunos que têm piores resultados escolares no 1.º período; no 3.º período são preferencialmente selecionados alunos que obtiveram entre uma e três negativas no período anterior.

O projeto funciona preferencialmente numa metodologia Philips 4×3 (quatro grupos de três elementos, divididos por duas salas de pequena dimensão, havendo em cada uma duas mesas e seis cadeiras) e realiza-se semanalmente numa sessão de cerca de 50 minutos, em horário previamente definido pela Direção do Agrupamento. É pedido a cada aluno líder que crie no seu grupo uma dinâmica centrada no estudo e trabalho específico de disciplinas fundamentais e de forte pendor curricular, como o Português, o Inglês, o Francês, o Espanhol, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Naturais e as Ciências Físico-Químicas. Compete a cada aluno líder a tomada de

decisão, em cada sessão de trabalho, sobre as disciplinas e a metodologia que vai utilizar para dinamizar a aquisição do conhecimento junto dos seus pares. Habitualmente estes alunos optam por estudar as matérias curriculares que vão ser alvo de avaliação formal mais proximamente. Utilizam para isso diferentes técnicas, entre as quais: 1) o método expositivo para reforçar a compreensão das matérias; 2) a resolução de fichas de trabalho que permitem uma aplicação dos conhecimentos e ulterior correção pelo líder; 3) o método interrogativo para verificar a aquisição e consolidação dos conhecimentos; 4) a simples realização dos trabalhos de casa indicados pelos professores; 5) a elaboração de resumos das matérias.

Este trabalho dos líderes é assistido e supervisionado por adultos (psicólogo e docentes destacados para o projeto) e segue alguns princípios metodológicos sobre o funcionamento da ação, entre os quais: 1) cada líder escolhe os elementos que vai apoiar, a partir de uma lista previamente definida; 2) os adultos presentes nas sessões não interferem habitualmente nas dinâmicas criadas em cada grupo – apenas sugerem metodologias de trabalho aos líderes, recolhem as notas dos testes escolares, monitorizam as datas de avaliação formal, relembram os testes mais próximos e não permitem uma descentração do foco de trabalho sugerido pelos líderes; 3) cada líder sabe as notas dos seus colegas apoiados e tem a noção de que todo o trabalho desenvolvido serve para os alunos apoiados recuperarem notas.

Ocasionalmente, existe a necessidade de recomposição do grupo, retirando algum elemento por desajuste emocional ou recusa em trabalhar colaborativamente e fazendo-o regressar à sala de aula de origem.

5. Metodologia e objetivos do estudo

O nosso estudo visa identificar e compreender as perceções dos alunos sobre as práticas de aprendizagem cooperada, optando por uma metodologia de cariz qualitativo, com recurso à técnica do grupo focal, cuja finalidade principal é “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (Galego e Gomes, 2005: p. 175). Com efeito, a discussão focada é uma técnica apropriada para um exame mais aprofundado dos

processos de aprendizagem cooperativa, fazendo da interação que se estabelece no grupo o principal meio e fonte de produção de dados; permite também a identificação das diferenças de pensamento e o leque de ideias existente entre os estudantes que integraram o projeto, seja como “aluno apoiado” seja como “aluno líder”, bem como os argumentos usados por uns e outros (Amado, 2014: p. 226). Ao mesmo tempo, pode diagnosticar os potenciais problemas do projeto em estudo, estimular novas ideias e conceitos criativos e gerar novas hipóteses de investigação (Silva *et al.*, 2014: p. 178).

A entrevista em grupo focal foi antecedida por registos de observação e por um inquérito por questionário aplicado, no ano letivo de 2015/2016, aos “alunos líderes” por parte de um dos supervisores do projeto e coautor deste estudo, com vista à monitorização daquele. Nesse questionário, a que responderam 76 alunos, os alunos consideram útil (66%) ou muito útil (29%) a sua participação no projeto, acham que com a sua ajuda todos (22%) ou alguns (74%) conseguiram melhorar as notas, afirmam que voltariam no futuro a participar num projeto similar (92%) e que o projeto os ajudou também a eles próprios (75%) a melhorar as notas. Consideram ainda que conseguiram pôr os colegas trabalhar as matérias dadas (80%) e que eles respeitaram a sua liderança (74%).

Criaram-se assim dois grupos focais em momentos diferentes, um grupo focal com alunos líderes e um grupo focal com alunos apoiados, obedecendo a dois critérios: serem de turmas diferentes e terem facilidade de comunicação. No primeiro grupo participaram seis alunos líderes (cinco do 7.º ano e um do 8.º ano) e, no segundo, oito alunos apoiados (seis do 7.º ano, um do 8.º ano e um do 9.º ano). O *focus group* teve lugar na biblioteca da escola, tendo-se realizado cada sessão em momentos diferentes do dia 24 de maio de 2017 (primeiro, o dos “alunos líderes”, e depois, o dos “alunos apoiados”), e com duração de uma hora.

6. Apresentação e análise dos resultados

A análise dos resultados do grupo focal partiu dos tópicos criados para o guião da entrevista, tendo em conta os objetivos específicos desta, ou seja, constatar as perceções e representações dos alunos acerca da sua participação no projeto, bem como do

funcionamento e do impacto deste. Relativamente à participação, identificam-se as características dos alunos (dos líderes e dos apoiados) e as vantagens do projeto para os alunos líderes, e inquire-se sobre a vontade de integrar um projeto do mesmo tipo. No que concerne ao funcionamento, registam-se as disciplinas com apoio, identifica-se a época de maior procura desse apoio, distinguem-se tarefas e atividades de apoio e indaga-se a característica mais marcante de um aluno líder, bem como sugestões de melhoria da eficácia do apoio. Por fim, inquire-se os alunos sobre o impacto do projeto nas classificações académicas e identificam-se outros benefícios para a pessoa de cada um deles e/ou para a escola.

6.1. Participação no projeto

Na dimensão da participação consideramos as características dos estudantes que integram o projeto como “líderes” e como “apoiados”, as vantagens do projeto para cada um dos grupos e a vontade de integrar um projeto do mesmo tipo.

Os alunos líderes consideram os alunos apoiados como sendo colegas que se esforçam, mas “precisam de ajuda”, que “não percebem o que os professores dizem e precisam de uma forma mais simples” de dizer as coisas, ou que “são tímidos, têm dúvidas e guardam-nas para si” mas que “em grupos mais pequenos têm mais facilidade” de expor a dúvida e de compreender o que é explicado.

Afiançam que há “alguns alunos [que] são preguiçosos” e outros “brincalhões”, alguns que “não querem aprender” ou “não se esforçam” como deveriam, pelo que escolhem “os alunos com mais dificuldades”, aqueles “com que nos damos melhor e que estão mais à vontade connosco”, em detrimento dos que eles “sabem que têm dificuldades de atenção e pouco interesse”.

Por seu lado, os alunos apoiados afirmam que são as classificações negativas, as “más notas” que os fazem procurar o apoio dos colegas: “É por causa das notas. Tirei más notas e depois fui para lá e melhorei”. O objetivo, dizem outros dois, é proporcionar tempo de estudo “para melhorar as notas”: “Não tinha antes más notas, mas deixei de estudar mais”; “Pelas notas e por não conseguir estudar em casa”.

Na opinião dos alunos líderes, o grupo que eles constituem caracteriza-se por os seus membros terem “boas notas”, “facilidade em aprender”, “facilidade em explicar as coisas aos outros”. Consideram que “não somos tão tímidos”, que se expressam com mais facilidade; que têm “maior capacidade em aprender”, porque “temos melhores notas” e “porque conseguimos que os outros aprendam”, e ilustram: “Às vezes é mais fácil um colega explicar, porque é mais fácil um colega explicar do que os professores; porque estão mais à vontade para tirar as suas dúvidas”.

Já dois alunos que recebem o apoio consideram que os alunos líderes são “estudiosos”. Outro diz que são “duros” e esclarece que é “por nos explicar”. Outro acrescenta: “Não dão facilidades para nós não estudarmos”. Um quarto refere: “Percebem melhor a matéria e têm mais jeito a explicar-nos”. Um quinto aluno não concorda que seja “por perceberem melhor”, porque, diz, “tem as mesmas notas que eu”, mas, sim, porque “ela explicava!”.

Os alunos líderes consideram, em primeiro lugar, as vantagens de carácter emocional que resulta para eles próprios da entreajuda: “sentimo-nos orgulhosos pelos outros melhorarem as notas”, “sentimo-nos bem por estar a ajudar os outros”, “tenho orgulho em ajudar”, “sentimos que fizemos tudo para os ajudar”. Um deles explica: “Sentes que foste tu que o fizeste. Que o ajudaste”. Outro realça que “gostaria que fizessem o mesmo connosco”.

Os alunos líderes afirmam, em segundo lugar, que “nós aprendemos mais com eles”, “aprendemos mais a apoiar”, e acrescentam que “às vezes também são eles a explicar-nos a nós”, “os colegas também nos ensinam”. Realçam que “aprendemos melhor a explicar”, “temos que pensar outra vez na matéria” que vamos estudar e “aprendemos a ver também o lado deles e não só o nosso”.

Já os alunos apoiados referem que este tempo de apoio ao estudo por pares resulta em “melhores notas”, “melhor concentração” e “facilidade em estudar”. Vários sublinham a possibilidade de estudar na escola, já que em casa não conseguem: “Eu não estudo em casa. Estudando lá [no Apoio], consigo tirar melhores notas”; “Em casa tenho preguiça de estudar”; “Estudar sempre mais um bocado. Em casa também não estudo”. A razão

parece simples: “Nós, ao estudar, estamos juntos, e alguns conseguem esclarecer dúvidas uns aos outros”.

Colocada a questão de saber se voltariam a integrar um projeto similar, todos os alunos líderes garantem ao mesmo tempo: “Sim!”. E três acrescentaram que estão disponíveis para mais horas por semana: “Claro!”.

Também os alunos apoiados respondem que “sim”. Um salvaguarda: “Por mim, continuava”. Dois explicam a resposta afirmativa: “Porque ajuda mais um bocado a compreender a matéria e a subir as notas”; “Ajuda a não ter que estudar em casa”. Já um quarto oscila, explicando: “Por um lado, sim: aprendo melhor; por outro, não, porque é só uma aula. Tinha que ser mais”. E é corroborado por outro colega: “Devia ser mais um bocadinho. Quarenta e cinco minutos é pouco”.

6.2. Funcionamento do projeto

Na dimensão do funcionamento do projeto, incluímos categorias como disciplinas com apoio, época de maior procura, tarefas e atividades de apoio, característica mais marcante de um aluno líder e melhoria da eficácia do apoio.

Os alunos líderes elencam as disciplinas em que é procurado mais apoio na hora destinada ao projeto: Matemática, Geografia, Inglês, Português, Ciências, Físico-Química e Francês. Já os “alunos apoiados” apenas referem as quatro primeiras. Há mesmo quem especifique porque procura o apoio nessas disciplinas: “Não percebo nada de Português”; “Não sei muito bem Matemática”; em Português e Matemática “sinto mais dificuldades, são as disciplinas mais difíceis”.

Um dos alunos apoiados procura explicar esta procura de apoio entre pares: “Talvez porque entre nós é mais fácil ajudar-nos, estar entre amigos e explicarmos uns aos outros. É também mais uma hora de estudo e estamos ali e aprendemos melhor”. Outro acrescenta que nesse apoio “a gente tem-se sentido bem”.

Os alunos líderes declaram que se verificou maior procura do apoio no 2.º período, explicando que foi por ter sido mais longo, que “tinha mais matéria”, que “a matéria

era mais complicada” e que os alunos apoiados “tiveram negativa no 1.º; então, procuraram ajuda no 2.º período”; “Parece que no 2.º acordaram!”.

Também os alunos apoiados consideram o 2.º período como aquele em que há mais procura. E explicam que é nessa época que se “esforçam” mais: “Não estudámos muito no 1.º período e no 2.º período fizemos mais esforço para subir o maior número de notas que eram negativas”; “As notas não foram tão boas porque não nos esforçámos o suficiente. Se nos tivéssemos esforçado, teríamos tido melhores notas”. Já no 3.º período, “é só estudar para manter”.

Cabe ao aluno líder determinar o que fazer na hora de “Apoio Curricular entre Pares”. Explicam os alunos que integram o grupo focal dos líderes que estes recorrem à explicação – “Eu explico a matéria a partir de resumos” –, à arguição oral (mas sem atribuição de classificação) – “Faço perguntas e eles respondem” – e à repetição – “Repetem a resposta até saberem”. Trata-se, pois, de uma metodologia baseada na exposição do que é considerado essencial, na cobrança oral das matérias valorizadas em sede de avaliação formal e na repetição com vista à memorização.

Os alunos líderes replicam no tempo de “Apoio Curricular entre Pares” as metodologias usadas pelos seus professores na escola ou pelos explicadores no centro de estudos: “Preparo fichas em casa”, “Faço resumos da matéria e dou-lhes”, “Mando-os fazer resumos”, “Preparo com base no meu método de estudo. Se dá comigo, dá com eles também”.

Por seu lado, os alunos apoiados referem que o tempo do Apoio entre Pares é para “fazer” ou “corrigir os trabalhos de casa”, “conversar sobre a matéria”, “fazer resumos”, simplesmente “estudar” e “esclarecer dúvidas e preparar para os testes”. Uma aluna acrescenta: “A minha líder faz-me fichas e explica-me. Também somos amigas e também sabe mais”.

São várias as características positivas que os alunos líderes consideram mais marcantes no exercício da função que lhes cabe no âmbito do projeto: habilidades cognitivas – “inteligente” –, mas sobretudo, habilidades socioemocionais – “responsável”, “compreensivo”, “paciente”, “organizado”, com “prazer de ajudar” e “orgulhoso” do que faz –; há ainda habilidades técnicas – “Explica de forma básica”.

Por sua vez, os “alunos apoiados” dizem que os “alunos líderes” são “exigentes, “esforçados”, “trabalhadores”, “inteligentes”, “cansativos” e “estudiosos”.

Quando foram solicitadas aos alunos líderes sugestões para aumentar a eficácia, a sua primeira recomendação foi a de disporem de “mais tempo”, explicando que “em 45 minutos ninguém faz milagres”. Sugerem também que haja uma sala comum para a realização do projeto: “Era fixe todos os líderes terem uma sala para estar com todos. Apoiávamo-nos”. Admitem que “era preciso controlar o silêncio. Mas era interessante. Podíamos fazer mais exercícios, apoiar mais alunos e tirar dúvidas entre nós”.

Os alunos apoiados consideram também que um tempo letivo é “pouco”, sendo unânimes em pedir “mais tempo de aula”. Um deles pede mesmo “mais líderes”. Um outro sugere alteração no modo de fazer os grupos: “Fazer os grupos, não por escolha, mas pelas notas”. E outro refere ainda a necessidade de “Refazer os grupos com um líder por disciplina”.

6.3. Impacto do projeto

O impacto esperado do projeto incide sobretudo na melhoria das classificações académicas dos alunos que são apoiados, mas estende-se a outros benefícios pessoais dos estudantes nele envolvidos, bem como a benefícios indiretos para a escola.

Os alunos líderes consideram que do projeto resulta uma melhoria das classificações académicas dos “alunos apoiados”: “Sim. Algumas. A maior parte. Os mais interessados”; mas assinalam os casos de alguns alunos que não melhoraram a nota, registando que “os que estavam muito mal numa disciplina não conseguiram subir” ou que “alguns não querem aprender e nós não podemos fazer milagres!”.

Declaram também que as suas próprias classificações “subiram” e justificam: “Ao explicarmos aos outros, apercebemo-nos do que não sabemos e procuramos aprender mais”. Ou ainda: “Acho que o Apoio de Pares também nos ajuda a melhorar as nossas notas”.

Os alunos apoiados realçam fundamentalmente o sucesso obtido. Referem a “subida” das classificações: “Subi duas”; “Subi a Físico-Química”; “Consegui. Não tirei nenhuma negativa. Antes tinha uma. E subi a todas. (...) Também tirei um cinco”.

Dois declaram a subida a várias disciplinas: “Subi. Tinha sete [negativas] e agora tive quatro. Podia ter só duas, mas não tirei”; “Tirei cinco [negativas] no primeiro período e tirei uma no 2.º período. Melhorei em tudo”.

E outros dois referem “subidas” e “descidas”: “Subi duas e descí uma”. “Subi uma e descí uma em relação ao 1.º período. Mas algumas consegui manter”.

Os alunos líderes consideram ainda que beneficiam “na compreensão dos outros” e em “saber ouvir a opinião dos outros” e que progrediram “nas relações que temos com as outras pessoas”. Consideram ainda que o projeto ajuda a melhorar as relações de horizontalidade: “Não somos superiores a ninguém, só porque temos mais capacidades”.

Já o primeiro benefício evidente para os alunos apoiados parece ser o facto de passarem a ter “menos faltas de TPC”. Mas também são referidos ganhos em termos de amizades – “Fizemos amigos por estudar juntos” – e de cumplicidades conseguidas que lhes permitem “pedir apoio por sms”, “pedir resumos”, “pedir informações sobre os TPC, saber se [os] há, e ter respostas para dúvidas [na preparação] para o teste”. Acabam mesmo alguns por “pedir ao professor para [os deixarem] ficar à beira do líder” e, se já estão sentados a seu lado, pedem-lhes “ajuda na aula para fazer os exercícios”.

O projeto Apoio Curricular entre Pares visa sobretudo a melhoria das aprendizagens, e o móbil mais próximo da escola como organização e dos professores enquanto principais profissionais do currículo é a *accountability*, a responsabilidade e responsabilização que vem sendo medida através dos resultados escolares (Afonso, 2010). Mas o projeto traz ainda outros benefícios indiretos que, por sua vez, contribuem também para criar um clima positivo de aprendizagem. Os alunos líderes afiançam: “A relação entre nós também ficou melhor”; “Depois de conhecer as pessoas no Apoio de Pares, ficamos a dar-nos melhor”. Consideram ainda que “o ambiente na sala de aula também melhorou um bocado...” ou “Ligeiramente”, e acrescentam que “Aumentou o foco no estudo”. Esclarecem que “[os alunos apoiados], ao ouvir-nos

pensam que também têm que ouvir os professores”. Afirmam mesmo que, “na sala de aula, também nos chamam baixinho para os ajudarmos” ou ainda que “trocamos mensagens para nos apoiarmos”.

Os “alunos apoiados” enfatizam o rendimento escolar e a melhor relação com os colegas. Dizem mesmo que o ambiente de aula melhorou e que “os professores notaram a melhoria”. Um deles é perentório: “O Apoio de Pares está a fazer-nos bem”.

7. Um projeto ao serviço da pedagogia transmissiva

Os alunos apoiados apresentam as seguintes características: 1) têm baixa fiabilidade nos processos de aprendizagem e de motivação; 2) obtêm rendimento escolar abaixo da média esperada para o grupo-turma; 3) não experienciam habitualmente o valor da autonomia de trabalho; 4) comunicam pouco as suas dificuldades de aprendizagem; 5) afastam-se dos processos atencionais e maturacionais necessários à aprendizagem. Já os alunos líderes: 1) têm bons níveis de fiabilidade nos processos de aprendizagem e de motivação; 2) conseguem rendimento escolar acima da média esperada para o grupo-turma; 3) valorizam e experienciam frequentemente o valor da autonomia de trabalho e uma autodireção; 4) comunicam muito as suas potencialidades de aprendizagem e a capacidade de autoquestionamento das matérias; 5) são mais exímios nos processos atencionais e maturacionais necessários à aprendizagem e possuem pré-requisitos que a favorecem.

O estudo em grupo favorece a aprendizagem dos conteúdos curriculares, desenvolve a sociabilidade, promove a capacidade de articulação e de trabalho com os pares, ajuda a ver as questões em estudo por ângulos diversos, fortalece o espírito de grupo e beneficia o aparecimento de líderes (Nérici, 1992: p. 195).

A voz dos alunos que participam no projeto Apoio Curricular entre Pares reitera as vantagens do estudo em grupo, dando conta da “subida” das classificações académicas, seu principal objetivo, mas também o espírito de camaradagem que empresta ao projeto a descontração necessária à aprendizagem (por isso, reduz a ansiedade, que a obstaculiza); favorece ainda a confiança entre os elementos do grupo.

No inquérito acima referido, os “alunos líderes” já tinham respondido que os principais pontos fortes do Apoio Curricular entre Pares eram o estudo em grupo e em ambiente de descontração (20%), a ajuda aos colegas para subirem as suas classificações académicas (65%) e a melhoria da interação (10%), permitindo a convivência com os colegas e aumentando a confiança mútua. Neste aspeto, o projeto Apoio Curricular entre Pares abre uma grande brecha no “arquipélago de solidões” (Tiffin e Rajasingham, 1995, *apud* Silva, 2011: p. 71) do processo individualista de ensino-aprendizagem.

Na discussão focalizada, os alunos centram os seus ganhos na valorização dos sentimentos pessoais de satisfação, na entreajuda e seus reflexos na progressão de líderes e apoiados e no carácter de continuidade da aprendizagem que já está adquirida. Consequentemente, os alunos são de opinião de que o projeto deve continuar e mostram a sua disponibilidade para nele continuar a participar, acrescentando alguns que lhe deveria ser atribuído mais tempo no horário semanal.

Por outro lado, na discussão focalizada sobressai que o projeto está fortemente ancorado numa perspetiva instrutivista, trazendo para o seu interior as metodologias usadas pelos professores e explicadores que favorecem a memorização e a exercitação com vista à realização com sucesso das provas de avaliação sumativa, mais do que o trabalho de projeto e a indagação reflexiva que caracterizam a aprendizagem colaborativa. O desenvolvimento do projeto está, pois, ao serviço de uma pedagogia tradicional transmissiva – uma pedagogia que define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa, acentua a função respondente do estudante e opta por propostas standardizadas. Já as pedagogias participativas envolvem o estudante na experiência e consideram a sua atividade como colaboração; concebem o processo de aprendizagem em desenvolvimento interativo entre o educando e o educador e pensam o espaço e os tempos educativos para permitir a interação educativa; por fim, concebem as atividades como ocasião para os estudantes fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2011: pp. 14-15). Neste sentido, importa que o aluno se encontre implicado (interessado) numa experiência, que tenha em si algo que escape à rotina e lhe desperte a curiosidade, o

faça pensar e pesquisar com vista ao seu esclarecimento e à determinação da solução. Com efeito, “o ponto de rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, radica, desde logo, no carácter vivido, real e não académico do conteúdo da aprendizagem, pois o verdadeiro conteúdo é a experiência do aluno e o seu desenvolvimento qualitativo quando educativamente orientada” (Gambôa, 2011: p. 55).

O aumento da interação dos estudantes e da confiança mútua no âmbito do projeto cria condições para a melhoria do ambiente de sala de aula e para a melhoria do clima organizacional da escola, embora estes não dependam apenas dos alunos. Assim como não pode depender apenas dos “alunos líderes” a melhoria dos resultados académicos dos “alunos apoiados”, mesmo que aqueles continuem a justificar os casos não bem-sucedidos com as características dos indivíduos, como a preguiça, a ausência de estudo, a falta de concentração, e ignorando fatores de política educativa, cultural e social e fatores de organização pedagógica e curricular da escola.

Por fim, é de notar o valor que os alunos líderes atribuem ao projeto no seu crescimento como pessoas em interação com os colegas, na compreensão do outro, no desenvolvimento da capacidade de escuta, no estabelecimento de relações amistosas. Do mesmo modo, valorizam o projeto porque os ajudou a aprender mais e melhor – “apercebemo-nos do que não sabemos e procuramos aprender melhor”; “também nos ajuda a melhorar as nossas notas” –, sendo, por isso, testemunho vivo de como se “aprende” melhor quando se “ensina”, isto é, quando se explica, resume, estrutura, define, generaliza, elabora e ilustra. O seu testemunho dá razão a Cícero e a Séneca quando dizem, respetivamente, “Se queres aprender, ensina” (*Si vis discere, docet*) e “Quem ensina aprende” (*Qui docet, discit*). É esta perspetiva que inspira distintas experiências de educação mútua ou recíproca, como são o modelo monitorial de Lancaster, as Universidades Populares, a educação dialógica (Paulo Freire) e as comunidades de aprendizagem (Bajo Santos, 2008).

8. Conclusão

As razões e motivações que levam os alunos a participar no projeto de Apoio Curricular entre Pares são de ordem cognitiva e socioemocional ou, mais pragmaticamente, de

ordem escolar. Mas destaca-se a maior adequação da linguagem utilizada entre eles em comparação com a dos professores na aula. Esta proximidade linguística favorece a aprendizagem em conjunto, num registo de maior horizontalidade, onde cada um “aprende ensinando” e/ou “ensina aprendendo”, alarga os seus horizontes conceptuais e sente-se mais realizado como pessoa e como estudante. Por isso, os alunos aprovam a continuidade do projeto e sugerem a introdução de alterações com vista à melhoria da sua eficácia. Realçam no projeto, em primeiro lugar, a melhoria das classificações académicas, mas também benefícios para cada um dos participantes, bem como benefícios indiretos para a escola por via da melhoria do clima de aula e do clima de escola.

Ao ouvir os alunos, os “líderes” e os “apoiados”, este estudo acaba por ser uma forma de ouvir vozes tradicionalmente escondidas no funcionamento das escolas e por contribuir para a sua melhor integração na escola e nos processos de aprendizagem. Ao tomar o projeto Apoio Curricular entre Pares como objeto, este estudo vem a ser “a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem” (Correia *et al.*, 2002: p. 24) – e, por isso, ele não pode ser dado como definitivamente concluído.

Com efeito, importa estudar o eco das vozes dos alunos, em primeiro lugar, no aprofundamento do projeto e, depois, na escola, sobretudo no que concerne às barreiras que comprometem a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; assim como importa incorporar a participação de outras vozes, como a dos pais dos alunos e a dos profissionais que estão envolvidos no desenvolvimento do mesmo projeto.

Por outro lado, querendo o projeto inscrever-se como experiência escolar de aprendizagem colaborativa, encontrará na filosofia desta (Paniz, 1996) o suporte essencial para o desenvolvimento de metodologias participativas que valorizem a intersubjetividade e conduzam a aprendizagens significativas; ao mesmo tempo, desamarram o laço estreito que mantém com a pedagogia transmissiva e os seus dispositivos de explicação, exercitação, repetição e memorização de saberes.

9. Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RPBA*, 1, vol. 26, jan.-abr., 13-30.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 2.ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bajo Santos, N. (2008). El principio revolucionário de la educación mutua. *Anuario Juridico y Económico Escorialense*, XLI, 2008, 779-802. Consultado em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2652095.pdf>.
- Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., Vitorino, T. (2002). *As vozes dos alunos: Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Consultado em http://redeinclusao.pt/media/fl_44.pdf.
- Galego, C., Gomes, C. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 2005, 5, 173-184.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho e R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (2013). Cooperative learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in University Teaching*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Consultado em http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf.
- Laal, M., Kermanshahi, Z. K. (2012). 21st century learning; learning in collaboration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47 (2012), 1696–1701. Consultado em http://ac.els-cdn.com/S1877042812026213/1-S2.0-S1877042812026213-main.pdf?_tid=85f6a4b6-49fo-11e7-a7f7-00000aabof26&acdnat=1496668484_46adeb5cd37e8b94fd4a34954e473497.
- Lima, S. J. (2012). *Aprendizagem cooperativa: Um experimento no ensino de Contabilidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.
- Nérici, I. G. (1992). *Metodologia do Ensino: Uma Introdução*, 4.ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Oliveira-Formosinho; Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.

- Panitz, T. (1996). A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. *Deliberations*, London Metropolitan University; UK. Consultado em <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>.
- Silva, S. S. L. M. (2011). *Itinerários de @prendizagem colaborativa/cooperativa em contexto online*. Tese de doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa.
- Soares, I. S., Veloso, A. L., Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 2014, 26, 175-190.
- Torres, P. L., Alcantara, P. R., Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 4, n.º 13, septiembre-diciembre, 2004, 1-17.

VOZES DE ALUNOS SOBRE ESTRUTURA E TRABALHO CURRICULAR À ENTRADA DO ENSINO SECUNDÁRIO: ECOS DA DICOTOMIA ENTRE CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS PROFISSIONAIS

PUPILS' VOICES ABOUT CURRICULAR STRUCTURE AND WORK AFTER ENTERING UPPER SECONDARY EDUCATION: ECHOES OF THE DICHOTOMY BETWEEN ACADEMIC AND VOCATIONAL COURSES

Ana Cristina Torres¹⁸

Resumo

A diversificação formativa e massificação do ensino secundário, aliada ao alargamento da escolaridade obrigatória, trouxe novos desafios ao desenvolvimento curricular nas escolas. Mas, apesar do crescimento de um corpo consistente de literatura a suportar maior ênfase das vozes de alunos em práticas curriculares, no nosso país, tal escuta a nível macro foi inédita no ano que passou, e a nível micro são ainda escassos os relatos de experiências escolares onde tais vozes ganham poder em decisões curriculares. O presente artigo relata um estudo das vozes de alunos à entrada do ensino secundário com o objetivo principal de descrever as primeiras impressões dos mesmos sobre a estrutura e trabalho curricular dos seus cursos, relacionando as suas perspetivas com as exigências diferenciadas nas modalidades de cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. Cruzando dados de seis grupos de discussão focalizada com um inquérito por questionário, verificou-se que as vozes de alunos sobre a estrutura e trabalho curricular dos seus cursos ecoam a persistente dicotomia entre as exigências curriculares de cursos científico-humanísticos e profissionais, suportando a importância de pôr em marcha reformas que incrementem a coerência e flexibilidade

¹⁸ Centro de Investigação e Intervenção Educativas [CIIE], Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto [FPCEUP] – Porto, Portugal. acctorres@fpce.up.pt

da ação educativa no ensino secundário e confirmam maior paridade às distintas modalidades formativas.

Palavras-chave: Ensino Secundário; Vozes de alunos; Cursos; Currículo.

Abstract

The educative diversification and expansion of upper secondary education, coupled with the enlargement of compulsory schooling, has brought new challenges to curriculum development in schools. In spite of the growth of a consistent body of literature to support greater emphasis on the pupils' voices in curricular practices, in Portugal, such emphasis only happened in the past year in an unprecedented macro level initiative, while at a micro level there are only few reports of experiences where such voices gain power in curricular decisions. This article reports a study of pupils' voices at the entrance of upper secondary education with the main objective of describing their first impressions on the curricular structure and work of their courses, relating their perspectives with the different demands in the modalities of general/scientific-humanistic and vocational courses.

Crossing data from six focus groups and a questionnaire, it was possible to verify that the pupils' voices about the curricular structure and work of their courses echoes the persistent dichotomy between the curricular requirements of general/scientific-humanistic course and those of vocational courses, supporting the importance of implementing reforms that increase the coherence and flexibility of educational action in upper secondary education and give greater parity to the different educative pathways.

Keywords: Upper secondary education; Pupils' voices; Courses; Curriculum.

1. Ensino Secundário em Portugal: políticas recentes e desafios atuais

O atual ensino secundário em Portugal constitui-se como um programa educativo formal classificado no ISCED 3, que se destina a preparar os jovens para o prosseguimento de estudos, ou a dotá-los das capacidades necessárias para integrarem o mercado de trabalho, ou ainda ambos. A sua configuração atual de programas pré-definidos e três anos de estudos resulta essencialmente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Mas a sua oferta, quer em termos de modalidades de ensino, quer de instituições, foi sendo afinada ao longo das últimas três décadas, sobretudo por reformas como a que levou à criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89) e às reorganizações curriculares de 2004 (Decreto-Lei n.º 74/2004) e de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012). Atualmente, a sua oferta inclui modalidades de cursos científico-humanísticos, artísticos especializados e profissionais, cujas matrizes curriculares se sintetizam na Tabela I.

Tabela I. Síntese das matrizes curriculares das principais modalidades de cursos de ensino secundário atualmente em vigor (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Componentes de formação	Cursos científico-humanísticos	Cursos artísticos especializados	Cursos profissionais
	• Ciências e Tecnologias • Línguas e Humanidades • Ciências Socioeconómicas • Artes Visuais	• Dança • Vários no domínio Música • Vários no domínio Artes Visuais e Audiovisuais	Vários cursos com planos próprios aprovados por legislação específica [http://www.anqep.gov.pt]
Geral / sociocultural	• Português (trienal) • Educação Física (trienal) • Língua estrangeira	• Português (trienal) • Educação Física (trienal) • Língua estrangeira	• Português (320h) • Educação Física (140h) • Língua estrangeira

	(bienal)	(bienal)	(220h)
	• Filosofia (bienal)	• Filosofia (bienal)	• Área de integração (220h) • TIC (100h)
Específica / científica	1 disciplina trienal 2 disciplinas bienais 2 disciplinas anuais	2 a 4 disciplinas trienais	2 a 3 disciplinas com um total de 500 horas cada, a distribuir por 3 anos
Tecnológica / Técnica artística		2 a 5 disciplinas trienais	3 a 4 disciplinas com um total de 1180 horas cada, a distribuir por 3 anos
Formação em contexto de trabalho		Nos domínios Dança, Artes Visuais e Audiovisuais, no 12.º ano, com carga horária variável consoante a área artística e o projeto educativo da escola	420 horas

Os quatro cursos científico-humanísticos destinam-se ao prosseguimento de estudos superiores e, destes, “Ciências e Tecnologias” e “Línguas e Humanidades” são os dois cursos que a maioria das escolas secundárias portuguesas oferece. Menos escolas oferecem os cursos de “Ciências Socioeconómicas” e “Artes Visuais”. Os cursos artísticos especializados podem destinar-se apenas ao prosseguimento para o ensino superior ou assumir uma dupla perspetiva de capacitar estudantes para continuarem a estudar e entrarem no mercado de trabalho. Os cursos profissionais priorizam a entrada dos estudantes no mercado de trabalho, mas sem lhes vedar a possibilidade de prosseguirem para o ensino superior se assim o entenderem. Estes estudantes podem propor-se realizar exames finais de curso, os quais, atualmente, possuem um elevado peso no regime geral de acesso. Salienta-se que existem atualmente mais de cem cursos

profissionais em oferta, sendo que os mais frequentados são das áreas de Informática, Multimédia, Saúde, Comércio, Turismo e Restauração.

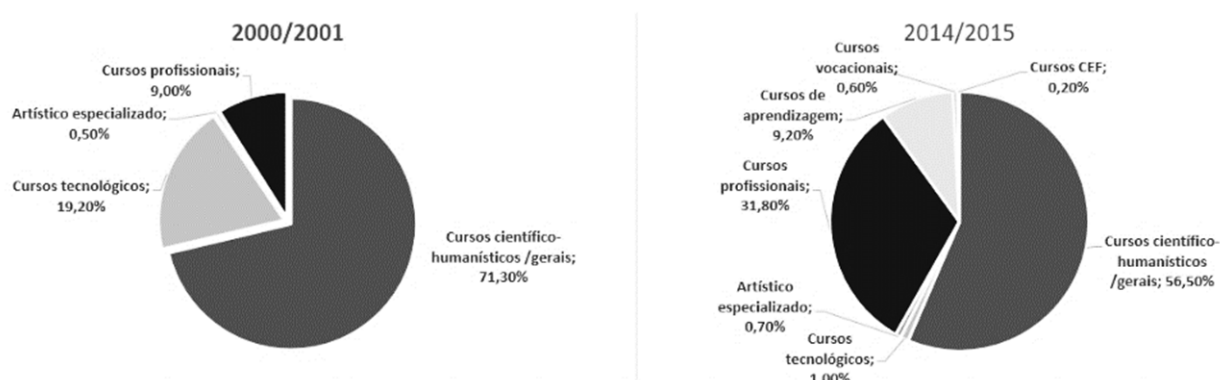
A oferta de cursos profissionais varia muito nas escolas com os recursos humanos existentes, o tecido socioeconómico local e as negociações institucionais. Desde a sua origem, com a criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89), este tipo de oferta formativa assumiu uma matriz curricular inovadora pela estrutura modular das disciplinas que a integram (Orvalho e Alonso, 2011). Das inovações nesta estrutura, e no modelo pedagógico que lhe está associado, sintetizadas por Orvalho e Alonso (2011), salientam-se: (1) a avaliação e progressão modular, (2) o desenvolvimento curricular flexível e assente em projetos ligados aos contextos reais de trabalho e vida, (3) a cultura de avaliação essencialmente formativa e formadora, (4) a organização do trabalho pedagógico em equipas pedagógicas por curso/cursos, (5) a adoção de ritmos de ensino flexíveis e abordagens metodológicas diversificadas, (6) a visão clara de um perfil de competências numa área de formação específica como meta a atingir.

Como estes cursos compreendem formação em contexto de trabalho (estágio) que pode prolongar-se até 3100 horas distribuídas pelos três anos de aprendizagem, os estudantes que completam este curso obtêm uma certificação profissional, para além do diploma de conclusão do ensino secundário. A revisão curricular do ensino secundário de 2004 estabeleceu, pela primeira vez, um regime de permeabilidade que permite aos alunos reorientar o seu percurso formativo por mudança de curso, mas dentro de condições muito restritas como, por exemplo, apenas no final do primeiro ano, e para cursos com planos de estudos semelhantes. Abriu ainda caminho para a expansão da oferta de ensino profissional às escolas secundárias públicas (operacionalizada nas Portarias n.º 550-C/2004 e n.º 370/2008), o que, aliada à captação de fundos europeus para esta modalidade de ensino, fez disparar a afluência às escolas secundárias de alunos interessados nestes cursos.

Tal afluência teve consequências na alteração da configuração das comunidades escolares, o que colocou as escolas perante novos desafios no seu trabalho docente e gestão organizacional e pedagógica (Orvalho e Alonso, 2011). Poucas vezes estes desafios resultaram nas desejadas inovações curriculares e pedagógicas prometidas

pelo ensino profissional, pelo que esta modalidade de ensino, em escolas secundárias, se imbuíu de uma organização de ensino mais liceal, contrária àquela que vinha sendo amadurecida nas escolas profissionais (Azevedo, 2014). Mas, estando ainda a escolarização dos jovens portugueses aquém de referentes internacionais, seguiu-se a opção política de alargar a escolaridade obrigatória à frequência do ensino secundário em 2009 (Lei n.º 85/2009), à qual se aliou a diversificação da oferta de vias profissionalizantes (cursos de educação e formação, cursos vocacionais, cursos de aprendizagem) para responder às expectativas de “novos” alunos no ensino secundário. Como consequência, a taxa de escolarização aumentou de 82% dos jovens portugueses matriculados em alguma modalidade de educação ou formação de ensino secundário em 2000/01, para 91,7% em 2014/15 (DGEEC, 2016), mantendo-se ainda a tendência de crescimento. Por outro lado, a expansão do ensino profissional e a diversificação de vias profissionalizantes foram realmente correspondidas por um afluxo de alunos a estas vias, como se verifica nos dados da DGEEC (2016) ilustrados na Figura 1.

Figura 1. Distribuição dos alunos [jovens] matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, em Portugal, em 2000/01 e 2014/15 (extraído de DGEEC, 2016).



Num quadro internacional, Portugal continua a ser um dos países da OCDE com menor percentagem de população de nível secundário e pós-secundário de natureza

profissionalizante em relação à que se qualifica em percursos de natureza geral ou académica (OECD, 2015), o que tem fomentado uma consistente aposta no crescimento e promoção da oferta profissionalizante. Contudo, esta aposta colide com um quadro institucional onde o ensino “liceal” persiste como hegemónico (Azevedo, 2014) e com um sistema social que confere ainda um maior estatuto às vias científico-humanísticas. Além disso, há ainda uma forte tradição escolar de clara divisão no encaminhamento de alunos para uma das duas vias, de acordo com os seus sucessos/insucessos académicos. Face a um percurso com retenções escolares, em que os alunos se veem no final de um 9.º ano numa idade acima da dos seus colegas, e tendo ainda de permanecer na escola por mais três anos, muitas escolas secundárias, onde a matriz liceal ainda domina a organização e práticas pedagógicas, acabam por encaminhar estes alunos, sem grande resistência, para as vias profissionalizantes oferecidas, muitas vezes restringidos pelas oportunidades que lhes são proporcionadas. Por outro lado, alunos com percursos escolares de sucesso académico prosseguem para os cursos científico-humanísticos, por vezes vendo neles a possibilidade de adiar a escolha vocacional para o momento de candidatura ao ensino superior (Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012).

Interessante é notar que em casos de sucesso de alunos em vias profissionalizantes, esta modalidade de educação e formação tende a reengajar alunos na escolarização, pela incorporação de novos projetos de educação, como a frequência do ensino superior (Abrantes, 2011). Assim, o insucesso escolar parece ser um forte condicionante dos percursos formativos que os alunos experienciam no ensino secundário e, ao mesmo tempo, o grande desafio atual do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Transvasado presentemente do ensino básico para o ensino secundário, só o combate a esta problemática permitirá que a equidade no acesso a este nível de ensino seja igualada pela equidade no sucesso (Rodrigues, 2017). Para tal, precisa ainda de ser vencido o desafio da configuração de uma lógica própria de terminalidade no ensino secundário, que lhe permita, por um lado, assumir finalidades curriculares que não sejam limitadas pelas metas de progressão para o ensino superior e, por outro, concentrar esforços no desenvolvimento da qualidade e natureza do seu currículo, organização e estratégias de ensino, com paridade entre as várias modalidades de

educação e formação atualmente disponíveis (Roldão, 2017). Felizmente, a recente homologação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) parece indicar que se está de forma mais implicada a trilhar um caminho para conferir ao ensino secundário uma identidade reconhecida socialmente de fim da escolaridade formal, esmorecendo as divisórias organizacionais e pedagógicas das vias que o constituem e, sobretudo, promovendo «um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade» (Martins, 2017, p. 1). Este documento constitui-se, aliás, como uma referência essencial na operacionalização do novo projeto-piloto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017) em implementação em 2017-2018 em 230 escolas públicas e privadas do país e no estrangeiro, o que tem gerado elevadas expectativas em escolas, professores e famílias. Em implementação em anos iniciais de ciclo, este projeto está a dar a possibilidade, por exemplo, a alunos de 10.º ano de trocarem disciplinas da componente científica dos seus cursos por disciplinas da componente científica de outros cursos, dentro de alguns limites pré-definidos e das ofertas das escolas.

Tal possibilidade contraria a histórica e persistente rigidez dos planos de estudos e apresenta-se ainda como inovadora por resultar, em parte, da perscrutação direta da opinião dos alunos na inédita iniciativa “A Voz dos Alunos” (Ministério da Educação, 2016). Efetivamente, apesar de tradicionalmente «a edificação curricular escolar ignora, regra geral, a opinião dos alunos» (Azevedo, 2014, p. 444), esta iniciativa ministerial pode ser o ponto de alavancagem de uma mudança paradigmática no modo como se olha para as opiniões dos alunos em questões de currículo e educação.

2. Vozes de alunos sobre o currículo do ensino secundário: consensos teóricos e estudos nacionais

A atenção crescente às vozes de alunos sobre o currículo emerge no encontro do movimento de um ensino centrado na criança como forma de exercício democrático na educação (Dewey, 2002), com a defesa do direito de esta se expressar sobre a sua educação, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (United Nations, 1989). Sob diversas terminologias, conceptualizações e práticas – vozes de estudantes,

vozes de alunos, vozes pedagógicas, consulta dos alunos, participação dos alunos, estudantes como investigadores, entre outros –, a investigação sobre a natureza e importância de ouvir as vozes de alunos sobre questões da sua educação tem vindo a ganhar força desde a década de 1990 (Cook-Sather, 2006), embora com impactes reduzidos nas reformas escolares (Brasof, 2015). Globalmente, referem-se a iniciativas geradoras de oportunidades para alunos se expressarem sobre práticas escolares e de sala de aula a partir das suas próprias experiências e perspetivas, o que pode acontecer como colaboração ativa com professores na análise e revisão de abordagens educacionais, como participação enquanto informantes legítimos ou parceiros ativos em investigação educacional (Lundy e Cook-Sather, 2016). Mas o nível de expressão da voz pode implicar uma mera presença de alunos em órgãos estabelecidos, uma participação reconhecida e significativa em consulta escolar ou académica, ou a conferência de um real poder de um aluno ou coletivo de alunos para influenciar reflexões ou decisões sobre práticas escolares (Arnot e Reay, 2007; Cook-Sather, 2006; Taylor e Robinson, 2009).

Às razões já apontadas de assegurar os direitos de participação ativa de crianças e jovens em escolas mais democráticas, várias outras razões de natureza ético-política, epistemológica e socioeducativa (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014) têm sido utilizadas para defender uma maior atenção às opiniões de alunos. Entre as mesmas, contam-se a promoção de uma cidadania mais responsável, de um foco na desigualdade e na diferença, de uma centralidade nos alunos, bem como a promoção da motivação, envolvimento e responsabilidade dos alunos e da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Mas o que a literatura tem vindo a demonstrar é que raramente os alunos são convidados a tomar parte efetiva na liderança de reformas escolares (Brasof, 2015). E ainda que sejam chamados a dar a sua opinião sobre tais reformas, as suas vozes são mitigadas pelas estruturas socioculturais encontradas nas escolas, confinando-se a uma mera presença estatutária em órgãos de decisão escolar (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014). Pese embora tais órgãos tenham poder de decisão curricular a nível local, é comum convocarem alunos apenas para darem a sua opinião em questões de

comportamento, utilização dos equipamentos escolares, atividades extracurriculares e performance acadêmica dos alunos (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014). Face à reduzida tradução das suas vozes em mudanças efetivas nas práticas escolares, arrisca-se a acentuação de sentimentos de desmotivação, desinteresse e engano nos alunos, quando estes são chamados a pronunciarem-se (Arnot e Reay, 2007). Adicionalmente, vários constrangimentos são apontados à inclusão efetiva da voz de alunos nas decisões e reformas escolares, entre as quais se destacam o receio de mudanças em estruturas e relações de poder tradicionalmente estabelecidas (Arnot e Reay, 2007; Lundy e Cook-Sather, 2016), o aumento de pressões, tensões e incertezas nos professores (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014) e o risco de intrusão do conhecimento escolar nas esferas pessoais dos alunos (Biddulph, 2011). Como consequência, o reconhecimento da validade das perspetivas dos alunos encontra ainda elevadas resistências, que são justificadas por se julgar resultarem de um senso comum imaturo e ingénuo. E em ambientes de pressão para a preparação para testes e exames finais, muitos professores tendem a esquecer a voz dos seus alunos, apostando ao invés em experiências repetitivas e na obtenção de resultados mensuráveis (Teixeira e Flores, 2010).

Contudo, a literatura tem somado argumentos a favor da inclusão efetiva da voz de alunos em vários níveis do desenvolvimento curricular. Essa prática pode ser um fator estimulador do desenho e implementação de currículos mais contextualizados, desafiadores e coerentes com os seus interesses e experiências (Jenkins, 2006; Osborne e Collins, 2001). Mas também uma prática de “empoderamento” dos alunos, levando-os a tomarem as rédeas e a responsabilidade da sua própria aprendizagem (Ngussa e Makewa, 2014), enquanto o seu envolvimento e agência na vida das escolas pode ser aumentado (Biddulph, 2011) e a sua relação com os professores melhorada (Leat e Reid, 2012).

Efetivamente, algumas experiências pioneiras a nível macro iniciaram-se em Inglaterra, Canadá e Austrália, ainda na viragem do século (Lundy e Cook-Sather, 2016). Destaca-se aqui a revisão de literatura de iniciativas em escolas inglesas (Lord e Jones, 2006), onde foi detetada uma tendência para os alunos associarem a relevância do currículo às suas perceções dos estatutos das disciplinas, da sua avaliação e do

«conseguirem as notas». No mesmo estudo, Lord e Jones (2006) referiram que os alunos olhavam para as práticas curriculares como deficitárias de conexões à vida real e de aplicações práticas e vocacionais, reclamando uma menor valorização dos conteúdos conceptuais.

Este tipo de iniciativas apenas recentemente chegou a Portugal, de forma mais discreta pelos inquéritos regulares do Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES, 2015), e de forma mais mediática, pela iniciativa “A Voz dos Alunos” (Ministério da Educação, 2016).

O Observatório dos Trajetos dos Estudantes de Ensino Secundário, um projeto enquadrado na Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência do Ministério da Educação (DGEEC/ME), tem realizado levantamentos em inquéritos por questionário dos perfis e perceções de estudantes à entrada do ensino secundário, focando-se, entre outros aspetos, nas perceções sobre os seus cursos. Num dos levantamentos mais recentes deste observatório (OTES, 2015), obtiveram-se 60 328 questionários de alunos de escolas públicas e privadas de todo Portugal Continental. Da análise dos mesmos, acima de 70% dos alunos de cursos científico-humanísticos respondentes concordavam com a adequação dos materiais de apoio fornecidos nas aulas, com a qualidade dos professores e com a preparação do curso para a vida profissional. Mas perto de 20% criticavam os ambientes de turma e o insuficiente esforço dos professores para tornarem as aulas mais interessantes; 10% criticavam o interesse das matérias e o esforço dos professores em acompanhar os alunos com dificuldades. Já perto de 80% dos alunos em cursos profissionais concordavam que os seus cursos os estavam a preparar para a vida profissional, que os professores tinham qualidade e que os instrumentos de avaliação e os materiais de apoio eram adequados. Destaca-se ainda o facto de estes alunos terem concordado largamente que os professores se esforçavam para acompanhar os alunos com mais dificuldades (72,7%) e mesmo que as matérias apareciam interligadas entre si (71,2%). Eram mais críticos dos ambientes de turma (17,3%) e do esforço dos professores em tornarem as aulas mais interessantes (10,4%). A maioria dos alunos reconhecia a existência de boas relações entre professores e alunos (78,8%), embora este reconhecimento fosse ligeiramente maior em alunos de

cursois profissionais (80,4%) do que em alunos de cursois científico-humanísticos (77,7%).

Mais recentemente, o convite a 120 alunos de vários níveis de escolaridade de 11 escolas de todo o país para a participação em grupos de discussão em Leiria, na iniciativa “A Voz dos Alunos” (Ministério da Educação, 2016), assumiu elevado interesse mediático e algum foco internacional (Viana, 2017). Nestes grupos de discussão, alunos agrupados por ciclos de escolaridade foram desafiados a responderem às questões: “O que aprendemos? Como aprendemos melhor? O que distingue os professores que constituem referências para nós? O que retemos do que aprendemos? Como utilizamos o que aprendemos? O que (não) mudáramos na escola?”. As opiniões transmitidas pelos alunos de cursois científico-humanísticos e profissionais que participaram nos grupos de discussão sobre ensino secundário aproximaram-se em muitos aspetos daquelas encontradas em vozes de alunos do ensino secundário de outros países (Lord e Jones, 2006). Identificaram problemas de sobrevalorização dos testes e notas, áreas específicas fechadas remetidas apenas para as disciplinas pré-determinadas nos seus cursois, pouca importância dada à relação professor-aluno, excessiva carga horária e pouca preparação para o futuro. Para a solução destes problemas, os alunos avançaram com ideias como a redução da carga horária, redução de conteúdos programáticos, flexibilização das matrizes curriculares, mudança de metodologias de ensino e avaliação no sentido de maior interdisciplinaridade, mais aulas práticas, maior ligação entre a escola e o mundo exterior e oportunidades de desenvolvimento de *soft skills* (Ministério da Educação, 2016).

A somar a estes estudos dos organismos de governação central, surgem outros provenientes da academia, com dimensões regionais e locais. Teixeira e Flores (2010) recolheram testemunhos escritos e orais por entrevista de 304 alunos do 12.º ano de uma escola secundária urbana no Norte de Portugal. Embora não focadas exclusivamente no currículo, estas autoras desvendaram a valorização da “dimensão humana” (p. 120) da escola e do currículo pela atribuição de uma relação direta entre a qualidade das suas aprendizagens e as relações que estabelecem com professores, colegas e amigos. Além disso, os alunos encaravam o ensino secundário como um

aprofundamento de matérias científicas e referiam ter escolhido os seus cursos pelos seus planos de estudos, como forma de fugir a disciplinas indesejadas ou ainda como rampa de lançamento para o ensino superior. Já Torres e Mouraz (2015), focadas na transição para o ensino secundário, e através de um inquérito por questionário a 155 alunos do 10.º ano de várias escolas secundárias e profissionais do Norte do país, detetaram que a entrada em cursos científico-humanísticos de ensino secundário se fazia acompanhar pela perceção de um aumento repentino e considerável do volume e rigor do trabalho que é exigido aos alunos. A superação dessas dificuldades parece em muito poder ser conseguida pelo apoio dos professores antes e durante o processo de transição, também aqui remetendo-se para a importância da “dimensão humana” do currículo. Em coerência, a análise de Viveiros e Lopes (2010), mais focada nas dificuldades na Matemática do 10.º ano, com entrevistas a alunos deste ano de escolaridade, revelou dificuldades que estes atribuem à mudança de professor e ao acréscimo da exigência dos conteúdos e da carga de trabalho que lhes é requerida. Denunciam as práticas de “prisão” dos professores ao cumprimento dos programas e a ausência de articulação entre aprendizagens anteriores e novas aprendizagens. As pressões dos conteúdos e avaliação no ensino secundário levaram mesmo um conjunto de alunos de 11.º ano a escolher o tema do currículo do ensino secundário numa investigação colaborativa singular em Portugal, com académicos na área das Ciências da Educação. Rocha e seus colegas (2017), face aos problemas que sentiam no ensino secundário, decidiram auscultar as perceções de colegas seus do 12.º ano da sua escola (uma escola secundária em contexto urbano) sobre os seus cursos do ensino secundário através de um inquérito por questionário. Perceberam que, pese embora os alunos estivessem globalmente satisfeitos com os seus cursos, admitiam alguma curiosidade em experimentar outras áreas do saber. E enquanto os alunos dos cursos profissionais sentiam falta de mais tempo livre e gostariam de trocar algumas disciplinas, os alunos de cursos científico-humanísticos sentiam falta de uma maior componente prática nos seus cursos, naturalmente dificultada pela extensão dos conteúdos programáticos.

Em suma, converge-se para a visão do ensino secundário como uma etapa em que a estrutura e o trabalho curricular estimulam pressões e “prisões” de mais conteúdos, mais avaliações e mais trabalhos, com maiores graus de exigência, e menos tempo para

consolidação quer de aprendizagens quer das relações humanas que a escola também deve promover.

Não obstante, auscultações como as relatadas, situam as vozes de alunos sobre o currículo mais no domínio da consulta e *feedback* que do reequilíbrio de poderes estabelecidos em matéria de desenvolvimento curricular no contexto da escola e da sala de aula. Além disso, tendem a olhar para o currículo como produto acabado a ser replicado nas salas de aula, ao invés de um processo orientado por documentos legais, mas onde professores e alunos devem influenciar igualmente o que é de facto experienciado no processo de ensino e aprendizagem (Bron *et al.*, 2016). É neste paradigma que Bron e seus colegas (2016) defendem um desenvolvimento curricular assente num processo de negociação entre orientações ministeriais, escolares, de professores e alunos, que respeitem princípios de (1) desenvolvimento nos alunos de qualidades de participação democrática, (2) implementação de práticas de ensino-aprendizagem interpessoais que envolvam discussão, cooperação e tomadas de decisão, (3) atribuição aos alunos do seu direito universal em ver a sua voz ouvida em matéria da sua própria educação, (4) reconhecimento da diversidade e singularidade das perspetivas que os alunos podem oferecer dentro da sala de aula (5) e reconhecimento de que a aprendizagem é um processo social que envolve pares e adultos.

Salvaguardando-se práticas individuais inovadoras e projetos/iniciativas já em marcha que muitas vezes ficam demasiado confinados aos contextos onde ocorrem, a efetiva inclusão das vozes de alunos em matéria de decisão curricular local está demasiado longe de constituir-se uma prática *mainstream*, pese embora grande parte da literatura educacional, sob diversas perspetivas e quadros teóricos, ter vindo a mostrar os seus benefícios.

3. Questões metodológicas: entre o objeto de estudo e as metodologias de investigação

O estudo aqui reportado assenta na problemática do fosso histórico entre as exigências curriculares do ensino básico e aquelas do ensino secundário (Garrido, 1999), as quais em boa medida dificultam a transição de alunos para entre estes ciclos de escolaridade (Torres e Mouraz, 2015) e estarão na base do elevado insucesso no 10.º ano (Fernandes,

2006). Tendo presente que, perante esta problemática persistente, as vozes de alunos têm sido das que mais têm sido ignoradas, recolheram-se as perspetivas de alunos de 10.º ano com o objetivo principal de descrever as primeiras impressões destes à entrada do ensino secundário sobre a estrutura e trabalho curricular dos seus cursos, particularmente no que concerne às principais diferenças sentidas com as suas experiências curriculares do ensino básico, e possíveis sugestões de melhoria. Pretendeu-se ainda relacionar as perspetivas dos alunos com as exigências diferenciadas nas modalidades de cursos científico-humanísticos e cursos profissionais.

Face à reduzida atenção a esta problemática no contexto português, ao nível metodológico, iniciou-se com uma fase exploratória qualitativa, na qual foram dinamizados seis grupos de discussão focalizada, passando-se em seguida a uma fase descritiva, na qual foi aplicado um inquérito por questionário. A metodologia de grupo de discussão focalizada afigurou-se como a mais adequada para a recolha de um conjunto diversificado de perspetivas e experiências, num ambiente suportado por pares, mitigador de sentimentos de coação à resposta (Osborne e Collins, 2001), por oposição ao que poderia mais facilmente acontecer numa entrevista individual. Embora alguma investigação sugira que a ocorrência de saturação de dados aconteça após três a quatro grupos (Vaughan *et al.*, 1996), organizou-se um total de seis grupos de discussão, entre janeiro e abril de 2016, para abranger diferentes tipos de escola (secundária *versus* profissional) e diferenças territoriais de densidade populacional do seu contexto (urbano *versus* semiurbano ou rural) e da sua oferta formativa. Os grupos respeitaram a homogeneidade da modalidade de curso – científico-humanístico ou profissional –, sendo a seleção dos participantes aleatória na base de um a dois alunos por curso/turma em cada escola. Estes alunos foram previamente convidados pela direção de cada escola a participar nos grupos e apenas participaram após aceitação, leitura e assinatura de um termo de consentimento informado, juntamente com seus encarregados de educação. Contabilizou-se um total de 32 alunos participantes, dos quais 15 eram raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos e, à exceção de três, todos estavam pelo primeiro ano nas escolas que frequentavam.

Para respeitar os critérios acima referidos de tipo de escola e seu contexto territorial, realizaram-se quatro grupos de discussão com alunos de cursos profissionais – dois em escolas profissionais e dois em escolas secundárias – e dois grupos de discussão em escolas secundárias, pelo que, dos alunos que participaram, 20 frequentavam cursos profissionais e 12 frequentavam cursos científico-humanísticos. Os grupos de discussão foram conduzidos pela investigadora autora do estudo, e sempre assistidos em observação e anotação por um/a segundo/a investigador/a. Nas sessões, os alunos e as alunas foram desafiados a falarem sobre as particularidades dos seus cursos que foram percecionadas como especialmente diferentes das do ensino básico e causadoras de dificuldades na transição para o ensino secundário. As perspetivas recolhidas nos grupos de discussão foram sujeitas a uma análise de conteúdo (Bardin, 2000) de natureza exploratória e interpretativa, utilizando o software NVivo®.

Do cruzamento da revisão de literatura com a análise das perspetivas destes alunos, bem como com a discussão propiciada em outro estudo em que alunos de 11.º ano desempenharam o papel de coinvestigadores em temática afim (Rocha *et al.*, 2017), foi construída uma escala de perceções sobre experiências curriculares no curso do ensino secundário. Esta escala foi aplicada num inquérito por questionário *online*, nas mesmas escolas, a uma coorte de alunos diferente dos participantes nos grupos de discussão focalizada, uma vez que foi aplicada a alunos de 10.º ano no ano letivo seguinte (maio de 2017). Esta escala possuía um conjunto de 12 afirmações sobre os cursos de ensino secundário para as quais os alunos e as alunas tinham de expressar o seu grau de concordância numa escala de Likert de 5 pontos entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”. Para além desta escala, o questionário incluía a recolha de dados sobre características pessoais (sexo, idade), percurso escolar anterior dos alunos inquiridos (modalidade concluída no 9.º ano, retenções anteriores, mudança de escola) e condições à entrada no ensino secundário (tipo de escola, curso frequentado, mudança de escolha ou curso).

Participaram neste inquérito 193 alunos, 81 do sexo masculino e 112 do sexo feminino, com média de idades de 15,83 anos. Destes alunos, 120 frequentavam escolas secundárias e 68 frequentavam escolas profissionais. Adicionalmente, 86

frequentavam cursos científico-humanísticos e 102 cursos profissionais, acrescentando-se que cinco 5 não identificaram o seu curso. Em coerência com dados do quadro nacional (DGEEC, 2016), na subamostra de alunos de cursos científico-humanísticos obtida, 93% provinham do ensino básico geral e os restantes do ensino básico recorrente; apenas 3,5% contavam pelo menos uma retenção no seu percurso anterior, 93% declaravam estar no ensino secundário pela primeira vez e 76,7% tinham mudado de escola ao ingressar no ensino secundário, pelo que a mudança de ciclo se fazia acompanhar da mudança de escola. De salientar ainda que 5% dos alunos tinham mudado do curso de “Ciências e Tecnologias” para outro curso científico-humanístico durante o ano letivo em curso; 7,5% declararam que pretendiam mudar de curso no final do 10.º ano, enquanto 76,3% referiram estar na sua primeira escolha de curso.

Relativamente à subamostra de alunos de cursos profissionais, havia uma repartição maior por modalidades de ensino distintas no ensino básico, pois apenas 60,8% provinham do ensino básico geral, enquanto 18,6% provinham de cursos CEF, 14,7% de cursos de aprendizagem e 5,9% do ensino básico recorrente. Nesta subamostra, a experiência anterior de retenção era mais frequente, pois 58,8% declararam já terem ficado pelo menos uma vez retidos na sua escolaridade. Por fim, 67,6% referiram ter mudado de escola ao ingressarem no ensino secundário, 80,4% declararam estar no ensino secundário pela primeira vez; apenas 68,3% indicaram estar na sua primeira opção de curso, enquanto 25,6% referiram não ser aquela a primeira opção, mas não terem intenções de mudar.

Este inquérito abrangeu alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, Animador Sociocultural, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Gestão Equina, Técnico de Marketing, Técnico de Turismo, Técnico de Multimédia e Técnico de Vitrinismo. Contudo, a análise das respostas apenas teve em conta a diferenciação de modalidades de curso, por não se ter aqui uma frequência de respostas suficientes para análises de caso-curso. As respostas obtidas foram sujeitas a uma análise estatística descritiva na qual se recorreu ao software SPSS®.

Uma vez que, nesta investigação, os alunos e as alunas participaram como informantes e não como partes influentes nas decisões de políticas curriculares e de escola,

reconhece-se que esta forma de participação atribui também reduzido poder aos alunos em matérias de desenvolvimento curricular. Ainda assim, as perspetivas destes alunos, devidamente anonimizadas, foram partilhadas com os próprios através de email, informando os eventos onde as mesmas foram apresentadas, e com as direções das escolas, no sentido de tornar mais visível para estes participantes, o produto da sua participação.

4. Resultados e discussão: primeiras impressões sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário

Na procura de cumprir os objetivos propostos e respeitando as opções metodológicas da recolha de dados, apresentam-se e discutem-se, em seguida, os resultados obtidos, agrupando-se os mesmos consoante as perspetivas recolhidas tenham sido provenientes de alunos em cursos científico-humanísticos ou em cursos profissionais.

4.1. Vozes de alunos em cursos científico-humanísticos

Nos grupos de discussão, quando questionados sobre as primeiras impressões sobre os seus cursos, no que concerne às principais diferenças com o ensino básico, alunos de cursos científico-humanísticos foram quase unânimes em referir o elevado ritmo de ensino de conteúdos e, claro, o volume dos mesmos em algumas disciplinas, tal como bem ilustra a afirmação desta aluna: *«Eu, por acaso, queria falar sobre isso. Sobre a quantidade de matéria que se dá. (...) é uma quantidade ridícula de matéria! A nossa professora está completamente desesperada. (...) Eu não percebo porque é que há tanto programa! E, depois, uma pessoa não consegue pensar bem sobre as coisas. (...)»* (2B)

As disciplinas específicas dos cursos parecem ser as mais problemáticas, em grande parte por serem também aquelas mais vezes sujeitas a exames nacionais para acesso ao ensino superior, e as que se situam no radar mediático dos *rankings* de escolas. Isto coloca claramente uma maior pressão nos professores para o cumprimento dos programas prescritos, uma circunstância também identificada por estes alunos, que assim os isentam de possíveis “culpas” neste ritmo de ensino. Ainda assim, num dos

grupos, vários alunos explicaram que os professores foram essenciais no processo de transição, uma vez que aumentaram o ritmo de ensino e exigência de forma gradual, ao longo do 1.º período de aulas.

Das disciplinas citadas como problemáticas, a Matemática salienta-se como um dos exemplos onde é mais notória a extensão dos conteúdos, tal como já identificado por outros alunos (Viveiros e Lopes, 2010), mas também a História, a Biologia-Geologia e a Físico-Química são referidas. Como consequência dos elevados volumes de matéria a serem lecionados, estes alunos sentem também que há um aumento brusco considerável do volume de trabalho que tem de ser realizado autonomamente, quer através de exercícios, quer através de revisão de matéria lecionada, dificuldade já antes reportada por outros alunos (Torres e Mouraz, 2015). Como consequência, vários alunos referiram-se ao sacrifício de tempo livre que antes usavam em atividades desportivas, musicais ou outras, ou simplesmente para descanso. Contudo, os discursos destes alunos também revelam alguma naturalização desta circunstância como parte da pertença ao novo ciclo de escolaridade, justificando com a também maior carga horária das disciplinas que são específicas do seu curso. Mas criticam a ausência de trabalho de consolidação dos conteúdos, apoiado pelos professores, explicando, por exemplo, que «*seria muito mais útil aprofundar uma matéria, mas sair de lá a perceber*» (2D). No que concerne a algumas das disciplinas específicas dos cursos, os alunos criticaram o facto de terem poucas aulas de cariz mais prático, ainda que os horários e espaços estejam preparados para tal acontecer, reconhecendo também aqui a origem no constrangimento da extensão dos conteúdos.

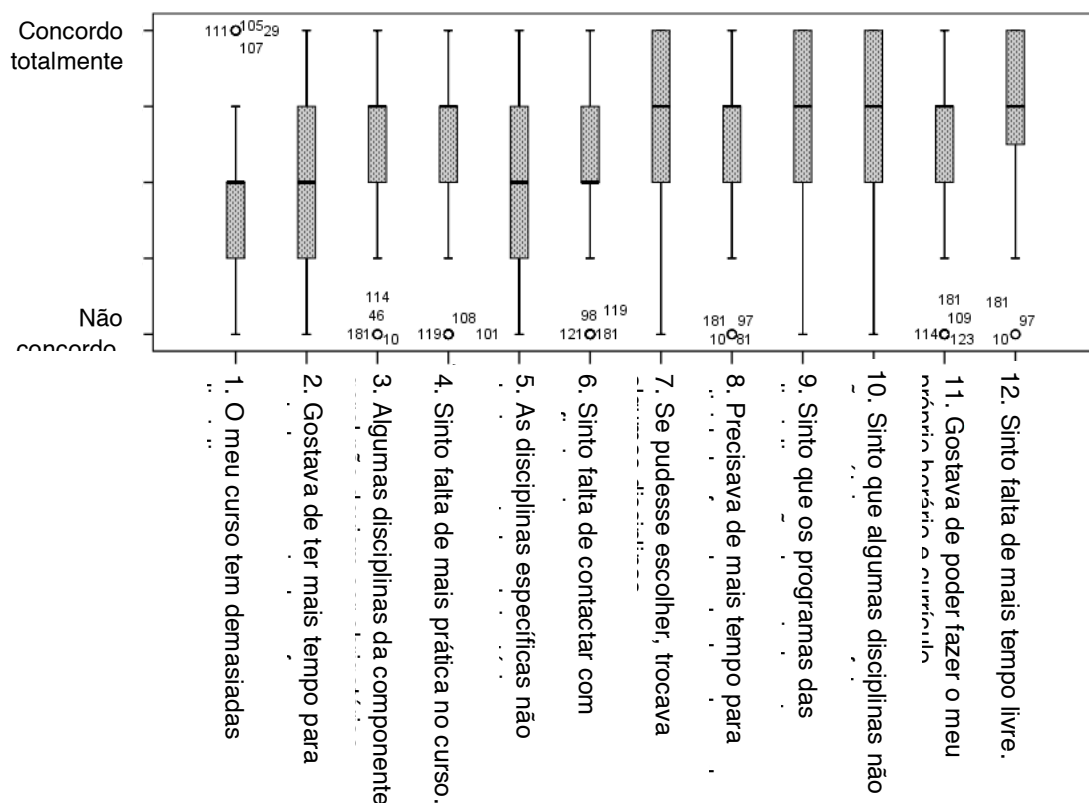
Mas outras disciplinas foram também foco de atenção nestes grupos. Sobre o Inglês, uma disciplina geral comum à maioria dos cursos, salientou-se o facto de a importância que lhe é atribuída ir em sentido diametralmente oposto da utilidade e desafio dos conteúdos que nele são lecionados. Se vários alunos foram unânimes em reconhecer a importância de estudarem e praticarem esta língua, nomeadamente, pelas suas intenções em emigrar ou participar em mobilidades internacionais, outros sentem que não há grande evolução entre os conteúdos e grau de dificuldade da abordagem desta disciplina do ensino básico para o ensino secundário. Tal visão aponta para uma

necessidade de um programa mais flexível e com abertura a maiores ajustes na leção aos níveis de aprendizagem dos alunos. Uma outra disciplina que foi referida foi a Filosofia, a qual faz parte da componente geral destes cursos. Ao participarem nos grupos, os alunos puderam notar as elevadas diferenças entre as experiências de aula nesta disciplina, as quais claramente tinham que ver com opções nas metodologias de ensino dos professores. Para uns, a disciplina era chata e uma desilusão, pois era abordada de uma forma que dificultava a compreensão da sua utilidade, como aponta esta aluna: «*Eu não percebo o programa de Filosofia! (...) É que Filosofia poderia ser uma disciplina tão interessante. (...) a Filosofia é útil em tudo. Mas, assim, não é*» (2B). Para outros, as metodologias de ensino utilizadas e o perfil do/a professor/a eram os pontos-chave para considerar esta disciplina muito interessante, como bem ilustra este aluno: «*Eu, em Filosofia, em comparação com eles, sinto que o que facilitou a minha adaptação à disciplina foi mesmo o professor*» (1D). Também aqui se nota a influência dos exames nacionais, porquanto, numa disciplina onde estes não são obrigatórios, as diferenças nas experiências de aprendizagem se tornam imensamente diferenciadas, podendo tal agir em benefício de alguns alunos.

Face a estas impressões, e quando questionados sobre sugestões de mudanças, os maiores consensos repartiram-se entre a redução do volume de conteúdos previstos em algumas disciplinas e ajustes diversos na carga horária, convergindo com outros levantamentos da mesma natureza (Ministério da Educação, 2016). Destes ajustes, destacam-se a sugestão de uma menor carga horária para algumas disciplinas que têm vários tempos seguidos, mas também uma melhor organização dos horários para que não haja excesso de disciplinas em alguns dias da semana e número reduzido de disciplinas noutros dias. Uma aluna (ainda que a medo) sugeriu mesmo que o calendário escolar fosse alargado com «*mais três semanas de aulas, para poder distribuir melhor as matérias*» (2D), o que revela o exacerbar de um sentimento de necessidade de soluções para lidar com a pressão da extensão dos programas. Outras sugestões mais específicas, encontradas em alunos de ambos os grupos de discussão, apontam para o facto de a frequência de aulas práticas nas disciplinas específicas do curso de Ciências e Tecnologias estar abaixo das expectativas que tinham para o curso, pelo que sugerem que se criem condições para que possa haver mais aulas práticas nessas disciplinas.

No que concerne à coorte de 86 alunos participantes no inquérito, a Figura 2 apresenta os graus de concordância destes com várias afirmações relativas às experiências curriculares dos seus cursos.

Figura 2. Concordância de alunos em cursos científico-humanísticos com experiências curriculares dos seus cursos.



Da análise da Figura 2, verifica-se que em todas as afirmações a concordância destes alunos estendeu-se pelos cinco graus previstos, com elevada dispersão na maioria dos casos. Contudo, houve uma especial tendência para maior concordância com a ideia de falta de tempo livre ($\mu=3,99$ e $\sigma=1,047$), a ideia de que algumas disciplinas não serão úteis para o seu futuro ($\mu=3,90$ e $\sigma=1,071$), a percepção de que os programas das disciplinas são demasiado extensos ($\mu=3,86$ e $\sigma=1,020$) e o desejo de trocarem algumas disciplinas se tivessem oportunidade para tal ($\mu=3,86$ e $\sigma=1,071$). Tais resultados vão ao encontro dos discursos que emergiram nos grupos de discussão, particularmente no

que concerne à extensão dos programas de algumas disciplinas (principalmente, as específicas dos seus cursos), à sentida falta de tempo livre por elevada carga horária, conciliada com a necessidade de mais estudo/trabalho autónomo, e à sensação de que algumas das disciplinas poderiam ser lecionadas de forma a tornarem-se mais úteis (casos do Inglês e da Filosofia). Apesar de mencionada nos grupos de discussão, a concordância com o sentirem falta de mais prática no seu curso ($\mu=3,37$ e $\sigma=1,095$) não reuniu um grau de concordância elevado, mas sim uma dispersão elevada nas respostas, o que sugere que possa ser uma perceção mais confinada aos alunos de Ciências e Tecnologias. Por outro lado, o excessivo número de disciplinas no curso ($\mu=2,60$ e $\sigma=1,099$), a possibilidade de as disciplinas específicas não serem obrigatórias ($\mu=2,87$ e $\sigma=1,315$) e a necessidade de contacto com profissionais ($\mu=2,60$ e $\sigma=1,099$) são perceções que reuniram uma reduzida concordância, ainda que com elevada dispersão nas respostas obtidas. Também aqui, o tipo de curso poderia ser um fator a aprofundar nas diferenças entre as perceções de alunos. Contudo, face a reduzidas subamostras de alunos por curso nesta amostra (apenas 14 de Línguas e Humanidades e 28 de Ciências Socioeconómicas para 44 de Ciências e Tecnologias), tal verificação não foi possível.

4.2. Vozes de alunos em cursos profissionais

No que concerne a estes alunos, quando questionados nos grupos de discussão sobre as suas primeiras impressões dos seus cursos relativamente às principais diferenças com o ensino básico, a carga horária e a quase inexistência de tempo livre fora da escola foram consensuais em todos os grupos.

Aqui se denota um primeiro embate com a matriz curricular característica do ensino profissional. O esforço de algumas escolas em acomodar os planos de estudos, incluindo a formação em contexto de trabalho, num calendário escolar que está ainda muito ligado à organização do ensino mais académico, ajudará a tornar a carga horária mais concentrada. Adicionalmente, e em contradição com a flexibilidade subjacente ao modelo pedagógico modular, existe ainda uma tendência para assumir as disciplinas e seus conteúdos prescritos como unidades estruturantes e rígidas de ensino (Orvalho e

Alonso, 2011). A este propósito, deve ser lembrado que será ainda pouco comum o professor a lecionar no ensino profissional que tenha experienciado formação num modelo pedagógico modular e escasseia o acesso a formação contínua e avançada nesse sentido, pelo que, particularmente em escolas secundárias, se tende a reproduzir no ensino profissional a matriz estandardizada de um ensino mais académico (Orvalho e Alonso, 2011).

Esta realidade foi captada pelos alunos que participaram nos grupos de discussão ao referirem-se a diferenças entre os ritmos de aula de alguns professores, havendo aqueles que entendem já ter experiência no ensino profissional e outros que *«ainda estão agarrados aos hábitos do ensino regular»* (3E). Em suma, as principais diferenças que estes alunos sentem em relação ao ensino básico, prendem-se com a estrutura modular do ensino profissional, dividindo-se na atribuição de benefícios e obstáculos a tal estrutura. Se, por um lado, sentem que o ritmo das aulas torna estes cursos, globalmente, mais fáceis, e que a divisão das matérias os ajuda a organizar o seu estudo, por outro lado, a reposição de horas e a avaliação modular atribuem a estes cursos um grau de exigência maior do que aquele a que estavam habituados. Mas há um benefício neste modelo pedagógico que se destaca nos discursos de alunos, que é a experiência de maior apoio e proximidade por parte dos professores no ensino secundário do que aquele que sentiam haver no ensino básico; alguns alunos referiram que *«os professores se esforçam mais para nós entendermos. (...) têm muita mais calma a dar as coisas»* (4B) e *«este ano, em comparação com o ano passado, sinto que os professores estão mais interessados em nós, em nós sabermos mais»* (2I).

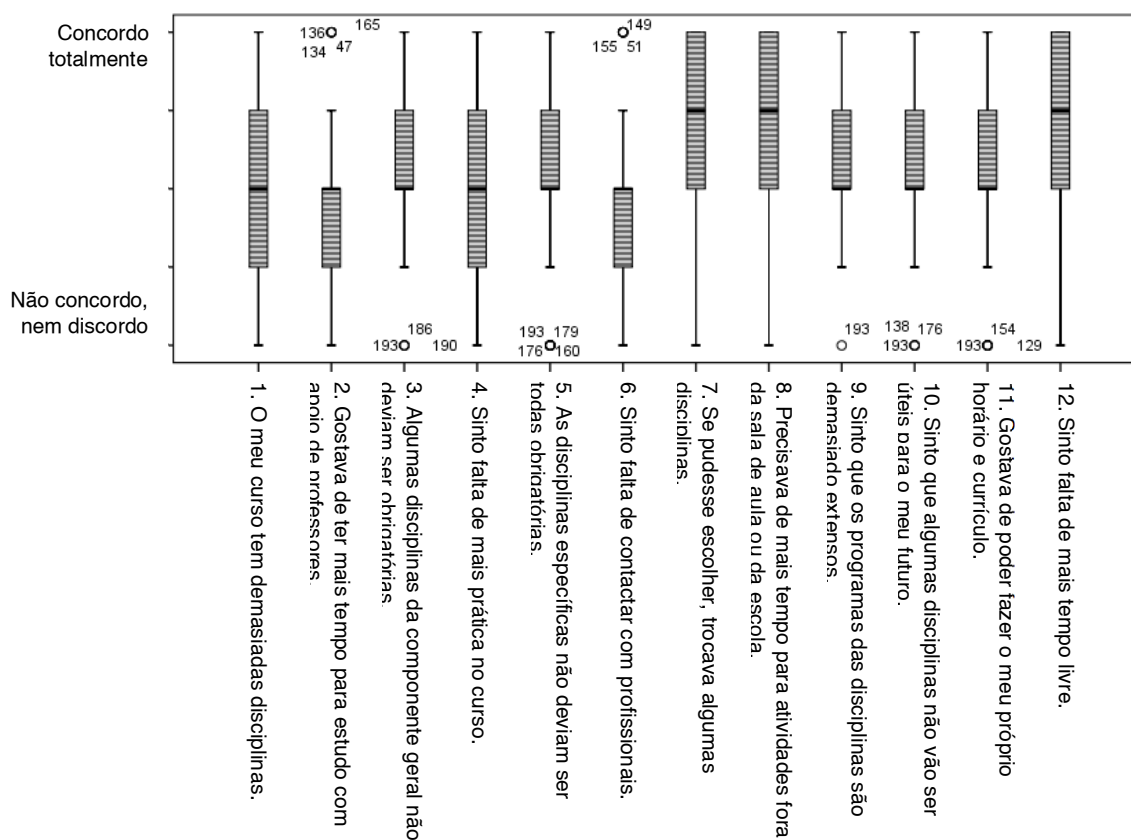
A este benefício soma-se o facto de estes alunos, ao contrário dos seus colegas dos cursos científico-humanísticos, sentirem que agora precisam de estudar menos em casa do que aquilo que eram incentivados a estudar no ensino básico, sendo que a quase totalidade do trabalho e estudo tem de ser realizada num horário letivo que já de si é muito preenchido. A ilustrar, destaca-se esta explicação: *«no 9.º ano havia alturas em que eu chegava a casa e tinha que pegar nos cadernos, nos livros e fazer exercícios. Agora sinto que chego a casa, pego nas folhas que os professores dão e no caderno e vejo a matéria apenas para interiorizar»* (2L).

De resto, também nestes grupos o Inglês foi apontado como uma disciplina cuja presença na componente geral é importante, mas cujos conteúdos parecem estar desajustados daquilo que os alunos entendem que seria necessário aprenderem, quer em natureza quer em grau de dificuldade. E, por fim, destacam-se como impressões comuns as referências às disciplinas técnicas como sendo as mais importantes e essenciais dos seus cursos.

Neste contexto, as sugestões de mudança mais consensuais nos grupos prendem-se com ajustes no calendário escolar – também aqui, a possibilidade de ser alargado – e na carga e distribuição horárias semanais.

Relativamente à subamostra de 102 alunos de cursos profissionais participantes no inquérito, a Figura 3 apresenta os graus de concordância destes com várias afirmações relativas às experiências curriculares dos seus cursos.

Figura 3. Concordância de alunos em cursos profissionais com experiências curriculares dos seus cursos.



É possível constatar que, tal como acontecia com os seus colegas em cursos científico-humanísticos, também nestes alunos a concordância com as afirmações se estendeu pelos cinco graus previstos, com elevada dispersão em algumas afirmações. Salienta-se a especial tendência para elevada concordância com a ideia de falta de tempo livre ($\mu=4,15$ e $\sigma=0,942$), o que vai ao encontro dos discursos de alunos nos grupos de discussão focalizada. Segue-se uma moderada concordância com o desejo de trocarem algumas disciplinas se tivessem oportunidade para tal ($\mu=3,69$ e $\sigma=1,037$) e de terem mais tempo para atividades fora da sala de aula ou da escola ($\mu=3,64$ e $\sigma=1,119$). Em consonância, estes alunos não sentem tanta necessidade de tempo de estudo com apoio dos professores ($\mu=2,48$ e $\sigma=1,035$) como os seus colegas em cursos científico-humanísticos. A necessidade de contacto com profissionais foi uma perceção que raramente reuniu concordância ($\mu=2,68$ e $\sigma=0,916$), possivelmente devido ao facto de as disciplinas técnicas, em vários casos, serem lecionadas por professores que são profissionais ativos e ainda porque estes alunos têm acesso à formação em contexto de trabalho, integrada na matriz curricular dos seus cursos. De resto, e ainda que com reduzido grau de concordância, ideias como a não obrigatoriedade de disciplinas da componente geral ou de disciplinas específicas e a extensão dos programas, apesar de se situarem no hemisfério de concordância, reuniram essa concordância em grau reduzido.

5. Conclusões: das vozes às reformas necessárias

As políticas curriculares recentes e os desafios atuais que a escolaridade obrigatória trouxe ao ensino secundário aumentaram a pertinência de juntar de forma mais implicada as vozes de alunos sobre o currículo a outras vozes que têm vindo a identificar os diversos problemas deste ciclo de escolaridade. E, no caso deste estudo, ecoam as ainda elevadas dicotomias entre duas modalidades de educação e formação com histórias e tradições paralelas, que deveriam tender a convergir em lógicas de universalidade, qualidade, paridade e terminalidade (Martins, 2017; Roldão, 2017). O que as vozes de alunos nos mostram neste estudo é que os alunos de cursos científico-

humanísticos continuam a lutar com o excesso de conteúdos programáticos e com as pressões das avaliações, próprios da sequencialidade regressiva (Lemos Pires citado em Azevedo, 2014) de que esta modalidade de ensino insiste em imbuir-se. Sobra assim, aos alunos, pouco espaço e tempo para outras aprendizagens e experiências, para dar sentido às suas experiências curriculares e mesmo para cultivar relações afetivas essenciais à qualidade educativa e ao desenvolvimento individual.

Já as vozes dos alunos dos cursos profissionais, apesar de revelarem algumas dificuldades iniciais com a carga e distribuição horárias dos seus cursos e com a estrutura modular, também mostram o cultivo de relações mais próximas entre professores e alunos, traduzido num maior apoio às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento global. A dicotomia persistente entre estas duas modalidades de educação e formação parece assim resultar principalmente do elevado fosso entre os modelos pedagógicos que lhes subjazem e da permanência de uma cultura escolar muito ligada ao cumprimento dos programas prescritos e avaliados. Porventura, serão esses alguns dos fatores que levarão alunos de ambas as modalidades a sentirem necessidade de uma maior flexibilidade dos planos de estudos dos seus cursos, bem como de revisão do tempo que estão na escola ou dedicados às tarefas escolares. Também aqui o fator tempo remete para uma outra diferença entre as exigências destas duas modalidades de educação e formação que emerge das vozes dos alunos, que é a da promoção da sua autonomia dos alunos. Enquanto a alunos de cursos científico-humanísticos é exigido um grau de autonomia subitamente elevado para que estudem e cumpram tarefas fora das aulas, a alunos de cursos profissionais, uma grande parte do trabalho escolar parece ser desenvolvido nas aulas com o apoio dos professores, o que leva a questionar a medida na qual esta autonomia será promovida nestes cursos. A dicotomia entre estas duas modalidades está ainda patente na própria amostra de respondentes ao inquérito, pois, em consonância com dados nacionais (OTES, 2015), os alunos que ingressam em cursos profissionais continuam a ser aqueles que mais provavelmente já tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

Efetivamente, são vários os sinais de que é necessário pôr em marcha reformas que incrementem a coerência e flexibilidade da ação educativa no ensino secundário. Os

modelos pedagógicos diferenciados nas duas modalidades de educação tornam-se condicionantes das dicotomias, sendo por isso desejável que sejam revistos, sem comprometimento da sua qualidade. Com o sucesso do modelo pedagógico modular bem estabelecido no ensino profissional (Abrantes, 2011), ainda que nas escolas secundárias desvirtuado por culturas organizacionais divergentes (Orvalho e Alonso, 2011), julga-se que a progressiva adoção deste modelo nos cursos científico-humanísticos deva ser um caminho a considerar para ajudar a resolver alguns dos problemas de excessos de conteúdos e desligamento da prática e da vida real que muitos alunos identificam neste estudo. Por outro lado, é também necessário mais apoio e formação dos professores para a efetiva integração nas suas práticas de noções de pedagogia que posicionam claramente o aluno como um participante ativo no processo educativo (Lundy e Cook-Sather, 2016), não apenas ao nível da convocação de *feedback*, opiniões e experiências prévias, mas realmente ao nível da decisão acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Assim se poderiam abrir espaços e tempos para um diálogo construtivo e aberto na negociação da construção curricular entre professores e alunos (Bron *et al.*, 2016), não desvirtuando a centralidade da agência dos professores na decisão curricular, mas enriquecendo-a com a escuta, partilha e análise atenta das vozes dos seus alunos.

6. Agradecimentos

Agradeço às escolas que amavelmente me deixaram entrar no seu contexto e falar com os seus alunos, especialmente nas pessoas de Cristina, Cristina, Emídio e Filipa, os quais dedicaram um pouco do seu tempo a tornar este estudo possível. Um agradecimento carinhoso e muito especial a todos os alunos e todas as alunas que, num tão curto período de tempo, partilharam abertamente os seus pontos de vista e experiências comigo.

7. Financiamento

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), e pelo Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa de pós-doutoramento com a ref. SFRH/BPD/108950/2015).

8. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2011). A formação profissional em Portugal: seis casos de inovação e sucesso. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Arnot, M., Reay, D. (2007) A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation’. *Discourse* 28, 3, 311-325.
- Azevedo, J. (2014). O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In M. d. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (1.^a edição, 1977).
- Biddulph, M. (2011). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22(3), 381-399. doi:10.1080/09585176.2011.601669 .
- Brasof, M. (2015). *Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Bron, J., Bovill, C., van Vliet, E., Veugelers, W. (2016). Negotiating the curriculum: realizing student voice. *Social Educator*, 34(1), 39-54.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x .
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D’Água. [Original de 1902].
- DGEEC (2015). *Estatísticas da Educação 2014/2015 – Jovens*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC (2016). *Educação em Números – Portugal 2016*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação. Temas e Problemas*, 2, 129-158.
- Garrido, J. L. (1999). Problemas do ensino secundário superior. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Jenkins, E. W. (2006). The Student Voice and School Science Education. *Studies in Science Education*, 42(1), 49-88. doi:10.1080/03057260608560220 .
- Leat, D., Reid, A. (2012). Exploring the role of student researchers in the process of curriculum development. *The Curriculum Journal*, 23(2), 189-205. doi:10.1080/09585176.2012.678691 .
- Lord, P., Jones, M. (2006). Pupils' Experiences and Perspectives of the National Curriculum and Assessment. *Final Report for the Research Review*. Retrieved from The Mere, Upton Park Slough, Berkshire.
- Lundy, L., Cook-Sather, A. (2016). Children's rights and student voice: their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 263-277). London: SAGE.
- Manefield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S., Warne, C. (2007). *Student Voice: A historical perspective and new directions* (Vol. PAPER NO. 10). Melbourne, State of Victoria: Research and Innovation Division. Office of Learning and Teaching. Department of Education.
- Martins, G. O. (2017). Prefácio in *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação, República Portuguesa, Lisboa.
- Ministério da Educação (2016). A voz dos alunos do secundário in *Conferência Currículo para o Século XXI – A Voz dos Alunos*, Auditório da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 4 de novembro, retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Voz_Alunos/a_voz_dos_alunos_secundario.pdf.
- Ngussa, B. M., Makewa, L. N. (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3, Special Issue), 23-37. doi:10.6007/IJARPED/v3-i3/949
- OECD (2015). Graph A1.3. Percentage of 25-64 year-olds whose highest level of education is upper secondary or post-secondary non-tertiary, by programme orientation (2014). In *Education at a Glance 2015*, Paris: OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-graph3-en> .

- Orvalho, L., Alonso, L., (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 79-121.
- Osborne, J., Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467. doi:10.1080/09500690010006518
- OTES – Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário. (2015). *Estudantes à entrada do Secundário em 2013/2014 – Portugal Continental*. Lisboa: DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência.
- Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2014). Student Participation in School Life: The “Student Voice” and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935-975. doi:10.15516/cje.v16i4.742
- Rocha, A., Medeiros, A., Falcão, B., Cerqueira, B., Portela, B., Pinheiro, D., Azevedo, F., Falcão, G., Torres, I., Gonçalves, M., Moreira, M. (2017). *O teu curso, espelho dos teus ideias*. Poster apresentado na Mostra do Projeto SEI – Sociedade, Escola e Investigação da Câmara Municipal do Porto, Biblioteca Almeida Garrett, Porto.
- Rodrigues, M. L. (2017). Escolaridade obrigatória de 12 anos: propósito de equidade e requisitos de sucesso. In C. N. d. Educação (Ed.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015] (pp. 18-27). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2017). Escolaridade obrigatória de 12 anos – dos pontos de partida aos pontos de chegada. In C. N. d. Educação (Ed.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015] (pp. 63-68). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Taylor, C., Robinson, C. (2009). Student voice: theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175. doi:10.1080/14681360902934392
- Teixeira, C., Flores, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedade*, 31(110), 113-133. doi:10.1590/S0101-73302010000100007.

- Torres, A. C., Mouraz, A. (2015). Students' transition experience in the 10th year of schooling: perceptions that contribute to improving the quality of schools. *Improving Schools*, 18 (2), 127-141. doi: 10.1177/1365480215581460.
- Torres, A. C., Mouraz, A., Araújo, H. C. (2016). Transições de estudantes para o ensino secundário e o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. In Gomes, C. A., Figueiredo, M., Ramalho, H., Rocha, J. (Coords.). *Atas do XIII Congresso SPCE – Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1435-1442), Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal.
- United Nations. (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Vaughan, S., Schumm, J. S., Siaugh, J. M. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. London: Sage.
- Viana, C. (2017, 16 de maio). Na Educação, Portugal volta a ser um exemplo para a OCDE. *Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/05/16/sociedade/noticia/na-educacao-portugal-volta-a-ser-um-exemplo-para-a-ocde-1772207>.
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, problemas e práticas*, 70, 45-70. doi:10.7458/SPP2012701210.
- Viveiros, J., Lopes, A. (2010). O (in)sucesso escolar a matemática na transição para o 10.º ano: um estudo de caso. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. Mouraz (Eds.), *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 2247-2263). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho.

FAMÍLIA, TÉDIO E VIOLÊNCIA ESCOLAR: VOZES ADOLESCENTES

FAMILY, BOREDOM AND SCHOOL VIOLENCE: ADOLESCENT VOICES

Diogo Acioli Lima¹⁹

Candido Alberto Gomes²⁰

Resumo

Esta pesquisa de campo aborda a dinâmica de uma escola de adolescentes, localizada na periferia de Brasília, Brasil, cujo pano de fundo era o tráfico de drogas e armas. Verificaram-se as relações entre os três vértices do triângulo: recomposição familiar, falta de significado do currículo, com o consequente tédio, e violência no estabelecimento. O trabalho, de feições etnográficas, se estendeu por mais de um ano, usando como técnicas entrevistas semiestruturadas, grupos focais, observação, análise documental e levantamento por questionário. Os resultados mostram que o currículo servia com frequência ao divisor entre bem-sucedidos e fracassados. Adolescentes em busca de protagonismo, autonomia e formação da identidade precisavam adaptar-se a uma escolarização passiva. Grande parte deles, já no início das aulas, não entendia o que era explicado. O tédio marcava o cenário, preenchido por atos violentos e brincadeiras de mau gosto. Cerca de metade dos discentes vinha de famílias recompostas, contudo, o cotejo mostrou que em si a violência não provém dessa condição. O pouco tempo de convivência com os pais trabalhadores e as agressões intrafamiliares geravam a violência. A direção adotou projetos e atividades que revertissem este quadro durante o ano, com relativo sucesso.

Palavras-chave: Adolescência; Violência escolar; Família.

¹⁹ Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: aciolidiogo@gmail.com. Telefone: 996198845.

²⁰ Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

55-61-3224-1648. candidoacg@gmail.com. SQS 303 – E – 601. 70336-050 Brasília – DF. Brasil.

Abstract

This research focused on the dynamics of a triangle: recomposed families, lack of curriculum meaningfulness, causing boredom, as well as violence in an adolescent school, located in Brasília's periphery, Brazil, with drug and weapon traffic as background. This study has ethnographic features, having lasted over one year of immersion in the field. It employed semi-structured interviews, focus groups, observation and document analysis. Results show that a selective curriculum divided students in winners and losers. Adolescents looking for being protagonists, autonomous and in search of their own identity were compelled to adjust themselves to passive schooling. Most of them declared the impossibility of understanding the contents almost classes had started. Consequently, boredom predominated as an intellectual empty space, filled by violent acts and joking. Around a half of the body lived in a recomposed family. However, data revealed that violence was not a result of this condition. Short time for living together with their parents, as well as inside family aggression led to school violence. The new principal and his team adopted projects and activities for overcoming these problems with relative success, if compared to the beginning of that academic year.

Keywords: Adolescence; School violence; Family.

Introdução

Famílias recompostas, tédio e violência intraescolar são hipoteticamente vértices de um triângulo na dinâmica de uma escola de adolescentes, situada em periferia urbana, com elevados níveis de exclusão social e criminalidade. Tal era a situação, que o estabelecimento aplicou soluções, não raro heterodoxas, para superar o pesado clima de violência. Como a metodologia ortodoxa da pesquisa não resultava satisfatória, pelo roçar das teias do tráfico de drogas e armas, foi preciso a pesquisa fazer-se, fazendo. O trabalho levou à imersão na realidade durante mais de um ano letivo para ver e ouvir os adolescentes, com relativa autonomia, em face das pressões externas. Três meses antes do início, o primeiro autor fez uma incursão prévia como professor voluntário de boxe e artes marciais, cursos adotados na suposição, verificada correta, de que eram significativos para descarregar tensões e certos sentimentos.

Os resultados chamam a atenção para poderosas organizações informais e hierárquicas na escola, como os diversificados grupos de colegas, influenciados ou vinculados de algum modo a grupos externos, como os do crime organizado. Além e sob a organização burocrática oficial, vicejam redes mais ou menos invisíveis que os educadores precisam identificar e compreender, para desenvolverem o currículo, com a identificação de líderes, colíderes e grupos que em torno deles gravitam.

Numa das pontas do referido triângulo, a das famílias recompostas, verificou-se que a violência dos estudantes não dependia da recomposição em si, porém da existência ou não da violência intrafamiliar, aliada à falta de convívio com a família. Na segunda ponta, o tédio foi gerado pela falta de significação do currículo oficial, falta de recursos escolares e pausas ocorrentes nos dias letivos, em particular o absenteísmo de professores. Os adolescentes preenchiam os vazios temporais e de carência de significado com brincadeiras, frequentemente de mau gosto, resultando em agressões físicas e psicológicas. Tudo isso confluía para a violência, estabelecendo o mal-estar na escola. A administração adotou estratégias usuais e não usuais. As últimas empregavam a própria linguagem da violência como antídoto dela mesma. Os resultados foram positivos entre o início e o fim do ano letivo, conquanto se possam discutir as soluções heterodoxas.

Pilares da literatura

O espaço entre os vértices família, tédio e violência do triângulo é constituído pela adolescência. Criação sociocultural do Ocidente, esta espécie de limbo inclui angústias e definições de identidade, além da sua transformação num grande mercado de consumo. Com a abolição do trabalho infantil e a escola de tempo integral, ao fim da Segunda Guerra Mundial, os estabelecimentos se tornaram instituições custodiais, já que os pais tenderam a trabalhar em tempo completo. Este limbo, onde se multiplicam tensões e caem tempestades, dependem mais da socialização horizontal que da vertical, necessitando o indivíduo integrar-se a grupos de colegas, numa contradição entre pluralidade e singularidade.

Coleman (1963) verificou que se desenvolvia uma sociedade adolescente, com valores, padrões de comportamento e hierarquias próprias, não raro invertendo os valores da família e da escola, como na valorização da popularidade e da beleza física, em detrimento do aproveitamento escolar. Daí a relativa exclusão dos *nerds*, tudo isso sob os impactos da mídia (à época a televisão, hoje a informática) e da sociedade de consumo. Como borboletas, buscam variadas experiências na liberdade alcançada (mas não conquistada). Buscando pintar suas próprias obras de arte, atualmente contam com ampla paleta de cores, quando antes contavam apenas com as tintas sóbrias da família e da escola.

Com a violência propagada pelas mídias e comunidades, muitos adolescentes promovem a inclusão grupal por meio da violência, em hierarquias marcadas pela disputa do espaço social. Levadas de fora para a escola, esta última se torna um laboratório de violências, que voltam ao entorno (Moignard, 2008; Lima, 2010). Na luta por status, muitos estudantes não conseguem mais percebê-la como negativa: tratam-na como meio protagonístico para a conquista de poder, agregando colegas mais fracos que fazem “serviços” em troca de proteção. Assim, o currículo das ruas concorre com o precário currículo escolar, que perde significado diante das novas circunstâncias (Barrère, 2011), causando o tédio. Por sua vez, o consumismo, mesmo na exclusão social, transforma a beleza, as roupas e os adereços de *griffe* de moda obrigatória para cada grupo, conforme suas orientações. Consequentemente um status

correspondente ao valor de mercado é atribuído a cada adolescente, conforme os critérios grupais. Na pobreza, o tráfico de drogas passa a ser a porta larga de acesso não só ao dinheiro, mas à popularidade, especialmente entre as meninas, que valorizam certas masculinidades. Mergulhadas na violência, as relações dominadores/dominados estremecem a hierarquia burocrática escolar, pois os “senhores” tendem a ser os líderes de gangues, dominando espaços e “escravos” e estabelecendo os colegas a serem excluídos dos grupos (Lima, Santana, Gomes, 2008). Simmel (2008) e Lipovetsky (2007b) destacam que muitos adolescentes passam a imitar os líderes, mesmo por indução psicológica, tatuando-se, reproduzindo o seu vocabulário e submetendo-se a duros ritos de passagem, pelas recompensas inerentes.

Quanto à família, frisa-se a sua falta de contornos precisos, hoje a passar pelas famílias monoparentais, domicílios chefiados por mulheres, grupos familiares homoeróticos, às vezes em sucessivas recomposições. Com as mudanças, a definição e a aprendizagem de papéis ficam sujeitas a uma espessa névoa. Os laços conjugais levam a palma sobre os parentais. Com a longevidade e o amor líquido (Bauman, 2004), a duração das uniões se reduz. Como o centro da relação se deslocou para os indivíduos e suas conveniências, a ruptura de laços pode ser alternativa mais cômoda que tentar reatá-los, de modo que o grupo pode se recompor várias vezes (Lobo, 2009). Por estas ondas de mudança perpassam tanto uma racionalidade individualista, ligando as pessoas mais por conveniência que pelo afeto, quanto uma ética de alteridade ou responsabilidade com o outro (Levinas, 2007).

Além disso, violência também se aprende em casa, com profundos reflexos sobre crianças e adolescentes, quando os conflitos não se resolvem pacificamente. Agressões físicas e psicológicas atingem mais a mulher e os menores de idade, mesmo no declínio do patriarcado, em especial quando álcool e drogas são intervenientes, o que ocorre com frequência na comunidade pesquisada.

Por seu lado, o tédio do estudante se estabelece como resultado da distância entre os currículos e a vida, quando certas necessidades não são contempladas pela escola. Com a desigual distribuição do capital cultural (Bourdieu, Passeron, 1970), sucessivos filtros do sistema escolar eliminam parte dos discentes, de modo a se fixar uma fronteira entre

vitoriosos e perdedores, estes com frequência socialmente excluídos. Neste sentido, a violência na e contra a escola também representa uma reação de fracassados em geral, não herdeiros, contra uma gélida burocracia a reforçar a sua exclusão social. A sensação de vazio, seja pela falta de significado, seja pelo absenteísmo docente, é usualmente preenchida pela violência, inclusive brincadeiras de mau gosto.

A violência, por sua vez, remete às mutantes masculinidades e feminilidades, no tempo e nos espaços social e geográfico. Invadiu a escola sob variadas peles, diferentes das de ontem, que até incluíam palmatórias e varas utilizadas pelos adultos. Com o trabalho e o maior protagonismo da mulher, esta se sente mais à vontade para adotar valores tradicionalmente masculinos, como a competitividade, a agressividade e a violência, especialmente entre si, pela atração erótica e a disputa de rapazes (Téllez Infantes, Verdú Delgado, 2011). É o caso, como se verá, do “Bonde das Apimentadas”, grupo de alunas cuja autodenominação fala por si só.

Metodologia

Retirar as máscaras da violência e olhar seu possível rosto é tarefa árdua. Lévinas (2005), em ensaio sobre a alteridade, reforça a ideia das máscaras porque o ser não possui uma só identidade, notadamente na adolescência. Ninguém é idêntico a si e os rostos são máscaras, usadas segundo a necessidade social. No ir e vir da dialética dos seres humanos e das máscaras às faces, esta pesquisa constituiu um estudo de caso (Stake, 1995), com relatos de vida (Bertaux, 2005) de personagens significativos, selecionados no curso do trabalho de campo. Assim, as técnicas empregadas incluíram a observação não sistemática, realizada cotidianamente; as entrevistas semiestruturadas; os grupos focais; a análise documental (projeto pedagógico escolar, com o currículo; livros de ocorrências, para identificar agressores e vítimas); relatos de vida; e um levantamento por questionário, com itens fechados e abertos, junto aos estudantes. Estes últimos serviram ao propósito de fortalecer a construção de interseções entre os dados.

Procedeu-se à análise de conteúdo das entrevistas e grupos focais, porém, no caso destes últimos, foram limitados, pois os obstáculos e barricadas deixadas pelos líderes dos grupos masculinos visaram a guardar informações. Por isso, para descer mais fundo na toca do coelho (Carroll, 1993), foi necessário que a análise estivesse contextualizada e enlaçada com o protagonismo individual, revelado pelos relatos de vida. Para driblar obstáculos, usou-se a técnica da bola de neve, pela qual um adolescente entrevistado indicava um ou mais colegas significativos. Com isso, foi possível chegar sutilmente aos líderes de grupos, que, na hierarquia, se ocultam, embora sejam os mandantes.

A escola, de tempo integral, fazia parte de um programa com prioridade para áreas socialmente excluídas. As turmas eram correspondentes aos três últimos anos do ensino básico em Portugal ou ao ensino fundamental no Brasil, em torno da idade de 11 a 14 anos, portanto, na primeira parte da adolescência, se assim se pode chamar (Gomes, 2012), quando a coesão e a integração grupal representam um dos maiores desafios do adolecer.

Resultados

A casa dos monstros ou a escola pesquisada

É dia das bruxas numa comunidade repleta de pessoas, quase invisível aos olhos dos governos. Com ruas estreitas, casas e prédios comerciais de até três andares, os habitantes disputam cada centímetro do espaço. Andam nas calçadas estreitas e ruas, a concorrer com veículos. A falta de área verde se traduz no calor sufocante à época da seca, em quase metade do ano. Dois parques públicos e uma rampa de *skate* constituem a diversão gratuita dos jovens.

Cercada por muros grafitados, bem coloridos, a escola se abre para um dos dias mais marcantes do ano. A fim de torná-la mais agradável, diretor, coordenadores e professores se cotizaram para realizar a festa, com uma casa dos monstros. Sua

recompensa é a alegria dos alunos. Um portão enferrujado dá as boas-vindas aos estudantes eufóricos. Uma área verde tornou-se estacionamento de automóveis. Acima, uma quadra de futebol em péssimas condições e uma quadra de vôlei com mais pedras que areia. A escola, de paredes finas, é provisória há mais de 20 anos. Os alunos não são “herdeiros” e sim “órfãos”. Abóboras e bruxas de papel decoram a escola. Lona preta escurece o ambiente, enquanto professores fantasiados de monstros fazem brincadeiras. Gritos e risadas saem da casa dos monstros, um espetáculo dos anos 1970. O dia terminou com um churrasco, feito por alguns professores e as cozinheiras da escola: *É o dia mais legal da minha vida!*, diz um estudante.

Nem todos os dias são assim. Como na torre de Babel, as linguagens levam a desencontros entre alunos e educadores e entre alunos. Para adultos, um empurrão é um ato de violência física; para adolescentes, uma brincadeira inofensiva e banalizada. Discentes e professores mais jovens percebem a multiplicidade e a relatividade das disputas de perspectivas na luta pela construção do fenômeno, em meio ao mar de subjetividade (Hegel, 2003). Socos, chutes e jogos agressivos são considerados “brincadeirinhas”, *ninguém fica com raiva*.

A falta de comunicação gerou “tradutores”, inicialmente uma professora jovem e os líderes dos *bondes* (grupos da cultura do *funk*, sobretudo da vertente *funk ostentação*, isto é, ostentação de *griffes* e joias vistosas). Estes últimos se articulam como “senhores” e ditam aos “escravos” as gírias, a música, as maneiras de vestir e as tendências. Preferem, apesar disso, ficar à sombra e mandar os subordinados praticar a violência ostensiva. Os tradutores, desse modo, indicam as lógicas de ação a serem utilizadas pelos indivíduos e sobre elas estes últimos constroem o sentido dos seus comportamentos (Dubet, 1994). O grupo precioso de “pontes” depois incluía o diretor, um coordenador, a mesma docente, três meninos e cinco meninas, pois parte delas estava disposta a exercer o seu protagonismo.

No início, duas personagens fundamentais eram *João de Santo Cristo* e *Maria Lúcia* (Russo, 2017). A última ensinava às meninas os passos de *funk* e as roupas curtas que caracterizavam o Bonde das Apimentadas. Decidia quem seria ameaçada ou agredida e quando. *João* fazia o mesmo quanto a linguagens, inclusive a moda, seu *rap*, como a

violência seria praticada e os contra-ataques. Camuflados, era fácil mandar brigar por eles, cometer um furto ou um roubo.

O diretor tinha consciência disso e seguia linha heterodoxa. Certa vez três alunos o armadilharam num corredor e atiraram-no ao chão. Todos se levantaram rindo (era uma *brincadeira*), porém o diretor levou os três para a sala de boxe *e fizemos um treino, aí eles entenderam quem manda aqui*. Daí em diante se tornaram bons alunos, tendo suas mães comparecido para elogiar as mudanças de comportamento dos filhos em casa. O dirigente passou então a convencer os tradutores, enquanto estes convenciam os demais. Em outros termos, a linguagem da violência foi combatida por ela mesma. Os pais foram convidados a juntar esforços com a escola. A ordem disciplinar repousava sobre estas estratégias.

O questionário indagou aos alunos se a violência em casa se refletia no ambiente escolar: 54,5% concordaram muito e um pouco. Entrevistas semiestruturadas reforçaram que o tratamento em casa era linguagem de aprendizado: agressões verbais, castigos corporais, etc. Por seu lado, alunos pacíficos aprendiam em casa outras linguagens, como a resolução de conflitos pela palavra e o trabalho em equipe. Os depoimentos sugerem que tais linguagens estavam associadas ao capital cultural dos pais.

A professora-ponte explicava aos alunos, na linguagem deles, os porquês da aprendizagem e se tornou querida. Diante do tédio em sala de aula, por um ensino difícil de compreender, o professor de artes abriu uma oficina de *rap* e *hip hop*, para analisar suas linguagens, que são um meio de os jovens de periferia urbana denunciarem suas verdades e realidades. Aprenderam noções de canto e percussão e compunham as próprias letras. A abertura desta *ágora* reflexiva foi muito bem-sucedida, por promover o florescimento do protagonismo jovem.

João de Santo Cristo, como outros tradutores, foi um dos que mudaram comportamentos, no sentido de altruísmo e autonomia. Com isso, a imposição da linguagem revelou-se como arquétipo de dominação, para além do bem e do mal (Nietzsche, 2001). Com as pontes fortalecidas entre adultos e adolescentes, menores foram os desentendimentos.

Proteção pela violência

O ambiente em que a escola se insere influencia a sua rotina e relações sociais. Ela pode importar conhecimentos e violência da rua, processá-los e exportá-los de modo novo (Moignard, 2008; Lima, 2010). Nas periferias viceja o tráfico de drogas e armas, atalho mais rápido para obter dinheiro, porém com a consequência da alta mortalidade juvenil (Zaluar, Leal, 2001). Assim era a comunidade. Com baixa renda, as “bocas de fumo” (empórios de drogas e armas) brotavam como borbulhas em faces de adolescentes. Com a fragilidade da segurança pública, os traficantes mantinham, como em outras comunidades, esquemas de segurança para coibir crimes lá praticados. Predominava, pois, a justiça paralela com as próprias mãos e os próprios códigos, mais duros que os do Estado de Direito. A lucratividade dos negócios tornava viável o “policiamento”, afastando a polícia. Daí a sensação parcial de segurança. Meninas preferiam namorar com traficantes, pelo seu machismo e pelo seu falso sentimento de segurança. Por isso, 48,1% dos alunos responderam que a sua comunidade era tranquila. Educadores afirmavam o mesmo. Em parte, só havia as lutas armadas entre gangues de traficantes para disputa de territórios, ou seja, mercados de consumo. Os chefes do tráfico eram muito ativos na observação dos adolescentes mais espertos, que podiam fazer carreira na atividade. Em outro contexto, um empresário chegou a declarar que eles eram mais precisos e bem-sucedidos no recrutamento que os departamentos de suas empresas. Como os pais trabalhavam o dia todo, os filhos eram educados ou fora da escola, pela televisão, em casa, ou pelos traficantes, na rua. Em certos casos, os pais aceitavam que os gangues os educassem. Os mais espertos tinham até os estudos superiores financiados, formando advogados, médicos e outros, que, em recompensa, deviam trabalhar de algum modo pelo lucro do negócio.

Os hábitos de casa, com efeito, se levam à praça. Quando a escola fazia reuniões de pais, vinham os dos filhos que “menos precisavam”, ao contrário dos demais. Mudanças de dia e horário não resultavam. Parte dos alunos relatava formas de aquisição de capital cultural, como o incentivo em casa para estudar e para ler. Um rapaz aprendeu a estudar com a sua irmã, matriculada à noite na educação superior. Foram observados grupos alternativos ou “heterodoxos”. Educadores declararam que era fácil reconhecer

estudantes criados pelas famílias com amor e fixação de limites. O mesmo se aplicava aos de grupos familiares violentos, como o de um rapaz cujo irmão era traficante e o pai, alcoólatra: *O menino é o cão aqui na escola, vende droga igual ao irmão. Espelha-se [nele] e acha bonito ser do tráfico.*

João de Santo Cristo era outro exemplo. Filho de uma família conjugal nuclear, o pai era agressivo contra todos os familiares e “não gostava” de trabalhar. O irmão era um dos mais renomados traficantes da comunidade. Dono de uma boca de fumo, andava a ostentar armas, dinheiro e mulheres, o que enchia *João* de orgulho. A maior vítima era a mãe, limpadora, que acordava às 5h30m, enfrentava o transporte público e voltava depois das 20h, já a esperar agressões verbais e físicas. *João* queria ser como a mãe, mas escolheu conscientemente outros riscos: *Meus amigos tudo se desviou... os moleque’ tudinho... uns nessa vida aí morreram* [sic]. *João*, certo dia, tomou com um amigo uma cartela inteira de um benzodiazepínico, tudo isso regado à cerveja. Ficou muito *doido*, roubou uma loja e foi preso. Adolescente, a Justiça determinou sua matrícula na escola de tempo integral. Provada a sua *macheza* no assalto, como rito de passagem, foi promovido no tráfico. Contudo, ao meio do ano passava os dias numa quadra de esportes, a usar drogas e vendê-las, pois abandonou a escola.

Maria Lúcia, sua namorada por dois anos, teve também uma infância de violência: *Tive que ‘madurecer cedo e não brincava muito. Comecei a namorar cedo, tive muitos problemas.* Com o pai preso por latrocínio, passou a frequentar o ambiente carcerário, com seus estigmas e humilhações. Muito apegada a ele, acompanhou sua prisão de um a oito anos de idade. Ouviu promessas mirabolantes e inviáveis. Ao sair, o pai passou a conviver com a filha, ciumenta, mas casou com outra mulher, que colocava em primeiro lugar. A partir de então a adolescente passou a ter comportamentos desviantes e iniciou o namoro com *João de Santo Cristo*. O ambiente em casa, marcado pelo alcoolismo e uso de cocaína, era de agressões verbais e físicas contra esposa e filhos. Um dia a filha teria passado a vítima de violência sexual do pai. Ela afirma que se calou por três anos. Os encontros intermitentes terminavam em agressões. Após ter apresentado acusação formal contra o pai, passou a morar com a mãe e a se envolver mais profundamente com os rapazes do tráfico. Então, criou o Bonde das

Apimentadas, que, entre outros papéis, exercia entre as meninas componentes a função de se autoprotegerem. Se alguém tivesse um “problema”, ela e o grupo entravam em defesa da colega: *Dou porrada mesmo, sem dó, mexeu com minhas amigas, eu tomo as dores, quero nem saber se ‘tá certa ou não... Somos todas juntas, tipo irmãs.* Significativamente, numa conversa descreveu o pai como *aquele tipo de pessoa que mata sem sentir dó.*

Certo dia decidiu sair com um dos líderes do tráfico. Às duas da manhã chegou a casa, dizendo haver sido violentada. Mãe e filha compareceram à polícia e o suposto autor foi preso. A jovem, ameaçada de morte, teve que sair da escola e mudar de cidade. Alguns colegas entrevistados tinham dúvidas sobre os estupros. Achavam que a sua narração era para ser vista como vítima, pela sua distância nos relatos, às vezes na terceira pessoa do verbo.

Os acontecimentos de casa marcaram os comportamentos desta adolescente na escola. O exemplo mais usado não era a reprodução de violências e, sim, o aprendizado de uma dialética da convivência. Diante do pai, a filha percebeu que precisava manter as situações sob seu controle, sendo tanto algoz quanto vítima. Quando o pai precisou convencer a sua filha, tornou-se vítima. Ela, quando queria persuadir alguém fora de casa, usualmente praticava a violência, transitando do escravo para o senhor, segundo a conveniência (Hegel, 2003). Ou seja, aprendeu a dialética da convivência e conveniência em especial com o pai.

Um caso, desta vez de introversão, era o de um rapaz chamado “Zumbi”, muito tímido, que ficava pelos cantos, cabisbaixo, mudo, refugiando-se não raro na biblioteca. Com o abandono do pai e marido, sua genitora passou a trabalhar de dia e de noite, deixando-o só ou sob os cuidados de uma vizinha. Certo dia o rapaz constatou que a mãe não acordava por estar morta. Passou a ser cuidado pela avó materna, pessoa pobre. O rapaz não permanecia por muito tempo na sala de aula. Sentia-se mal, porém, por não ter alguém em casa, e acabava por ficar na escola. Até o fim do trabalho de campo, ele aguardava atendimento psicológico do Estado. Mais uma vez, as referências paternas se revelam de fundamental relevância para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade (Lobo, 2009).

Outro caso ilustrativo foi o de “*Olívia Palito*”. Abandonada pelo pai aos quatro anos de idade, foi criada pela mãe com imensa dificuldade. Esta tentou compensar a falta de laços paternos com alimentos não saudáveis, mas que suscitavam seus sorrisos. Apesar do acompanhamento da escola, este comportamento persistiu, tendo a magreza oculta por um casaco preto. Com anemia profunda e magreza, passou dois meses num hospital. Daí seu estigma e o cognome dado pelos colegas: *A gente gosta de “zoar”, e zoa que é engraçado, tipo uma pessoa gorda, orelhuda... alguém magra demais*. Enfim, alguém diferente da imagem ideal, considerada “normal”.

Todavia, a recomposição familiar não era em si a maior questão e, sim, a falta de contato entre adultos e adolescentes em casa, além da violência intrafamiliar. Mais da metade dos estudantes tinha pais separados e famílias recompostas. Mães e avós se integravam e chefiavam domicílios. Em outros casos, havia a busca de novos cônjuges. A feminização da pobreza e a monoparentalidade certamente têm efeitos sobre a segurança financeira dos domicílios, vez que as mulheres têm renda usualmente menor que os homens, controlados o nível de escolaridade e outras variáveis (Fontes, Wajnman, Guedes, 2016).

Os relatos dos alunos e professores confirmaram isto: a mãe chefe de domicílio enfrentava longo tempo diário de transporte público e tendia a aumentar suas horas semanais de trabalho a fim de compensar a queda da renda, o que diminuía o tempo de convivência com os filhos. Conforme um depoimento, *se a família não cuida, o traficante o faz*. O *funk* ostentação era uma montra das vantagens: carros caros, renovados a cada ano, joias, mulheres, etc. As recomposições familiares, portanto, não se fazem sem abalos financeiros, sociais e educativos.

Tédio: oficina do diabo

O tédio é um modelo moderno de subjetivação, caracterizando-se pela vontade de fazer algo e não poder, ou não ter nada que gere interesse, culminando com a falta de vontade generalizada (Svendsen, 2006; Luiz *et al.*, 2009). Dostoiévski (2006) narra sua estada

num campo de concentração, local onde passava horas entediado, e afirmou que o tédio é a origem de todas as coisas.

Uma escola com significados incompreendidos por grande parte dos alunos, a acenar com vagas esperanças de trabalho em longínquo futuro, é uma oficina diabólica. Alguns poucos aproveitavam os períodos de “não fazer nada” para ler, ao passo que para outros era *o princípio de um monte de coisas erradas*. Um grupo cochichava no pátio e logo surgia o resultado: enchiam canetas esferográficas com excremento e davam-nas a colegas. Com parques atrativos e más condições, era uma escola pobre para pobres, diferente daquelas de áreas socialmente mais favorecidas, como as do Plano Piloto de Brasília. Se Vinicius de Moraes (1960) versejou que o amor fosse eterno enquanto durasse, o prédio era a eternização da provisoriedade. Antes desta administração, a escola era cheia de grades, como um presídio. Foram retiradas e pareciam não fazer falta. Estrategicamente a nova direção introduziu vários jogos e encarregou alunos de organizar as músicas nos intervalos. Ainda assim, parte minoritária se divertia, enquanto a maioria ficava a andar por falta de oportunidades:

Aqui é meio chato, não tem muito espaço para brincar, as salas são quentes e barulhentas e a quadra tem um poste bem no meio. Daí, muitas vezes ficamos sem fazer nada ou somos liberados para ir para casa quando não tem comida, sintetizou uma aluna.

Apesar de um programa nacional de merenda escolar, a alimentação era motivo de protestos em coro pelos adolescentes (*sempre bolacha e leite, carne enlatada...*). A maioria dos discentes (68,9%) reputou a comida como ruim e muito ruim. Tédio e revolta se associavam nas refeições da escola em tempo integral: não era raro fazerem bolinhos com os alimentos, assim gerando uma “guerra de comida” no pátio. Com isso, novas violências surgiam. Os discursos dos professores eram moralizantes: lembravam o desperdício e a fome na comunidade, culpando a má educação (em casa). Quando a alimentação não chegava para todos, os que não podiam ser beneficiados iam para casa.

Do lado dos educadores, revelaram-se frustrações, desânimo e tédio. Muitos deles mostraram-se inseridos num círculo vicioso que iniciava na falta de comunicação com os adolescentes, passava pelos salários baixos e escasso lazer, culminando com a infraestrutura escolar e as condições de trabalho. Um dos mais radicais assim resumiu:

Não tem o que fazer, não, ninguém quer nada com nada; os professores, apáticos. Os alunos também não querem nada [...], não conseguem perceber um sentido no que aprendem aqui e só vêm para cá querendo brincar. Eu só quero me reformar sem ficar doente, olho para os lados e vejo meus colegas todos adoecendo.

Para os docentes, além dos salários e condições de trabalho, *o que desmotiva... é que tem muito aluno violento e a grande maioria não faz nem questão de aprender, ficamos a falar para as paredes.*

A chave estava no currículo, distante da realidade da escola. Diante da pergunta aos alunos sobre o que fazem com o que aprendem na escola, discentes responderam: *Ahã, deixa ver... acho que o português... o ditado, é? Não sei bem, mas acho que respeitar o outro... Ou: Sei lá... acho que nada que aprendo aqui uso lá fora...*

Os adolescentes reiteraram que desejavam *um currículo prático, diferente*. Já no começo das aulas afirmaram que não entendiam o que era falado. Nos interstícios do tédio, desenvolviam-se atividades diversivas: 57,7% declararam já ter *armado* brincadeiras violentas ou de mau gosto, 10,5% que praticaram furtos, 18,1% que já haviam pichado a escola, tudo isso entremeado por paqueras, brigas e *rolezinhos* (passeios com grupos de colegas). Os conteúdos práticos, contudo, eram valorizados:

Eu gosto da aula de xadrez e da horta. Na aula de horta aprendemos a adubar o solo... e depois plantamos. É legal porque cuidamos da horta e depois comemos o que plantamos. Já fiz até uma horta na minha casa.

Grande parte da atração de atividades como esta se deve aos elos estabelecidos com a vida prática, a envolver biologia, geografia e matemática. Os currículos tradicionais, relíquias arqueológicas, são expositivos e abstratos, de modo a classificarem socialmente os alunos. O exemplo remete ao arbitrário cultural (Bourdieu, Passeron, 1970) e aos dois códigos educacionais de Bernstein (1977): o tipo justaposto (*collection type*) e o tipo integrado (*integrated type*). Em breves termos, o primeiro apresenta fronteiras rígidas entre os conteúdos, bem como o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica. Deste modo, o conhecimento educacional é algo incomum, que confere destaque social a quem o possui. O código integrado, com estrutura flexível e formas abertas de classificação, é mais favorável aos alunos que detêm escasso capital cultural, isto é, os *não herdeiros*. Entretanto, a estratificação social e suas forças mantenedoras continuam a condicionar a valorização do código justaposto, traduzido graficamente por uma lista de componentes curriculares numa grelha horária. Atrás das grades, ninguém sai do seu lugar, nem docentes, nem discentes.

Não surpreende que o tédio contagie os atores escolares, se a escola é o teto sob o qual fracassam. Poucos alunos aproveitavam o tempo vazio para ler e discutir livros, ao passo que muitos construía a oficina do diabo. Uma das “diversões” era a violência, utilizada como base para a popularidade. Meninas se chamavam por sinônimos de prostituta como *brincadeira*. Maiores ou menores agressões físicas, como palmadas, inclusive entre gêneros diferentes, tapas *de leve*, unhas das meninas nos rapazes, etc., eram naturalizados, a carregar outros significados que não a violência. Claro que desentendimentos surgiam e levavam da *brincadeira* à violência. As brigas, com frequência fora da escola, eram ocasiões de diversão e quebra da monotonia, com muitos espectadores previamente avisados, além de fotos e filmagens nas redes sociais. No circo da sociedade do espetáculo, aliado à moda e à ostentação (Baudrillard, 1995), se exercia o protagonismo dos adolescentes e, em crescendo, das adolescentes. De fato, estas reivindicavam status igual ao dos rapazes: brigavam, às vezes furtavam e queriam alcançar os padrões masculinos de namorar e *ficar* (manter contatos eróticos

ocasionais com vários parceiros). Era o *passar o rodo*, nas festas, quando competiam para *ficarem* com o maior número de rapazes. Como resultado, as brigas por ciúmes eram parte da paisagem.

Por isso e apesar de tudo, 88,6% dos respondentes declararam gostar e gostar muito de ir à escola. Os discentes reconheciam o gosto por ir à escola para se socializarem: *Aqui tem meus amigos e muitas gatinhas, a gente paquera direto...* Outros reconhecem o esforço da direção: *Tem dias à tarde em que sempre falta um professor e somos liberados para ficar passeando na escola... O diretor até tenta colocar umas coisas para a gente, tipo o slake line, faz umas festas da hora...* Por sinal, o diretor e equipe administrativa eram elogiados por diversos alunos: *Acho ele um cara incrível... se interessa pelo que fazemos, sempre pergunta como estamos. Nem meu pai faz isso todo dia* (risos). Uma estudante se referiu ao ótimo trabalho, *pois coloca limite nos bagunceiros e é super, ultra atencioso*. A própria Maria Lúcia afirmou que o diretor lhe pedia para ajudar alunos em dificuldade: *Ele trata todo mundo com respeito, teve até um dia que eu estava bem triste e ele percebeu e me chamou para conversar... Ele me ouviu e eu me senti melhor depois!* Em outro estabelecimento, também considerado violento, o diálogo e a afetividade eram características dos professores que conseguiam, em sala de aula, o respeito e a atenção dos alunos, em vez de, como outros, envolverem-se numa arena de gladiadores com os alunos (Lira, 2016).

Todavia, o diretor também tinha atitudes heterodoxas, ou fora da pauta “normal” de condutas. Certo dia, recebeu um aluno transferido sucessivamente de várias escolas. Tinha cerca de 1,90 m de altura, apresentava uma deficiência cognitiva, convivia com traficantes de drogas e cometera um homicídio. Sofria *bullying* e revidava *tocando o terror* nos estabelecimentos, isto é, provocava e brigava com professores e alunos, colocava apelidos nas meninas e praticava outras violências, que tinham maior impacto, em vista do seu porte físico. Diante do caso especial, o diretor resolveu *adotá-lo*: dava-lhe oportunidades pedagógicas e pedia a sua colaboração, de modo a retirá-lo do circuito de más companhias, assim conquistando a sua confiança. No início do ano letivo, abundavam furtos de telemóveis e peças do patrimônio escolar. Já *mundano*, quer dizer, entrosado com o “mundo”, o rapaz era um *insider*. Foi quando o diretor lhe

pediu que investigasse os furtos. Usando a sua capacidade física de “persuasão”, ele obrigou os autores a se apresentarem à direção. Por sinal, um dos telemóveis havia sido furtado por um “escravo” do grupo de *João de Santo Cristo*. Estas infrações quase desapareceram, como outras. Mais uma vez, a relação entre fins e meios requer a reflexão.

O problema da esperança

Conhecemos o mito de Pandora, castigo à humanidade pelo furto do fogo do Olimpo. Zeus mandou que Hefesto esculpisse uma mulher em barro e que Atena lhe desse o sopro da vida. O deus supremo determinou que a bela caixa, que vinha com ela, nunca fosse aberta e que Hermes a levasse para a terra. Sabemos do desfecho. A irresistível curiosidade acabou por deixar só a esperança, que mantinha acesa a chama da vida dos homens, pois, com tantos males e mazelas, suas atenções se voltaram para a própria sobrevivência em meio a este cenário caótico, ao invés de se revoltarem contra os deuses (Pouzadoux, 2001).

No caso da violência, na escola investigada, a esperança de construir um ambiente livre dela limitava a busca para a resolução de um problema provavelmente sem fim, pois o uso da linguagem da violência não poderia ser pensado sob os paradigmas tradicionais de erradicação deste mal. As sanções escolares eram quase inúteis e, quanto mais usadas, mais se desgastavam, como sabonetes. A escola não podia intervir diretamente no crime organizado, na pobreza ou no acanhado planejamento urbano. De igual modo, seria inútil contar com uma direção e docentes “bonzinhos”, pois seriam tragados pelo fluxo da violência. Por isso, o diretor partiu da sua autoridade burocrática e carismática, como responsável pela unidade escolar, abandonou a plataforma onde havia esperança em extinguir a violência e resolveu subir à plataforma da própria violência para tentar guiá-la. Daí o boxe, as lutas marciais, a coibição de infrações similares a crimes, na legislação brasileira, a busca de *tradutores* para superar o abismo entre adultos e adolescentes, a realização de projetos conjuntos entre professores e alunos e outros atores.

Ao fim do ano letivo, a mudança era notável, conquanto longe da perfeição: numerosos professores se engajaram no seu ambiente de trabalho, ao passo que muitos estudantes passaram a envolver-se ativamente das práticas escolares, contagiando outros colegas. Os julgamentos destas mudanças serão divergentes, mas não se atire a primeira pedra.

Voltando ao triângulo, cotejadas as entrevistas com estudantes, constatou-se que, para a maioria, não se estabelecia relação direta entre a violência e a recomposição familiar. Ao contrário, prevalecia o exemplo dado em casa, da violência intrafamiliar, potenciada pela pobreza. Numerosos adolescentes reproduziam na escola os comportamentos vividos no domicílio. Como antes mencionado, este aprendizado era socializado e reconfigurado, retornando à sociedade de modo diferente, em geral mais violento. Neste sentido, a escola era um laboratório de violência (Moignard, 2008).

O segundo vértice, o tédio, foi motivo gerador e anabolizador dos comportamentos violentos, pois deixava um vazio, preenchido com a dinâmica da participação ativa, da busca de protagonismo, autonomia e construção da identidade, traduzida em atos violentos. Imposta a passividade do currículo tradicional, imperava o vazio. Uma nova geração tinha que se ajustar a um molde em visível declínio. Os alunos, como na pesquisa de Coleman (1963), criavam suas próprias normas, valores e hierarquias por meio dos jogos e da linguagem neles expressa. Esta sociedade adolescente era o avesso do esperado pela instituição escolar, ao emborcar seus valores, atitudes e comportamentos.

No terceiro vértice, a violência ingressava, era processada e devolvida pela escola a uma comunidade em que o consumo das pessoas e as tensões levavam a pautas de comportamento violento. No entorno escolar, o tráfico e suas disputas armadas constituíam foco principal, potenciado pela pobreza. Ele propunha dilemas aos jovens: enriquecer e viver a curto prazo ou estudar e trabalhar para se tornar outro tipo de explorado a longo prazo? *Como se conformar com a mãe trabalhando de sol a sol e rezando a Deus por um milagre?*, disse um rapaz, revoltado.

Assim, comunidade e escola estavam imersas numa violência visível e em outra, menos visível, a dos maestros regentes desta sociedade e seu sistema de poder. Que acontecerá com estes adolescentes e muitos outros? Quantos morrerão?

Em campanhas eleitorais, candidatos proclamavam ter a chave certa para abrir as portas. Eleitos, cavava-se um abismo de esquecimento entre eles e o eleitorado. Quase tudo ficava como dantes – ou pior que dantes – no quartel de Abrantes. Em lugar de um triângulo, da geometria plana, talvez fosse melhor examinar, na geometria espacial, um grande poliedro, com a complexidade das suas variadas faces e vértices.

Referências

- Barrère, A. (2011). *L'Éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Baudrillard, J. (1995). *Le crime parfait*. Paris: Galilée.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Vol. III: *Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Carroll, L. *Alice's adventures in wonderland*. Nova Iorque: Dover Thrift.
- Coleman, J. S. (1963). *The adolescent society*. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe.
- Dostoiévsky, F. (2006). *Recordação da casa dos mortos*. São Paulo: Nova Alexandria.
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Piaget.
- Fontes, M. B., Wajnman, S., Guedes, R. (2016). Arranjos mono(bi)parentais e sua estrutura orçamentária. *Revista Brasileira de Economia Doméstica*, 27, 1, 5-30.
- Gomes, C.A. (2012). Adolescência: conceito em busca da realidade. Gomes, C. A. Nascimento, G.; Koehler, S. F. (eds.). *Culturas de violência, culturas de paz*. Curitiba: CRV, 17-46.
- Hegel, G. W. F. (2003). *Fenomenologia do espírito*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lévinas, E. (2007). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Lévinas, E. (2005). *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. 2.ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lima, D. A. (2010). *Dores de ser adolescente: relação de dominação e violência entre estudantes*. Dissertação. Universidade Católica de Brasília. Disponível em:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/simple-search?filterquery=Lima%2C+Diogo+Acioli&filtername=author&filtertype>equals>.
[Acesso em 20/5/2017.]

Lima, D. A., Santana, E. U., Gomes, C. A. (2002). *A violência como afirmação da ideia de identidade nas escolas*. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, Santa Cruz do Sul: UNISC, 1-14, 1 CD-ROM.

Lipovetsky, G. (2007). *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras.

Lira, A. (2016). *Indisciplina e violências: como alunos veem seus professores*. Tese. Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2108>. [Acesso em 20/5/2017.]

Lobo, C. (2009). *Recomposições familiares*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Luiz, R. O. *et al.* (2009). A experiência do tédio na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 8, 2, 141-143.

Moignard, B. (2008). *L'école et la rue*. Paris: PUF.

Morais, V. (1960). *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor.

Nietzsche, F. (2001). *Além do bem e do mal*. São Paulo: WVC Editora.

Pouzadoux, C. (2001). *Contos e lendas da mitologia grega*. São Paulo: Companhia das Letras.

Russo, R. (2017). *Faroeste caboclo*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/renato-russo/243668/>.
[Acesso em 11/5/2017.]

Simmel, G. (2008). *Filosofia da moda e outros escritos*. Lisboa: Texto e Grafia.

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Svendsen, L. (2006). *Filosofia do tédio*. Rio de Janeiro: Zahar.

Téllez Infantes, A., Verdú Delgado, A. D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Nuevas Tendencias en Antropología*, 2, 80-103.

CONCEÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL*

LEARNING CONCEPTIONS OF ADOLESCENTS IN RESIDENTIAL CARE

Maria Joana Carvalho²¹

Luísa Ribeiro²²

Resumo

Este estudo centrou-se na análise das concepções de aprendizagem de adolescentes do 3.º ciclo em situação de acolhimento residencial. A literatura indica que as concepções de aprendizagem se expressam e materializam em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. Os dados disponíveis sobre a situação escolar das crianças e jovens em acolhimento residencial têm vindo a identificar diversas fragilidades escolares.

Participaram neste estudo 55 jovens que se encontravam em casas de acolhimento situadas nos distritos do Porto e Braga. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com um guião centrado nas diversas questões sobre o aprender (Grácio, 2002). Foi ainda recolhido o rendimento escolar dos participantes, que se revelou maioritariamente condizente com uma situação de insucesso escolar.

Os resultados apontam para uma identificação de concepções de aprendizagem, maioritariamente, do tipo reprodutivo. Percebemos ainda que estes jovens concetualizam a aprendizagem como um meio para alcançar um futuro melhor, em que se aprende com os outros e com os erros. Os dados reforçam a pertinência do papel

²¹ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. mjoanacarvalho@gmail.com

²² Autor de correspondência. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal. lmribeiro@porto.ucp.pt

ativo dos alunos na sua aprendizagem e do desenvolvimento de estudos no âmbito da educação de jovens em acolhimento residencial.

Palavras-chave: concepções de aprendizagem, rendimento escolar, adolescentes em acolhimento residencial.

Abstract

The current study focused on the analysis of learning conceptions of 3rd cycle students in residential care. Literature indicates that learning conceptions are expressed and materialized in different learning situations, leading to the achievement of qualitatively different learning outcomes. The available data on the school situation of children and young people in care have been identifying various school fragilities.

Fifty-five adolescents who lived in residential care institutions in Porto and Braga participated in this study. Semi-structured interviews were conducted, with a script focused on the various questions about learning (Grácio, 2002). School performance of the participants was also collected, which proved to be mostly consistent with a situation of school failure.

Results point to an identification of learning conceptions, mainly of the reproductive type. We also perceive that these young people conceptualise learning as a means to achieve a better future, in which one learns from others and from mistakes. Data reinforce the relevance of the active role of students in their learning and of the development of studies in the domain of education of young people in residential care.

Keywords: learning conceptions, academic achievement, adolescents in residential care.

1. Introdução

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de aprendizagem de crianças e jovens que se encontram em acolhimento residencial.

A literatura aponta para a importância do conhecimento das concepções de aprendizagem dos alunos para a promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Marton & Säljö, 1976a,b, 1997). A concepção não é considerada uma representação mental ou uma estrutura cognitiva, mas sim uma forma de se estar consciente, resultando tal consciência de uma relação interna entre sujeito e objeto (Marton, 1990, 1997). As concepções são, então, as diferentes formas como os sujeitos representam esse fenómeno na consciência (Freire & Duarte, 2010).

As várias concepções de aprendizagem expressam-se e materializam-se em diferentes situações de aprendizagem, conduzindo à obtenção de resultados de aprendizagem qualitativamente distintos. Apesar de ser já reconhecida a importância desta temática, assim como dos dados referentes ao sucesso escolar dos adolescentes em acolhimento residencial, não encontramos na literatura uma investigação que se debruce sobre estas questões.

Percebemos ainda que a linha de investigação sobre as concepções de aprendizagem já incidiu, por exemplo, sobre estudantes do 1.º ciclo do ensino básico (Figueira, 2016), do 5.º ano de escolaridade e seus encarregados de educação (Rosário, Mendes et al., 2006), da população de etnia cigana (Azevedo, 2011) e da população reclusa (Pereira, 2013). Assim, o estudo das concepções de aprendizagem de adolescentes em situação de acolhimento residencial torna este estudo pioneiro no âmbito desta linha de investigação.

1.1. Concepções de aprendizagem

As concepções de aprendizagem refletem e simultaneamente condicionam, tanto o próprio fenómeno da aprendizagem, quanto a forma dos estudantes se comportarem em relação a ele, e ainda que não se possa dizer “diz-me o que pensas, que eu te direi quem és e o que fazes”, a forma como os estudantes se comportam durante o percurso

acadêmico e ao longo da vida, é em grande parte uma consequência do que pensam sobre esse fenômeno e sobre si mesmos, enquanto aprendentes. (Freire, 2009, p. 10)

A perspectiva fenomenográfica entende o aluno como ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, procurando compreender como é que conceitualiza a tarefa escolar. Assim, a experiência humana é descrita como uma relação interna e singular entre o sujeito e o mundo. Segundo esta perspectiva, a aprendizagem é encarada como uma mudança qualitativa na forma como o aluno observa, ensaia, compreende e conceitualiza o mundo que o rodeia (Marton & Booth, 1996; Ramsden, 1992). A fenomenografia tem então como objetivo primordial a investigação dos diferentes modos como as pessoas, qualitativamente, interpretam e compreendem um determinado fenómeno (Marton & Pong, 2005). São exemplos de trabalhos desta linha de investigação os de Grácio (2002), Grácio e Rosário (2004), Marton e Säljö, (1976a,b), Mendes (2004), Rosário (1999) e Säljö (1982).

Säljö (1979, 1982) entrevistou 90 estudantes do ensino superior na Suécia, com idades entre os 15 e os 75 anos, a fim de analisar as suas concepções sobre o fenómeno da aprendizagem. Para tal, os participantes foram desafiados a responder à seguinte pergunta: “O que é que significa para si aprender?”. A análise das entrevistas revelou que muitos sujeitos responderam considerando a aprendizagem como uma atividade reprodutiva. Säljö (1979) concluiu que as concepções de aprendizagem parecem estar relacionadas com a adoção firme de uma abordagem superficial ao estudo quando alguns estudantes reconheceram a aprendizagem como uma atividade meramente reprodutiva, e de uma abordagem profunda quando outros reconheceram a influência do contexto de aprendizagem. Estes resultados foram também relatados por outros investigadores como Laurillard (1978, 1979, 1997), Ramsden (1981) e Gibbs (1992). Ao analisar mais pormenorizadamente as informações recolhidas, Säljö (1979) ampliou a sua distinção inicial entre uma conceção reprodutiva e uma conceção interpretativa da aprendizagem para cinco concepções de aprendizagem mais particulares: *Aprender como aumento do conhecimento; Aprender como memorização; Aprender como aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados; Aprender como abstração do significado; Aprender como processo interpretativo com o objetivo de*

compreender a realidade. Mais tarde, em 1993, Marton, Dall’Alba e Beaty identificaram pela primeira vez uma sexta concepção: *Mudar enquanto pessoa*.

Tais concepções são usualmente interpretadas como pertencentes a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton, 1983; Marton et al., 1993), tal como mostra o Quadro 1. Um primeiro grupo, formado por concepções reprodutivas ou superficiais, em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber é visto como algo de exterior ao sujeito. Tais concepções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem. Um segundo grupo, formado por concepções de tipo transformativo ou construtivo, que coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa) e que se associa a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

Quadro 1. Concepções de aprendizagem (Marton, 1983)

Grupo	Concepções reprodutivas ou superficiais	Concepções de tipo transformativo ou construtivo
Definição	Ênfase no armazenamento e reprodução da informação. Saber visto como algo exterior ao sujeito. Conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem.	Ênfase na atribuição de significado e transformação da informação. Associam-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo. Conduzem a bons resultados de aprendizagem.
Concepções de aprendizagem	Aumento de conhecimento Memorização e reprodução Aplicação	Compreensão Ver algo de forma diferente Mudar enquanto pessoa

Em 2006, Rosário, Mendes e colaboradores, num estudo que pretendeu mapear as concepções de aprendizagem de um grupo de estudantes do 5.º ano de escolaridade e dos seus encarregados de educação, detetaram concepções correspondentes às identificadas por Marton e colaboradores (1993) e também concepções emergentes. Os resultados demonstraram que tanto os pais quanto os filhos concetualizam a aprendizagem como um fenómeno processual, mas, enquanto os primeiros realçam o seu aspeto processual experiencial, os segundos realçam o seu carácter instrumental.

Em 2007, Rosário, Grácio e colaboradores, num estudo que pretendeu identificar as concepções de aprendizagem de 48 estudantes do 9.º ano, 12.º ano e 4.º ano do ensino superior, identificaram concepções que replicam estudos anteriores: aumento de conhecimentos, memorização, aplicação, compreensão, visão diferente e mudança pessoal (Säljö, 1979; Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993) e realização e processo não limitado pelo tempo ou contexto (Purdie, Hattie & Douglas, 1996). Foram identificadas pela primeira vez a concepção de aprendizagem como abrangente e diversificada, quatro concepções relativas à natureza processual do aprender (ou seja, como um processo individualizado, experiencial, interativo e de ensino) e ainda uma outra de natureza valorativa, que traduz a ideia de que aprender é algo positivo e importante, apresentando um valor intrínseco.

Rendeiro e Duarte (2007), num estudo com estudantes portugueses do 12.º ano que pretendeu identificar as concepções de aprendizagem para as situações de avaliação, mostraram a correspondência entre concepções de aprendizagem para a avaliação e a maioria das concepções de aprendizagem. Assim, a aprendizagem face à avaliação pode ser concebida como um processo de armazenamento, memorização e aplicação da informação (forma quantitativa), sendo o objetivo do estudante reproduzir e aplicar tal informação durante o momento avaliativo. Pelo contrário, pode ser concebida de modo mais rico (forma qualitativa) quando representada enquanto processo de reestruturação do conhecimento, desenvolvimento de novas perspetivas e mudança pessoal.

Em 2011, Azevedo investigou as concepções de aprendizagem em crianças de etnia cigana. As concepções encontradas neste estudo recaem, essencialmente, sobre a

experiência positiva e a aquisição de conhecimentos, a ajuda profissional e parental, o grupo de pares, a atenção, o trabalho e o material.

Em 2013, Pereira estudou as concepções de aprendizagem em população reclusa. A autora concluiu que esta população percebe a sua aprendizagem como um meio para *saber mais, integrar-se, perceber o propósito, beneficiar, corrigir-se e evoluir*. Correspondentemente, estes estudantes consideram que o processo de aprendizagem ocorre *fazendo coisas, pedindo ajuda, dando exemplo aos filhos, participando, refletindo nos erros e tornando o tempo útil*.

O estudo das concepções de aprendizagem em adolescentes em acolhimento residencial apresenta-se como pioneiro na investigação nacional e internacional.

1.2. Crianças e jovens em acolhimento residencial: a dimensão escolar

A escola, como contexto promotor de relações e de competências sociais e emocionais, assume uma importância fulcral no desenvolvimento do indivíduo, permitindo-lhe desenvolver e adquirir competências essenciais ao crescimento enquanto ser humano (Jackson & Höjer, 2013). Assume-se ainda como fator de resiliência na vida de crianças e jovens em acolhimento residencial, podendo apresentar-se como um contexto onde poderá encontrar figuras de referência, construir novas relações, conviver com os amigos e, essencialmente, obter algum sentido de “normalidade” (Höjer & Johansson, 2013).

Com frequência se assume a impossibilidade de sucesso de crianças e jovens em acolhimento residencial (Berridge, 2012), população que apresenta fragilidades marcadas, tais como baixos níveis de escolaridade, baixo rendimento académico e instabilidade escolar (Berridge, 2012; Connelly & Furnivall, 2013; Flynn, Tessier & Coulombe, 2013). Torna-se assim prioritário fornecer apoio adicional a estas crianças e jovens na dimensão escolar e académica (Connelly & Furnivall, 2013; Dell’Aglia & Hutz, 2004; Johansson & Höjer, 2012).

Por outro lado, apesar de por vezes a dimensão escolar se assumir como primordial e de enorme importância, a literatura aponta que os jovens acolhidos percecionam no

seu dia a dia mensagens contraditórias por parte dos profissionais (Berridge, 2012; Montserrat, Casas & Malo, 2013). Estes profissionais constituem, de acordo com vários estudos, uma peça fundamental no sucesso educativo das crianças e jovens (Flynn, Tessier & Coulombe, 2013).

É nesta linha de investigação que procuramos entender a dimensão escolar e educativa destas crianças e jovens. Assim, teremos em conta a necessidade de realizar esta investigação centrada no estudante em contexto (Marton, 1988). Ou seja, estudaremos as conceções de aprendizagem dos jovens em acolhimento residencial, através de questões abertas que nos permitirão interpretar o fenómeno da aprendizagem. Urge aqui cruzar a questão da educação com o acolhimento residencial de forma a contribuir, com esta investigação, não só para a melhoria do envolvimento e do sucesso escolar destes adolescentes, mas também para a possibilidade de estes terem um futuro melhor que dependerá, em parte, do seu percurso escolar.

2. Metodologia

2.1. Objetivos e questões de investigação

Partindo da questão que Säljö colocou em 1979, “O que é que significa para si aprender?”, este estudo teve como principal objetivo mapear, pela primeira vez, as conceções de aprendizagem de adolescentes em acolhimento residencial.

Dadas as circunstâncias de vida destes jovens em situação de acolhimento residencial, pergunta-se:

Q1. O que significa aprender?

Q2. Que utilidade e importância tem a aprendizagem?

Q3. O que é que se aprende?

Q4. Quando ocorre a aprendizagem?

Q5. Como é que se aprende?

Q6. O que é necessário para aprender?

2.2. Participantes

Participaram neste estudo 55 adolescentes (30 do sexo feminino, 54,5%; e 25 do sexo masculino, 45,5%) que se encontravam em acolhimento residencial e frequentavam o 3.º ciclo do ensino básico. Dos 55 adolescentes, cinco estavam acolhidos em Centros de Acolhimento Temporário e 50 em Lares de Infância e Juventude. As oito casas de acolhimento onde foram realizadas as entrevistas situam-se nos distritos de Braga e Porto.

No Quadro 2 é apresentada a distribuição dos participantes em função do sexo e do ano de escolaridade.

Quadro 2. Distribuição dos adolescentes em função do sexo e do ano de escolaridade (N = 55)

Ano	7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total	
Sexo	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Feminino	15	27,3	3	5,5	12	21,8	30	54,5
Masculino	8	14,5	8	14,5	9	16,4	25	45,5
Total	23	41,8	11	20	21	38,1	55	100

Foram também recolhidas as classificações obtidas pelos alunos no 1.º período (Quadros 3 e 4).

Em cada quadro apresentamos ainda a média final de cada ano escolar. Esta média foi calculada de acordo com as classificações quantitativas de cada aluno.

Quadro 3. Classificações escolares dos participantes do sexo feminino (n = 30)

	0 negativas		1 negativa		2 negativas		≥ 3 negativas		Média das classificações
7.º ano	1		2		1		11		2,7
8.º ano	1		1		1		0		3,1
9.º ano	1		0		2		9		2,8
Total (n / %)	3	10%	3	10%	4	13,3%	20	66,7%	2,9

Quadro 4. Classificações escolares dos participantes do sexo masculino (n = 25)

	0 negativas		1 negativa		2 negativas		≥ 3 negativas		Média das classificações
7.º ano	0		1		1		6		2,7
8.º ano	0		1		1		6		2,8
9.º ano	0		0		2		7		2,8
Total (n / %)	0	0%	2	8%	4	16%	19	76%	2,8

A análise das classificações do final do 1.º período destes adolescentes permite-nos verificar que, à exceção do pequeno grupo do 8.º ano constituído por três jovens do sexo feminino, a grande maioria dos grupos alcançou médias de final de período negativas. Salientamos a elevada percentagem de adolescentes com mais de três negativas. No sexo masculino verificamos ainda que em nenhum dos anos escolares se encontravam jovens sem classificações negativas. Assim, é visível, neste caso, o insucesso escolar que frequentemente vemos retratado na literatura, o que reforça a pertinência deste estudo.

2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada (Quadro 5), que visava as diversas questões sobre o aprender (Grácio, 2002).

Quadro 5. Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista
(Grácio, 2002)

Estrutura da entrevista	Questões
Definição geral	1. O que é aprender?
Função	2. Para que serve aprender? 2.1 Qual a importância de aprender?
Conteúdo	3. O que é que se aprende?
Faceta temporal	4. Quando é que se aprende? 4.1 Aprende-se em qualquer idade? 4.2 Aprende-se em qualquer momento?
Processo	5. Como é que se aprende?
O que é necessário	6. O que é preciso para aprender? 7. O que torna difícil aprender?

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas na íntegra. Antes do início das mesmas, os adolescentes foram informados de que esta entrevista se inseria numa investigação sobre a temática da aprendizagem, que estava a ser conduzida no âmbito do mestrado em Ciências da Educação. Foram ainda informados de que a entrevista seria gravada e que os dados seriam confidenciais e serviriam apenas para efeitos de investigação. Foi também salientado que não existem respostas certas ou erradas. Em todas as questões o mais importante seria darem uma resposta sincera e de opinião pessoal.

Após serem realizados os contactos formais com as casas de acolhimento, foram marcadas as entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas ao final do dia ou durante o dia de sábado por ser nestes tempos que os adolescentes não estavam na

escola. Foi ainda possível, graças à amabilidade dos centros de acolhimento temporário e dos lares de infância e juventude, conjugar estes momentos com algumas tarefas domésticas ou atividades lúdicas que estes jovens tinham.

2.4. Procedimentos de análise de dados

As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e objeto de análise qualitativa e quantitativa através do *software* QSR Nvivo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225). Após a preparação dos documentos, começamos por ler todas as entrevistas. Esta segunda leitura permitiu começar a estruturar possíveis categorizações do material recolhido.

Começámos a análise de conteúdo das entrevistas definindo categorias dentro de cada questão (Bardin, 1979). Tal categorização permitiu-nos identificar o número de formas qualitativamente diferentes de estes adolescentes caracterizarem a aprendizagem. Esta categorização procurou estar o mais próxima possível do discurso dos adolescentes.

Por seu lado, a análise quantitativa permitiu-nos identificar as conceções e as ideias mais referidas. De seguida apresentaremos os resultados obtidos e a sua discussão.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção serão apresentadas as categorias que emergiram para cada questão, com indicação do número de participantes e a respetiva percentagem.

3.1. Questão 1 – O que é aprender?

No Quadro 6 é possível observar as respostas dos participantes a esta primeira questão referente à definição geral do *aprender*.

Quadro 6. Respostas dos participantes à questão “O que é aprender?” (N = 55)

Definição geral: <i>O que é aprender?</i>	N.º de fontes	%
Adquirir novos conhecimentos	27	49,1
Aumentar os conhecimentos	9	16,4
Estudar e realizar exercícios	6	10,9
Estar atento e interessado	4	7,3
Uma coisa boa	3	5,5
Saber fazer	2	3,6
Perceber o que nos tentam transmitir	2	3,6
Formar-se	2	3,6
Ter cultura	2	3,6
Ter mais experiência	2	3,6
Ter boas notas	2	3,6
Saber conviver	2	3,6
Atingir objetivos e superar obstáculos	2	3,6
Esclarecer dúvidas	2	3,6
Saber coisas boas	1	1,8
Estar na escola	1	1,8
Saber responder a perguntas	1	1,8
Esforçarmo-nos	1	1,8

Como podemos observar, a conceção mais referida diz respeito ao *Adquirir novos conhecimentos*, sendo enunciada por 49,1% dos participantes. Esta conceção refere-se à ideia de que o *aprender* é entendido como um meio para saber novos conteúdos:

“Hum... ir para a escola, saber coisas novas, ganhar conhecimentos.” (Suj. 14M, 8.º ano)

A segunda conceção mais verificada refere-se ao *Aumento de conhecimentos*, com 16,4% de verbalizações:

“É saber mais, adquirir mais conhecimentos.” (Suj. 52F, 9.º ano).

Optámos por manter separadas as duas categorias *Adquirir novos conhecimentos* e *Aumentar os conhecimentos*, num esforço de não perder informação mais específica, que nos pareceu relevante, relativamente à forma como os participantes concebem a aprendizagem, tendo em conta que a primeira remete especificamente para o fator novidade e para a aquisição de conhecimentos que não existiam anteriormente, enquanto a segunda realça a dimensão quantitativa do aumento de conhecimentos. Se juntarmos as duas categorias, verificamos que são 65,5% os participantes que veem a aprendizagem como aumento de conhecimentos, indo ao encontro de uma das conceções identificadas na literatura, nomeadamente na investigação de Säljö (1979); de resto, esta categoria foi também uma das mais referidas noutros estudos (Grácio et al., 2007).

Verificamos ainda, com 10,9 %, a conceção do *aprender* como *Estudar e realizar exercícios*:

“Aprender é estar a estudar o que os professores nos ensinam, e acho que é isso.” (Suj. 4M, 7.º ano)

Outros adolescentes, ainda que de forma não tão expressiva, também exprimiram conceções nesta categoria, o que nos remete para uma dimensão processual, ou seja, a

dimensão de *como* ocorre a aprendizagem. São elas as concepções *Estar atento e interessado*, com 7,3%, *Esclarecer dúvidas*, com 3,6%, e *Esforçar-nos*, com 1,8%.

Com uma percentagem de 5,5%, surge a concepção de que aprender é *uma coisa boa*. Também anteriormente já fora referido este aspeto valorativo da aprendizagem. Porém, agora surge generalizado ao ato de *aprender* como algo *positivo e bom*. Com menor expressão surgem ainda outras concepções, como por exemplo, *saber fazer*. Esta concepção remete-nos para um conhecimento prático, que está intimamente relacionado com a concepção *Aplicação* (Marton et al., 1997). Com igual percentagem de participantes, 3,6%, surgem as concepções *Perceber o que nos tentam transmitir* e *Saber conviver*, que nos remetem para a dimensão transmissiva e relacional do sujeito; *Formar-se*, *Ter cultura*, *Ter mais experiência*, remetem-nos para a dimensão desenvolvimental; e *Ter boas notas*, *Atingir objetivos e superar obstáculos*, para a dimensão de concretização pessoal.

Com 1,8% surge a concepção de que aprender é *estar na escola*. Tal concepção remete-nos para a dimensão contextual, uma vez que nos reporta para o contexto onde ocorre a aprendizagem. Também com o mesmo número de verbalizações surge a concepção *saber responder a perguntas*, que apresenta aqui o *aprender* como um meio para obter sucesso.

Rosário, Grácio e colaboradores (2007) consideram que a questão *O que é aprender?* é a questão mais aberta e abrangente das colocadas a estes adolescentes. Assim como no estudo dos investigadores anteriormente referidos, também aqui surgem concepções de cariz reprodutivo de focalização externa (*aumentar conhecimento, saber mais*) e do tipo transformativo com focalização interna (*formar-se, ter mais experiência*). Surgem ainda, como podemos verificar no Quadro 6, concepções focalizadas no aspeto valorativo da aprendizagem (*Uma coisa boa*), porém, com menor expressão.

3.2. Questão 2 – Para que serve aprender? Qual a importância de aprender?

No Quadro 7 são apresentadas as respostas dos participantes à questão referente à função da aprendizagem. Apesar de as duas questões terem sido realizadas separadamente, optou-se por analisar conjuntamente as respostas.

Quadro 7. Respostas dos participantes às questões “Para que serve aprender? Qual a importância de aprender?” (N = 55)

Função: <i>Para que serve aprender? Qual a importância de aprender?</i>	N.º de fontes	%
Para termos um futuro melhor	33	60
Para sabermos mais	23	41,8
Para mais tarde termos um trabalho	13	23,6
Para termos cultura geral	12	21,8
Para sermos alguém na vida	6	10,9
Para termos educação	6	10,9
Para ensinarmos os outros	4	7,3
Para ensinarmos aos filhos	4	7,3
Para nos prepararmos para a vida	3	5,5
Para ficarmos inteligentes	2	3,6
Para não gozarem connosco	2	3,6
Para termos boas notas	2	3,6
Para sabermos coisas para mais tarde	2	3,6
Para sermos melhores pessoas	2	3,6
Para sermos independentes	2	3,6
É a lei da vida	1	1,8
É importante, pois ocupa-nos o tempo	1	1,8

Para desfrutar do que aprendemos	1	1,8
Para sabermos fazer o TPC	1	1,8
É positivo	1	1,8

Analisando agora as funções do aprender percecionadas pelos adolescentes, verificamos que surge frequentemente a referência ao futuro. Aprender é entendido como importante para se alcançar um futuro melhor e regista-se em 60% dos adolescentes:

“Para termos hipóteses no futuro.” (Suj. 14M, 8.º ano)

(E): E para que serve aprender, S.?

(P): Acho que, se nós queremos ser alguém no futuro, acho que devemos aprender pelo menos um bocado. Se queremos ter um emprego para conseguirmos as nossas coisas, também devemos aprender, e devemos lutar por isso. (Suj. 32F, 7.º ano)

“Para o futuro, para ter um futuro melhor.” (Suj. 17M, 8.º ano)

“Para que serve? Para sermos alguém na vida, para termos um trabalho bom.” (Suj. 2M 7.º ano)

A conceção de que o aprender serve *Para mais tarde termos um trabalho*, com uma frequência de 23,6%, surge também projetada no futuro. Outros estudos (Grácio, 2002; Grácio, Chaleta & Rosário, 2007) reconheceram nos relatos dos entrevistados a função instrumental do aprender, entendido como um meio para atingir um fim imediato e concreto.

Neste estudo, a função do aprender centrada num *futuro melhor* expande a conceção para um fim mais vasto e mais distante. Os adolescentes reconhecem que o *aprender*

poderá ter um papel fundamental na construção de um futuro melhor e com mais oportunidades.

A concepção de que aprender serve para *Ser alguém na vida* surgiu em 10,9% dos participantes. A título ilustrativo, apresentamos um pequeno excerto de uma entrevista:

(E): E para que serve aprender a fazer as coisas?

(P): Para, tipo, depois sermos alguém, ou assim.

(E): E o que é que é isso de ser alguém?

(P): Tipo, nós agora somos crianças e depois temos que vir a ser alguém.

(E): E o que é que é isso, ser alguém? Explica-me para ti o que é que tu queres dizer com isso, ser alguém.

(P): Ter autoridade.

(E): Não és alguém agora?

(P): Sou, mas quando for maior acho que vou ser alguém melhor.

(E): O que é isso? E o que é que é alguém melhor?

(P): Alguém melhor é tipo crescer, ter mentalidade.

(Suj.35F. 7.º ano)

O *aprender* surge ainda como importante e como um meio para *Saber mais*, com uma frequência de 41,8%. Esta categoria remete para a concepção da aprendizagem como aumento de conhecimentos:

“A importância? É que vamos sabendo mais coisas e também é muito bom para a vida.” (Suj. 9M, 8.º ano).

Surge ainda a concepção *Ter cultura geral*, verbalizada por 21,8% dos adolescentes e que remete para a formação pessoal.

Para 7,3% dos entrevistados, aprender *Serve para ensinar os outros* e *Serve para ensinar aos filhos*. Ambas as concepções remetem para o futuro, onde estes jovens poderão assumir papéis familiares.

Para 5,5% dos adolescentes, aprender serve *Para nos prepararmos para a vida*, para o lidar com os desafios e dificuldades que a vida acarreta.

Com uma frequência de 3,6%, surgem as concepções de que o aprender serve *Para ficarmos mais inteligentes*; *Para não gozarem connosco*; *Para ter boas notas*, numa concepção de aprendizagem com foco nos resultados; para *Saber coisas para mais tarde*, com foco no futuro; as respostas *Para sermos melhores pessoas* e *Para sermos independentes* surgem focadas no futuro e nas transformações positivas que a aprendizagem poderá causar no sujeito aprendiz. Com menor expressão, 1,8%, surgiram concepções como *É importante, pois ocupa-nos o tempo*, *Para desfrutar do que aprendemos*, *Para sabermos fazer o TPC* e *É algo positivo*.

Note-se que aqui, apesar de ser com pouca expressão, o *aprender* surge, pela primeira vez nesta análise, como algo negativo e que não tem qualquer função.

(E): E qual é a importância de aprender?

(P): Não sei. Para mim não tem importância nenhuma.

(E): Pensa lá um bocadinho.

(P): Para mim não tem importância. Que lá, eu só vou para lá perder tempo.

(E): Para lá, para onde?

(P): Para a escola. E isso.

(E): E é na escola que se aprende?

(P): Em todo o lado. Mas na escola só vou perder tempo.

(Suj. 24M. 9.º ano)

3.3. Questão 3 – O que é que se aprende?

No Quadro 8 são apresentadas as respostas dos participantes à questão referente ao conteúdo da aprendizagem.

Quadro 8. Respostas à questão “O que é que se aprende?” (N = 55)

Conteúdo: O que é que se aprende?	N.º de fontes	%
Conteúdos da escola	28	50,9
Aprendemos a ser educados	19	34,5
Coisas novas	8	14,5
Sobre a vida	6	10,9
Sermos melhores pessoas	4	7,3
Convivermos	3	5,5
Jogos	3	5,5
O que nos ensinam	2	3,6
Sobre a natureza	2	3,6
Sobre o mundo	2	3,6
O que nos interessa	1	1,8
Coisas boas e coisas más	1	1,8

Nesta questão surgem como conteúdo principal de aprendizagem os conteúdos da escola. Para 50,9% destes adolescentes, o objeto de aprendizagem são conteúdos da escola.

“Várias coisas, matemática, história, português, hum... disciplinas, hum... há disciplinas mais essenciais que outras, mas são todas importantes.” (Suj. 31F. 7.º ano)

Com 34,5% surge a referência à *Aprendizagem para ser educado*. Aqui a aprendizagem é entendida como um meio capaz de transformar o ser e de o formar a nível pessoal.

“É... aprender a ser pessoas melhores e a... sei lá... devemos saber estar num sítio... Por exemplo, se estivermos assim numa biblioteca, por exemplo, temos de aprender a saber estar calados... ou a ler, a estudar melhor ou assim.” (Suj. 16M. 8.º ano)

Mais uma vez surge, agora nesta categoria relativa ao conteúdo da aprendizagem, a conceção *Coisas novas*, desta vez aplicada ao conteúdo da aprendizagem.

Ainda com a referência de 10,9%, surge a referência às aprendizagens sobre a vida.

“Aprende-se coisas, aprende-se sobre a vida.” (Suj. 54F. 9.º ano)

Com uma percentagem de 5,3%, surge a conceção *Sermos melhores pessoas*, que nos remete para a transformação do indivíduo enquanto ser humano.

Com igual percentagem, 5,5%, surgem os conteúdos de aprendizagem: *Conviver*, que nos remete para as competências relacionais dos adolescentes; e *Jogos*. Com 3,6 %, surgem os conteúdos *O que nos ensinam*, *Sobre a natureza* e *Sobre o mundo*. Com menor percentagem, mas não menos relevante, surge como conteúdo de aprendizagem *O que nos interessa* e *Coisas boas e coisas más*.

3.4. Questão 4 – Quando é que se aprende? Aprende-se em qualquer idade? Aprende-se em qualquer momento?

No Quadro 9 são apresentadas as respostas dos participantes às questões referentes à definição temporal da aprendizagem.

Quadro 9. Respostas às questões “Quando é que se aprende? Aprende-se em qualquer idade? Aprende-se em qualquer momento?” (N = 55)

Faceta temporal: “Quando é que se aprende? Aprende-se em qualquer idade? Aprende-se em qualquer momento?”	N.º de fontes	%
<i>Quando é que se aprende?</i>		
No nosso dia a dia	26	47,2
Quando vamos à escola	11	20
Quando erramos	7	12,7
Quando estamos atentos	5	9,1
Com tempo	1	1,8
Com material escolar	1	1,8
Quando já temos alguma idade	1	1,8
A partir dos 7/8 anos	1	1,8
<i>Aprende-se em qualquer idade?</i>		
Sim, aprende-se em qualquer idade.	45	81,8
Não, não se aprende em qualquer idade.	6	10,9
<i>Aprende-se em qualquer momento?</i>		
Sim, aprende-se em qualquer momento.	39	70,9
Não, não se aprende em qualquer momento.	16	29,1

Relativamente à faceta temporal, 47,2 % dos adolescentes consideram que aprendemos no nosso dia a dia.

“Aprendemos, ouvimos coisas novas, aprendemos... aprendemos no nosso dia a dia.” (Suj. 13M. 8.º ano)

Com 20%, os adolescentes referem que aprendemos quando vamos à escola.

“Aprende-se durante o estudo, durante todo o tempo que estamos na escola.” (Suj. 56F. 9.º ano)

Com a mesma frequência os adolescentes referem que aprendemos quando erramos.

“Quando se vai para a escola. Ou quando nós fazemos algo errado e temos, nós temos que mudá-la, aprendemos com os nossos erros.” (Suj. 1M. 7.º ano)

Com 9,1%, surge a concepção de que a aprendizagem ocorre *quando estamos atentos*. Tal remete-nos para a consciência, por parte destes cinco adolescentes, de que a aprendizagem requer a atenção do sujeito assim como um papel ativo por parte deste. Os adolescentes apresentaram, ainda que com uma percentagem menos expressiva, as concepções de que aprendemos *com tempo*, com *material escolar*, *quando já temos mais idade e a partir dos 7/8 anos*.

Na questão *Aprende-se em qualquer idade?* 81,8% dos adolescentes responderam que sim, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade.

“Sim, pode-se aprender em qualquer idade, mas só que temos de estar dispostos a...” (Suj. 11M. 8.º ano)

Por outro lado, cerca de 10,9% dos adolescentes referiram que a aprendizagem não se verifica em qualquer idade.

Na questão seguinte, *Aprende-se em qualquer momento?*, 70,9% dos adolescentes responderam que sim.

(E): E aprende-se em qualquer momento?

(P): Temos, temos vários momentos de aprendizagem. Na escola, durante as aulas, temos de aprender a matéria. Durante o intervalo, quando estamos com os colegas, aprendemos as brincadeiras deles. Aqui na instituição, aprendemos a respeitar os mais velhos, a respeitar o próximo. E na família, é a mesma coisa. (Suj. 25M. 9.º ano)

Cerca de 29,1% responderam que não. De acordo com estes adolescentes, a aprendizagem não ocorre em qualquer idade, tal como ilustra o excerto seguinte.

(E): Aprende-se em qualquer idade?

(P): Ah, não. Aprende-se quando nós também já temos capacidades para isso. Começamos a ouvir a razão das pessoas mais velhas.

(E): E quando é que nós começamos a ter capacidades para isso?

(P): Não sei... Quando nos sentimos preparados.

(E): Por volta de que idade é que isso... É que começamos a aprender?

(P): A partir dos 7.

(E): Dos 7?

(P): Dos 7, 8 anos.

(E): Porquê? O que é que acontece nessa idade?

(P): Temos um desenvolvimento muito grande na nossa vida.

(Suj. 27M. 9.º ano)

3.5. Questão 5 – Como é que se aprende?

No Quadro 10 são apresentadas as respostas dos participantes à questão referente ao processo da aprendizagem.

Quadro 10. Respostas à questão “Como é que se aprende?” (N = 55)

Processo: <i>Como é que se aprende?</i>	N.º de fontes	%
Aprendemos com os outros	19	34,5
Com os erros	13	23,6
Com atenção	13	23,6
Colocando questões	3	5,5
Com livros e vídeos	3	5,5
Quando nos explicam	2	3,6
Estudando	2	3,6
Mostrando interesse	1	1,8
Com a memória	1	1,8
Com os nossos pais	1	1,8
A jogar	1	1,8
Refletindo	1	1,8
Tendo respeito e responsabilidade	1	1,8

No que respeita à categoria *Como é que se aprende?*, cerca de 34,5% dos adolescentes referiram que aprendem com os outros. Tal remete para a dimensão relacional da aprendizagem, onde se reconhece que esta ocorre na interação com outras pessoas.

“Com os nossos amigos, familiares, ou alguém que não conhecemos e que vamos conhecer e que nos vai ensinar alguma coisa.” (Suj. 1M. 7.º ano)

Por outro lado, se há esta primeira e mais notória referência aos outros, aos seres exteriores a nós, também surge, numa segunda posição, o reconhecimento de que também somos sujeitos ativos da nossa aprendizagem: aprendemos com os erros. Esta

referência aos erros, com uma percentagem de 23,6%, poderá estar associada a percursos de vida mais expostos à adversidade.

(E): E como é que se aprende?

(P): Reparando nas nossas atitudes, porque é assim: quando nós reparamos que temos uma boa nota é porque aprendemos. Quando nós não voltamos a repetir o mesmo erro, é porque aprendemos.” (Suj. 47F. 9.º ano)

Com uma percentagem de 23,6%, surge a conceção de que a aprendizagem surge quando há atenção. Ou seja, na opinião destes 10 adolescentes, a atenção é um requisito imprescindível para que a aprendizagem ocorra.

(E): Então, como é que se aprende?

(P): Estando atento ao que o professor está a dizer e isso. (Suj. 11M. 8.º ano)

Para 5,5% destes jovens, aprendemos *colocando questões e com livros e vídeos*. Já para 3,6%, aprendemos *quando nos explicam e estudando*.

Com percentagem menos expressiva, 1,8%, surgem as conceções de que a aprendizagem ocorre *mostrando interesse, com a memória, com os nossos pais, a jogar, refletindo e tendo respeito e responsabilidade*.

3.6. Questões 6 e 7 – O que é preciso para aprender? O que torna difícil aprender?

No Quadro 11 são apresentadas as respostas às questões referentes ao que é necessário para aprender.

Quadro 11. Respostas às questões “O que é preciso para aprender? O que torna difícil aprender?” (N = 55)

O que é necessário: <i>O que é preciso para aprender?</i> <i>O que torna difícil aprender?</i>	N.º de fontes	%
<i>O que é preciso para aprender?</i>		
Atenção	23	41,8
Querer	13	23,6
Paciência	6	10,9
Ter métodos	3	5,5
Alguém que nos ensine	2	3,6
Material escolar	2	3,6
Adultos	2	3,6
Saber	1	1,8
Estudo	1	1,8
Ter cabeça	1	1,8
Ir à escola	1	1,8
Esforço	1	1,8
Ter uma mente aberta	1	1,8
Nada	1	1,8
Ser um conteúdo novo	1	1,8
Confiança e autoestima	1	1,8
Questionar	1	1,8
Ter bom comportamento nas aulas e fora	1	1,8
<i>O que torna difícil aprender?</i>		
Falta de atenção	26	47,3

Falta de vontade	20	36,4
O acumular dos conteúdos a estudar	2	3,6
Obstáculos	2	3,6
Ter alguma deficiência	1	1,8
Não gostar da escola	1	1,8
As professoras e os colegas	1	1,8
A saturação de estar sempre a repetir o mesmo	1	1,8
Os métodos utilizados	1	1,8
Má explicação	1	1,8
Não entender o que o professor explica	1	1,8
Os testes	1	1,8
Nada dificulta a aprendizagem	1	1,8
Mau comportamento	1	1,8

Verificamos que os adolescentes apontam como necessário para que ocorra aprendizagem a *atenção* (41,8%), o *querer* (23,6%) e a *paciência* (10,9%). Por outro lado, os estudantes referiram como fatores prejudiciais à aprendizagem a *falta de atenção* (47,3%), a *falta de vontade* (36,4%) e o *acumular de conteúdos a estudar* (3,6%).

Analisando as várias concepções que surgiram na questão *O que é preciso para aprender?*, podemos perceber que, se umas apontam o sujeito aprendiz como um ser ativo e com o papel principal na sua aprendizagem, outras concetualizam *o que é preciso aprender* como algo externo ao sujeito.

Das respostas verbalizadas por estes adolescentes, apresentamos as que se centram no sujeito e que, por isso, dependem de cada um deles: *Atenção, Querer, Paciência, Ter métodos, Saber, Estudo, Ter cabeça, Ir à escola, Esforço* e *Ter uma mente aberta*. Por outro lado, e com menor número de referências, surgem como facilitadoras da aprendizagem concepções exteriores ao sujeito como *Alguém que nos ensine, Material*

escolar, Adultos e Ser um conteúdo novo. Estas concepções, de dimensão externa ao sujeito, para além de surgirem em menor número do que as anteriores, também apresentam, tal como podemos verificar no quadro, menores percentagens de participantes, o que se revela bastante interessante, uma vez que os sujeitos reconhecem que o que é preciso aprender depende sobretudo de fatores que lhes são inerentes.

No que concerne à questão *O que dificulta a aprendizagem?*, as dimensões interna (e.g., *Atenção, Vontade, Ter alguma deficiência, Mau comportamento*) e externa (e.g., *Má explicação, Obstáculos, Os métodos utilizados, Os testes e As professoras e os colegas*) também se verificaram, com predominância da primeira.

4. Conclusões

Este estudo teve como objetivo analisar, pela primeira vez, as concepções de aprendizagem de adolescentes que se encontram em situação de acolhimento residencial, tentando compreender o modo como entendem e encaram o fenómeno da aprendizagem e como o representam na sua consciência (Freire & Duarte, 2010). As crianças e jovens abrangidos por uma medida de colocação residencial durante a infância apresentam um risco significativo de exclusão social enquanto adultos (Cameron, Jackson, Hauari & Hollingworth, 2012; Jackson & Cameron, 2012). Ora, surge aqui a evidente necessidade de criar oportunidades na vida destes adolescentes para promover o envolvimento e o sucesso escolar, pois este é reconhecido como um meio para alcançar um melhor futuro.

Os resultados deste estudo mostraram níveis marcados de insucesso escolar por parte destes adolescentes. Porém, eles mostram-se conscientes de que o aprender lhes permite aumentar os conhecimentos e reconhecem que a aprendizagem lhes proporcionará um futuro melhor.

Mais de metade dos alunos reconhece que se aprendem conteúdos na escola. Relativamente à dimensão temporal, consideram que a aprendizagem ocorre no dia a dia. Os adolescentes referem também que aprendemos quando erramos. Este aspeto foi evidente na investigação sobre as concepções de aprendizagem da população reclusa

(Pereira, 2013), onde os entrevistados referiam que a aprendizagem os ajudaria a não cometerem os mesmos erros do passado.

Na questão sobre como se aprende, no nosso estudo surge com maior número de referências a ideia de que se aprende com os outros, o que remete para a dimensão relacional da aprendizagem.

No que refere à dimensão do que é preciso para aprender, para 41,8% dos adolescentes é necessário haver atenção; já o que dificulta a aprendizagem, para 47,3%, é a falta de atenção.

Percebemos aqui, depois desta breve análise às questões em estudo, que estes alunos apresentam sobretudo concepções do tipo reprodutivo que, de acordo com Marton (1983), se caracterizam pelo armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo exterior ao sujeito. Conduzem ainda, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem. Os dois diferentes grupos de concepções – as do tipo reprodutivo, cuja ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação, e as do tipo transformativo, cuja ênfase se situa na atribuição de significado e transformação da informação – levam a diferentes resultados de aprendizagem, recomendando-se a promoção de concepções do tipo transformativo.

Os dados referentes às classificações escolares destes adolescentes revelam grandes fragilidades no domínio escolar, pelo que se torna necessário desenhar programas de intervenção que promovam o envolvimento e o sucesso escolar destas crianças e adolescentes, superando dificuldades e estimulando aspirações educacionais mais elevadas.

4. Referências bibliográficas

- Azevedo, R. O. P. M. (2011). *Explorando uma outra cultura: Concepções de aprendizagem nas crianças de etnia cigana* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. & Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: Some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387-399. doi:10.1080/02680939.2011.644811.
- Connelly, G. & Furnivall, J. (2013). Addressing low attainment of children in public care: The Scottish experience. *European Journal of Social Work*, 16(1), 88-104. doi:10.1080/13691457.2012.722986.
- Dell'Aglio, D. D. & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Figueira, A. I. S. (2016). *Intenções, maneiras e ideias sobre o aprender na escola básica: Abordagens à e concepções de aprendizagem em alunos do 1.º ciclo de escolaridade – Relações com o contexto* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G. & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985.
- Freire, G. & Duarte, A. (2010). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. *Psicologia USP*, 21(4), 875-898.
- Freire, L. G. L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Pedagógica*, 11(22), 9-37.
- Gibbs, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Bristol: Technical and Educational Services.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenográfica* (Tese de doutoramento). Universidade de Évora, Portugal.
- Grácio, M. L. F. & Rosário, P. (2004). *Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil o aprender*. Em X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Grácio, M. L., Chaleta, E. & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *Interacções*, 3(6), 197-214.
- Höjer, I. & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984.
- Jackson, S. & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107-1114. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.041.

- Jackson, S. & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16(1), 1-5. doi:10.1080/13691457.2012.763108.
- Johanssen, H. & Höjer, I. (2012). Education for disadvantaged groups: Structural and individual challenges. *Children and Youth Services Review*, 34, 1135-1142. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.042.
- Laurillard, D. M. (1978). *A study of the relationship between some of the cognitive and contextual factors in student learning* (Doctoral dissertation). University of Surrey, UK.
- Laurillard, D. M. (1979). The process of student learning. *Higher Education*, 8, 345-409.
- Laurillard, D. M. (1997). Styles and approaches in problem-solving. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 126-144). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). New York: Plenum Press.
- Marton, F. (1990). The phenomenography of learning: a qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In H. Mandl, E. de Corte, S. N. Bennett, A. F. Friedrich (Eds.), *Learning and Instruction. European Research in an International Context. Social Cognitive Aspects of Learning and Instruction, Vol. 2* (pp. 601-616). London: Pergamon Press.
- Marton, F. (1997). *Notes on phenomenography – version II*. Disponível em <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/handout2.html>.
- Marton, F. & Booth, S. (1996). The learner's experience of learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling* (pp. 534-564). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton; D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press Limited.
- Mendes, M. T. (2004). *Sentir e Construir o Aprender: Estudo exploratório sobre as concepções de pais e alunos do 5.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Montserrat, C., Casas, F. & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: The case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981.
- Pereira, J. C. C. (2013). *Compreender as concepções de aprendizagem da população reclusa: Um estudo fenomenográfico* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conceptions and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 87-100.
- Ramsden, P. (1981). *Improving learning. New Perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rendeiro, A. & Duarte, A. (2007). Concepções de aprendizagem face à avaliação em estudantes do ensino secundário. In A. Simão.; A. Silva; I. Sá (Eds.), *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas* (pp. 63-92). Lisboa: ED – Ui & DCE.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As “Abordagens ao Estudo” em alunos do Ensino Secundário* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). Voix d’élèves sur l’apprentissage à l’entrée et à la sortie de l’université: Un regard phénoménographique. *Revue des Sciences de l’éducation*, 33(1), 237-262.
- Rosário, P., Mendes, M. L., Grácio, L., Chaleta, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J. & Hernández-Pina, F. (2006). Discursos de pais e alunos sobre o aprender: Um estudo no 5.º ano de escolaridade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 463-471.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-453.
- Säljö, R. (1982). Learning and Understanding: A Study of Differences in Constructing Meaning from a Text. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 41. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA EM
PORTUGAL: PERSPETIVAS TEÓRICAS E DADOS DE UM ESTUDO EMPÍRICO
CURRICULUM FOR MUSIC TEACHERS' EDUCATION:
THEORETICAL PERSPECTIVES AND EMPIRICAL DATA ISSUED FROM A
STUDY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN PORTUGAL

Vivianne Lopes²³

Maria do Céu Roldão²⁴

Resumo

A investigação disponível sobre o currículo de formação de professores tem sido relativamente abundante no âmbito das discussões teóricas educacionais. Neste artigo contudo, percorre-se a revisão de literatura produzida nas áreas da formação e do currículo, problematizando a sua análise também em torno da representação que nos devolve sobre os reflexos do currículo no processo de formação de novos profissionais no contexto do ensino superior de música em Portugal. Qual é a função do professor na organização do trabalho de ensinar e no currículo de formação dos seus alunos? Quais as conceções mais visíveis sobre a natureza, construção e uso do conhecimento necessários ao seu exercício? Os traços dominantes resultantes do confronto destas revisões com o estudo empírico realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação desenvolvido na Universidade Católica Portuguesa apontam para a necessidade de construção de linhas reflexivas sobre o currículo de formação de professores e alunos, englobando-se neste sentido uma visão mais alargada sobre os

²³ Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil).

²⁴ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia (Porto, Portugal).

conceitos associados à natureza da função e do saber do professor como agente de formação.

Palavras-chave: currículo, formação, ensino superior de música.

Abstract

Available research on teachers' education is rich and diverse. In this paper, an overview of main relevant literature in the fields of teachers' training and curriculum development is presented, also discussing the representations that it reflects of the understanding of higher education teachers for the training of teachers of Music in Portugal: Which role is attributed to the higher education teacher in organizing curriculum and teaching for students of Music? Which are their predominant perceptions about the required knowledge for those students and the ways to construct and mobilize it in the future teachers? The confrontation of data of empirical research with reviewed literature, within a doctoral program of Portuguese Catholic University, indicate the need for training institutions to reinforce in their programs for future teachers of Music, the reflection and promotion of a broader view of professional knowledge of teachers and the specificity of teaching profession.

Keywords: curriculum, formation, music teachers' education.

Introdução

As discussões relacionadas com a formação de professores estão no centro das teorizações educacionais. Reconhecendo a sua relevância, reforça-se também o papel do currículo neste contexto. Compreendido como o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias (ROLDÃO, 1999), o currículo exerce um papel fundamental em todo o processo de formação docente e reconhece-se também na formação discente, uma vez que os professores, com os seus respetivos percursos de formação, serão responsáveis pela formação dos alunos, incorrendo-se muitas vezes no que se considera um círculo vicioso de más formações.

Há ainda, um desfasamento do que se propõe a nível macro curricular, para efetivamente o que acontece no dia-a-dia a nível micro curricular, no contexto das salas de aula. Conscientes deste desfasamento, propõe-se na primeira parte deste trabalho uma breve análise das questões ligadas ao currículo, relacionando esta reflexão com a formação de professores.

De seguida, coloca-se a ênfase no currículo de formação do ensino superior de música, no sentido de se perceber as tensões e diacronias que permeiam o campo. Neste sentido, reforça-se também a relevância de uma compreensão mais acurada acerca do papel dos professores na construção do currículo de formação discente. No que concerne ao ensino da música, esta análise torna-se ainda mais pertinente uma vez que há uma relação direta do professor com os alunos no contexto de aulas individuais.

Como terceiro eixo de análise portanto, serão apresentados resultados de análises empíricas desenvolvidas com o intuito de se percecionarem as lacunas no currículo de formação do ensino superior de música, variante canto, em Portugal. Para este efeito serão utilizados os resultados de análises de entrevistas realizadas com professores e alunos de canto neste contexto.

O currículo e a formação de professores

A aceção do termo currículo poderá abarcar, numa perspetiva inclusiva ou de exclusividade mútua “o que, o como e as condições em que se aprende; está-se perante

a aproximação de três ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou o ambiente) da aprendizagem” (Gaspar & Roldão, 2007, pp. 19-20). Dentro deste contexto identifica-se de forma clara a seguinte lógica – conteúdo (currículo), modo (desenvolvimento curricular), meio (ambiente da aprendizagem). O papel dos professores no desenvolvimento curricular é fulcral, mas não se pode olhar para este campo sem se pensar nos alunos, que são a razão de ser do ensino.

Numa perspetiva geral, os professores, apesar de aparecerem como atores centrais no contexto educacional, atuam com um grau de autonomia extremamente limitado e não decidem os processos de gestão curricular transformando-se em meras ferramentas de transmissão de algo pronto, de um *material escolar* na maioria das vezes distante dos alunos. Nas palavras de Roldão (1999) o currículo deve aparecer como substância e função da escola. De que forma? Através do trabalho em profundidade, da gerência e organização da ação curricular por parte dos docentes e escolas, da organização dos elementos conjunturais e das condições em que decorre (GASPAR & ROLDÃO, 2007), o que significa gerir de fato o currículo.

Para Gargaté e Baleiro (2001, p. 25) uma gestão flexível do currículo impõe inevitavelmente “uma forma diferente de abordar os novos desafios que se colocam à escola, na tentativa de encontrar respostas educativas que sirvam, efetivamente, a formação e o crescimento integral e harmonioso dos nossos jovens”, ou seja, que esteja atenta aos alunos concretos e às suas diversas realidades. A visão curricular centralista mais não faz do que acentuar o insucesso educativo, uma vez que os alunos são expostos a um corpo de aprendizagens muito distante da realidade que os circunda. Por todas estas questões o currículo deve ser analisado de forma crítica, numa lógica que valorize todos os seus intervenientes, uma vez que “é no campo da ação curricular concreta e da prática docente quotidiana que se joga a qualidade educativa e o sucesso da aprendizagem” (Roldão, 2011, p. 183).

No entanto, a adequação, potencial e suporte para a realização bem-sucedida deste papel não está clara e é mal suportada (Handler, 2010). É mal suportada em função do pouco grau de autonomia que se confere aos professores na maioria dos sistemas, é mal suportada em muitos casos pelas condições precárias de trabalho, de formação dos

docentes, é mal suportada pela falta de reconhecimento, de que os professores, explícita ou implicitamente, afetam o currículo enquanto veículo de formação (Diogo & Vilar, 2000).

Morgado (2005, p. 10), por exemplo, refere que os professores “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”. Dentro deste contexto Leite (2003, p. 48) reforça a necessidade dos professores reconhecerem as especificidades dos seus alunos e lhes darem voz, partindo desta voz para “a construção do conhecimento científico e o desenvolvimento de uma formação pessoal e social.” A não consciência destes aspetos gera, como é patente, uma disfunção da escola, que se torna um veículo de formações mecânicas e insipientes.

Atualmente fala-se numa situação de crise vivida no mundo escolar (Diogo & Vilar, 2000). Esta crise, segundo Diogo e Vilar (2000), se caracteriza tanto pela existência de dificuldades de aprendizagem de um grande número de alunos, como pelo sentimento de impotência que se generaliza entre os professores, pelo fato de não conseguirem combater com eficácia estas dificuldades e não encontrarem uma forma de ensinar de modo que todos possam aprender ou desenvolver o melhor possível suas aprendizagens, ou seja, uma formação inclusiva solidificada numa construção curricular aberta e flexível.

Esta “crise escolar” e a rigidez do currículo, que se torna algo pronto a vestir (Formosinho, 2007), gera a massificação do ensino e a ausência de oportunidades iguais de aprendizagem. O professor, dentro deste contexto, desponta-se como um mero condutor de conteúdos formatados, ao invés de exercer um papel ativo enquanto ator central neste processo de formação.

A este respeito Handler (2010) reforça que, sendo a expectativa que os professores sejam colocados no papel de líderes do currículo, seja nas suas equipas de nível da série, seja em comités de construção a nível distrital, torna-se essencial que tenham a profundidade de conhecimentos necessários para cumprir esse papel de forma eficaz. O apoio para a aquisição desse conhecimento deve começar em programas de formação de professores e continuar por meio de atividades de desenvolvimento

profissional. Segundo a autora, com esse apoio, a reforma educacional e a melhoria dos resultados dos alunos terá hipótese de ser possível.

Neste sentido, Formosinho (2007) refere que a lógica prescritiva dos programas implementados nas escolas mais não faz do que levar professores e alunos a “cumprirem” um currículo, destituindo-os da sua capacidade de realizar e repensar. Dentro deste contexto, apesar da heterogeneidade e diversidade dos públicos escolares, uniformiza-se o currículo, os processos de ensino e fomenta-se uma formação insipiente e conformista de professores que esvaziam cada vez mais a profissão docente. Para o autor, ao destituir as dimensões analítica, reconstrutiva e responsabilizadora do trabalho dos professores, contribui-se para a consequente acentuação da sua desprofissionalização (Formosinho, 2007). Para além da desprofissionalização dos professores, contribui-se para o aumento do insucesso escolar e da marginalização dos alunos que não conseguem acompanhar o “currículo pronto-a-vestir de tamanho único” e o modo como é transmitido pelos docentes.

Neste sentido, “espera-se que a formação escolar se institua em torno de processos de análise de situações reais e de situações sociais, de construção reflexiva de modos de ação que, por isso, constituem práticas emancipatórias” (Leite, 2003, p. 135). Conforme Alarcão reforça, “ser professor implica o saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade.” Tudo isto numa perspetiva de promoção do estatuto da profissão docente, onde os professores sejam “agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2000, p. 177).

Dentro deste contexto, Nóvoa (1997, p. 16) refere que “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Ao outorgar-se ao professor o que Nóvoa designa por protagonismo temos uma mudança de paradigma, onde, segundo Roldão (1999), passa-se duma relação de execução, com escassa

construção ou decisão, e níveis bastante restritos de gestão, para uma relação de mediação, onde o professor se assume como decisor e gestor do currículo.

O currículo de formação em música – perspectivas emergentes da literatura

Enquanto manifestação artística, a música é por vezes considerada socialmente como menos necessária quando comparada a disciplinas como matemática e história, por exemplo, o que a fez assumir ao longo de décadas um lugar marginal no currículo das escolas. Contudo, pesquisas recentes denotam que a música tem um papel fulcral no desenvolvimento intelectual, social e pessoal das crianças e dos jovens (HALLAM, 2012), o que Hargreaves (2011, p. 10) complementa ao afirmar que “quando as experiências musicais são positivas, têm o potencial para promover o bem-estar e a autoestima positiva”.

Para além destes aspetos, há outros contributos justificam a legitimação da música no currículo. São comprovados cientificamente por exemplo, benefícios ao nível da saúde física e mental, ao nível das interações sociais, ao nível da literacia tanto musical como linguística, ao nível da capacidade de memorização, da estimulação cognitiva em geral, e das emoções (Hallam, 2012). Segundo Hallam “aumentar o tempo das aulas de música no âmbito do currículo pode fomentar a coesão social do grupo, levar a uma maior autonomia, a uma melhor integração social e a atitudes mais positivas, especialmente no caso de alunos com menos capacidades e insatisfeitos” (Hallam, 2012, p. 30).

No que concerne às discussões acerca do currículo de formação em música isto denota a necessidade de se construir um currículo tendo em conta os diferentes perfis dos alunos e os diferentes objetivos de aprendizagem. Nas últimas décadas percebe-se uma preocupação maior em relação ao que é ensinado nos cursos de música tendo em conta principalmente as diferentes vertentes em que este ensino se desenvolve – ensino generalista (ensino básico e fundamental no Brasil), ensino artístico especializado tanto de caráter público como privado (Conservatórios públicos e escolas de música particulares) e instituições de ensino superior com graduação em música.

Dentro deste contexto, especialistas no âmbito do currículo de formação de música questionam-se acerca do lugar que a música ocupa no currículo do ensino regular, discutindo também acerca das intenções da música no currículo. Relativamente ao ensino vocacional, que em Portugal engloba o ensino da música ministrado em conservatórios e escolas de música em geral, abrem-se novas interrogações, no sentido de se perceber de que forma estes cursos estão organizados – os objetivos e os tipos de conteúdos ensinados tendo em conta as variantes instrumentais – englobando-se ainda, na mesma perspetiva, um olhar atento sobre os currículos de formação em música no contexto do ensino superior de música português.

A música ainda hoje assume um papel pouco significativo no contexto da educação básica. Alguns autores chegam a falar acerca da marginalização do ensino das artes nas escolas, realçando, além do pouco espaço em termos de tempo de aula, a formação deficiente de professores e a desigualdade de oportunidades para os alunos. Em 1974, Paynter já chamava a atenção para este facto. Segundo o autor, o currículo de música parecia estar voltado apenas para os mais aptos. Neste sentido, reforçou que a reforma educativa deveria começar na sala de aula e propôs o que designou por currículo novo (Kemp, 1995). O que seria este currículo novo? Para o autor um currículo essencialmente novo deveria:

- ✓ Ser acessível a todos os alunos;
- ✓ Ser visto como parte de uma política mais genérica para as artes na educação;
- ✓ Oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem a imaginação, a sensibilidade, a capacidade criativa e o prazer;
- ✓ Ser entendido como o principal centro das atividades musicais da escola;
- ✓ Revelar as vastas possibilidades expressivas da música;
- ✓ Dar aos alunos a oportunidade de trabalhar com o som e manipular os instrumentos;
- ✓ Optar por pontos de partida independentes de qualquer aprendizagem musical prévia;

- ✓ Privilegiar a prática musical, deixando à informação teórica um mero papel de suporte (PAYNTER, 1982 cit. in KEMP, 1995, p. 117).

Num currículo de formação musical construtivo é fundamental que os alunos estejam diretamente envolvidos com a música e que tenham a oportunidade de tomar decisões, integrar-se, pensar acerca das informações recebidas e interpreta-las numa lógica contextual. O que se faz em sala de aula deve promover o alargamento da experiência musical do aluno. Um aspeto igualmente fundamental é a flexibilidade, de modo que diante de situações inesperadas o professor possa ajustar conteúdos e estratégias, ou numa perspetiva mais global ajustar o currículo ao seu aluno. O trabalho deve ser adaptado e adequado a todos os alunos em sala de aula.

Tendo em conta o fato de que na educação básica da maioria dos sistemas o número de alunos em sala de aula é significativo, torna-se um grande desafio para o professor envolver todos os alunos na aprendizagem e fazer com que tenham interesse e percebam a relevância da aprendizagem musical. Para isto é fundamental: a sensibilidade e a imaginação musical, a exploração de vários tipos de música, a realização de atividades criativas e a comunicação efetiva, que requer abertura para o diálogo e para a construção conjunta da aprendizagem. Dentro deste contexto há espaço para a exploração genuína de música e para a descoberta, bem como espaço para que os alunos aprendam música a partir da sua própria música e das experiências que trazem (Elliott, 1995; Hallam, 1998; Haddon, 2009)

Por outras palavras, isto significa que o currículo de formação deve ter uma parte mais criativa. Para Elliott (1995) todos os currículos de música devem ser organizados e implementados como *practicums*, ou seja, um programa de estudos musicais reflexivo, dedicado à experiência prática. Segundo o autor “a maneira mais razoável e eficaz para desenvolver a musicalidade de todos os estudantes de música é estruturar situações de ensino de música como modelos criteriosos de práticas musicais genuínas” (Elliott, 1995, p. 269). As práticas genuínas de música incentivam os alunos a aprenderem mais e oferecem caminhos para que a aprendizagem seja construída a partir do ambiente

social, cultural e familiar do aluno, numa lógica de integração contínua com o professor.

Neste sentido Cooper (2003) destaca que um estilo de ensino instrutivo pode sabotar o sucesso de uma atividade lúdica e inadvertidamente inibir a exploração genuína da música pela criança, o que Wrught (2003) assina e complementa ao mostrar que “o professor idealmente desempenha o papel de coparticipante nos jogos de música, atuando como um líder que envolve todas as crianças numa abordagem de ensino divertida e flexível que aumenta consideravelmente a participação e o divertimento da criança nos jogos musicais” (cit. in Bainger, 2010, p. 23). O que isto implica em termos de currículo? Na perspectiva de Swanwick (1994, p. 161) “as atividades dos alunos e os resultados de aprendizagem são duas dimensões essenciais de todo o planeamento curricular.”

Contudo, ao se estruturar o currículo na área da música, deve-se ter o cuidado para não o reduzir apenas a um conjunto de atividades, conteúdos, ou repertório a ser apresentado ao fim do semestre, nomeadamente no que concerne aos currículos da educação básica. O currículo efetivo em música deve ser interativo e percebido de forma holística, não se descurando efetivamente da perspectiva humana que envolve todo o processo de ensino e aprendizagem em música. Grande parte dos autores consultados acredita que o ensino da música pode ser examinado sistematicamente a partir de várias perspetivas. Neste sentido, Brand (2009) afirma por exemplo, que esta vertente de ensino contém aspetos tanto de arte como de ciência e complementa que “o ensino de música efetivo reflete uma combinação especial de talentos pedagógicos, magnetismo pessoal, habilidades musicais e artísticas, conhecimento e organização e comunicação efetivas, tudo dentro do contexto cultural, político e comunitário do ambiente de ensino-aprendizagem” (Brand, 2009, p. 15).

Dentro deste contexto Swanick (1995) chama a atenção para a necessidade de um currículo de formação menos arbitrário e que dê abertura a alguma progressão, o que em sua perceção pode facilitar os resultados da aprendizagem. Contudo, o que se vê nos currículos em música são construções mecânicas baseadas nomeadamente no trabalho sobre repertório. Nesta lógica, o que predomina são princípios clássicos de

ensino que desconsideram as particularidades dos alunos. Sobre este prisma Brand (2009, p. 17) afirma que “poucos princípios de ensino efetivo são generalizáveis a alunos de todas as faixas etárias, níveis de desenvolvimento, origens socioeconômicas, culturas, tipos de aprendizagem ou questões individuais”. Os alunos são diferentes e vêm de realidades culturais e socioeconômicas díspares. Portanto, o currículo deve apresentar-se como uma construção flexível e integrada a estas realidades distintas, o que permite ao aluno uma gama de escolhas e liberdade, sem restrições ou limitações (Brand, 2009).

Neste sentido Garvis (2009) refere-se à importância de não limitar os alunos a aprenderem música através de livros didáticos. A ideia da aprendizagem da música por manuais didáticos contraria toda a lógica do ensino prático-reflexivo e marginaliza o processo de formação em música. Esta perspectiva é semelhante à de Müller (2005) que complementa ainda a necessidade de se constituir uma educação musical que realize as ruturas políticas, económicas, culturais e sociais desligando-se assim da lógica do capital. Atento a estas questões Barbosa (2011, p. 166), tendo em conta o contexto brasileiro, refere que “promover a discussão sobre as propostas curriculares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar e questionar são ações imprescindíveis no desenvolvimento da prática de ensino.”

O que Mendo (2004, p. 4), no que concerne ao contexto europeu e às reformas ocorridas com o processo de Bolonha, corrobora afirmando que os currículos “devem consolidar competências específicas, nomeadamente nos campos da criação/execução, da pedagogia e da análise/pesquisa/investigação/reflexão” e que o intuito é o foco de forma mais singular na formação do criador/intérprete ou a formação do professor, o que não exclui também a hipótese de formação do investigador, do produtor, bem como de estudos de teóricos, atividades que em grande medida, podem ser integradas ao currículo. O currículo neste sentido deve ser pensado para a formação de alunos com diferentes perfis, o que se aplica também ao contexto do ensino superior.

Deste modo, coloca-se a tónica novamente na defesa de ideias que trazem implícitas a noção de um currículo aberto e flexível, que não seja fixo a normas, que tenha em conta

a individualidade dos alunos e as suas diferenças e que valorize o contexto, o diálogo e o ambiente das aprendizagens. Tendo em conta o processo de Bolonha é possível destacar, dentro deste contexto, a lógica de propor o intercâmbio intercultural e fomentar diálogos construtivos no que concerne às comunidades de aprendizagem e comunidades profissionais, proporcionando também aos jovens em formação possibilidades de fomentarem melhorias na comunidade em que atuam/atuarão.

Contudo, aspetos negativos advindos com a declaração de Bolonha são identificados no contexto europeu relativamente ao currículo de formação em música. A redução das licenciaturas de cinco para três anos é um exemplo. O desenvolvimento técnico do aluno é promovido de modo mais acurado com tempo para a aprendizagem. Numa estrutura curricular organizada em três anos o professor muitas vezes não consegue desenvolver todas as competências necessárias e esperadas a um aluno graduado em música. Outro aspeto a se ressaltar relaciona-se com a formação profissional. De acordo com a Associação Europeia de Conservatórios, Academias de Música e Escolas Superiores de Música (AEC, 2006, p. 4):

O conceito de empregabilidade, que é referido na Declaração de Bolonha, é problemático quando aplicado à formação musical profissional. Há três principais fatores que contribuem para isso: Os diferentes períodos de tempo normalmente necessários para diferentes tipos de formação musical, a natureza altamente individual do talento musical, a base competitiva sobre a qual os músicos são geralmente empregados.

O fato de ter sido instituído um ensino aberto, onde todas as pessoas que queiram aprender música se candidatam aos exames de admissão, faz também com que alunos com níveis de desenvolvimento muito díspares ingressem nas licenciaturas. Como resultado têm-se num primeiro ano de licenciatura, por exemplo, alunos com perfis e níveis de desenvolvimento/desempenho completamente diferentes. Isto é ainda mais evidente na vertente do canto lírico. Neste sentido Mendo (2004, p. 20) afirma que “não se pode ignorar que é a montante, nos Conservatórios, Escolas Profissionais e

Academias de Música, que se formam os alunos, em quantidade e qualidade, que podem permitir um efetivo e qualificado funcionamento de todos os cursos e escolas superiores atualmente existentes”. Tendo em conta estes aspetos, há que se pensar reflexivamente nas formas de acesso ao ensino superior, no direcionamento do percurso dos alunos e nas orientações acerca do futuro profissional dos mesmos, construindo deste modo um currículo de formação aberto e flexível, direcionado não apenas para a formação de performers, mas para a formação de professores que terão um papel fulcral na melhoria da qualidade do ensino e na construção de oportunidades de aprendizagens para todos.

Elementos de um estudo empírico – o caso português

O foco do estudo que convocamos para a análise desenvolvida neste artigo consistiu na análise da problemática da diferenciação curricular no contexto do ensino superior de música português, variante canto lírico. Tendo em conta o problema de investigação estabelecido optou-se por utilizar uma metodologia híbrida, recorrendo-se às abordagens qualitativa e quantitativa com o intuito de se promover uma análise acurada da problemática. Esta opção foi feita no sentido de dar voz a todos os atores envolvidos no plano micro curricular, professores e alunos. No âmbito deste artigo, focar-se-á contudo apenas no quadro de análise qualitativa, nomeadamente no que concerne às entrevistas realizadas com professores e alunos de canto.

Relativamente à caracterização da população do estudo, após o levantamento de informações no terreno, constatou-se que no ano letivo de 2012/2013 havia doze professores de canto atuando a nível do ensino superior de música, variante canto lírico, estando estes professores distribuídos em sete instituições, duas de carácter privado e cinco públicas. Estabeleceu-se assim que seriam entrevistados nove docentes respeitando-se as questões éticas na investigação; três professores foram excluídos tendo em conta o seguinte critério:

- ✓ Professores que tivessem algum vínculo com a investigadora (ex-professores ou professores atuais).

A seleção dos participantes foi portanto intencional. Ritchie e Lewis (2003) referem que embora a seleção intencional implique escolhas bastante deliberadas, esta não deve sugerir qualquer viés na natureza das escolhas feitas, uma vez que o seu processo requer objetividade clara para que a amostra resista a uma análise independente. Fraenkel e Wallen (2003) também referem que neste tipo de amostragem as informações prévias têm um papel fulcral e guiam o investigador. Dentro deste contexto, os investigadores não estudam apenas os integrantes da população disponíveis, como acontece com a amostra por conveniência, mas utilizam o próprio julgamento, baseados em informações prévias, para selecionar participantes que acreditam prover as informações necessárias para o estudo.

Relativamente aos alunos, o processo de seleção também foi intencional. Foram identificados seis alunos das universidades observadas respeitando-se aos seguintes critérios:

Inclusão:

- ✓ Estarem frequentando o segundo ou o terceiro ano da licenciatura;
- ✓ Terem graus de desenvolvimento técnico/interpretativo diferentes (perceção da investigadora através das observações de aulas e dos professores de canto);
- ✓ Estarem disponíveis para colaborar com a pesquisa.

Exclusão:

- ✓ Alunos do primeiro ano da licenciatura, que ingressaram no ano letivo de 2013/2014 e não tinham experiência de trabalho suficiente com o professor da licenciatura para discorrerem acerca da temática em estudo.

No que concerne às entrevistas realizadas com os professores de canto, após a construção e validação dos guiões, estas aconteceram entre junho e julho de 2013 nomeadamente nos respetivos locais de trabalho dos docentes. Já as entrevistas com os alunos aconteceram nos meses de março e abril de 2014, nas próprias instituições de ensino.

Tanto o discurso dos docentes como dos discentes foram submetidos a um processo rigoroso de análise de conteúdo (Bardin, 2004) com recurso ao software Nvivo9, o que permitiu a construção de quadros de análises substanciais, dos quais se destacam para o âmbito deste artigo as linhas centrais da perceção dos professores entrevistados e dos alunos no sentido de se perceberem, neste contexto de aulas individuais, aspetos relevantes acerca do currículo de formação do ensino do canto lírico em Portugal.

Percepção de professores

No que concerne à entrevista realizada com os docentes, destacam-se para o âmbito deste trabalho, relativamente à estrutura curricular das licenciaturas em música, variante canto, pontos que os professores consideram positivos, lacunas, os reflexos da declaração de Bolonha nesta estrutura curricular e aspetos que os professores consideram que podem ser melhorados, analisando-se ainda neste sentido o formato preferencial das aulas – coletivo ou individual – e o porquê.

Quanto aos pontos positivos, apenas dois professores fizeram referência a este aspeto, destacando a mais-valia de disciplinas complementares às aulas de canto como a correpetição (professor B) e a fonética aplicada às línguas (professor D). Quanto às lacunas, as principais referências concentram-se no número insuficiente de aulas de canto por semana/ao longo da licenciatura (professores A, B, F, H e I). Sendo destacada ainda a falta de recursos e de disciplinas que proporcionem aos alunos o conhecimento das noções fonéticas das línguas utilizadas no canto lírico (professores A e I) e a questão da própria aprendizagem das línguas estrangeiras (professores B e I), conforme referenciado pelo professor I:

Se não há aulas de línguas, se não há aulas de fonética, se não há aulas de correpetição, se não há aulas de audição comentada, por exemplo, eu muitas vezes faço um trabalho extra, que eu não posso fazer muitas vezes porque não tenho tempo (...) E se eles não têm acesso a essas coisas nós nunca vamos poder proporcionar um ensino completo (professor I).

Quanto aos reflexos de Bolonha na estrutura curricular do ensino da música, variante canto, os aspetos referenciados pelos docentes são essencialmente negativos, destacando-se neste sentido as seguintes subcategorias:

- ✓ Má estruturação do ensino (professores D, F, G e I);
- ✓ Massificação do ensino (professores D, F e G);
- ✓ Perda da qualidade do ensino nos conservatórios (professores F e I);
- ✓ Pouco grau de exigência para ingresso nas licenciaturas (professores F e G).

No que concerne à má estruturação do ensino destaca-se o excerto do professor D:

Primeiro, queria fazer aqui um ponto prévio; que é a reestruturação que houve atualmente na música, não é? Em que isto não tem pés nem cabeça, quer dizer, ele reage ao que, o grande problema do ensino do canto é que nós só temos mulheres agora, e muito poucos homens. Isto fruto da reestruturação que houve e portanto, o ensino integrado. Se no secundário as meninas conseguem cantar aos quinze, dezasseis anos, portanto, no 12º, no 11º, 12º ano, um rapaz, normalmente, lá está, as tais exceções à regra também existem. Mas um rapaz normalmente não consegue, porque está a mudar a voz ou está a sair dela. Portanto, não tem consciência vocal. E chama a atenção que este ano, em quarenta e oito candidatos, houve seis rapazes. Portanto, houve quarenta e duas meninas. Portanto, estamos, estamos a trabalhar numa desigualdade muito grande, não é?

Destaca-se também neste sentido o fato de ser referenciado por um dos professores a redução do tempo de estudo na licenciatura:

A licenciatura era portanto, um primeiro ciclo de estudos e o segundo. Depois a licenciatura, ao abrigo destas alterações devidas a Bolonha, o acordo de Bolonha, passou a três anos e temos o mestrado a seguir (professor B).

E conseqüentemente a realização de uma formação deficiente na licenciatura, conforme explicitado seguidamente:

É outra coisa que eu quero chamar a atenção é dos próprios professores. Esta problemática do tratado de Bolonha, aonde é que conduz? A uma coisa muito grave, uma solução muito grave que é, as pessoas acabam por ter um canudo, por ter um diploma e inclusivamente ir dar aulas para as faculdades e para as escolas não tendo a preparação necessária e vão ser responsáveis pela formação (professor F).

Ao apontarem estas deficiências nos cursos, os professores fazem referência a aspetos que consideram que podem ser melhorados, entre os quais se destacam:

- ✓ Utilização de recursos tecnológicos nas aulas (professores D e I);
- ✓ Disciplinas complementares ao canto (professores A e I).

No que respeita às disciplinas complementares ao canto, a que mais referências teve foi “aulas de conjunto” (professores A e I). De acordo com o professor I, as aulas individuais devem ser complementadas com aulas de conjunto, com os alunos cantando uns para os outros e assistindo outros “performers de grande elite” e

aprendendo com o que estão assistindo, “terem uma visão crítica, serem guiados para construírem a sua própria visão crítica”. O mesmo docente refere ainda outros aspetos que considera fundamentais a serem melhorados no contexto da licenciatura em música, variante canto, bem como na preparação anterior dos alunos e que têm influência direta no percurso que realizam na licenciatura, como: *uma maior integração ciência e prática, espaço de diálogo entre os profissionais, maior abertura dos professores e revisão dos currículos dos conservatórios.*

Foi destacado ainda pelo professor G, a relevância da *realização do ano zero pelos alunos que apresentam maiores dificuldades*, da inserção de *cursos livres nas universidades* e de que *o ensino deixe de ser global*, ou nas palavras do professor F, que haja um *filtro para o ingresso na licenciatura* conforme clarificado nas palavras do docente:

Portanto, seria muito mais interessante haver um filtro e haver realmente um cuidado muito grande sobre que pessoas é que ingressam nas universidades para que realmente as pessoas que saiam, é como um arquiteto. Um arquiteto se fizer um projeto ou um engenheiro e a casa cair abaixo nunca mais faz nada na vida. Portanto, tem que, um arquiteto e um engenheiro tem que ser realmente uma pessoa com umas bases sólidas. Até que esteja formado não pode ir construir um edifício porque vai por em risco a vida das pessoas que vivem nesse... Mas como nós, pertencemos à área artística e nunca vamos por em risco, ou, vamos por em risco a aprendizagem de outros alunos, mas digamos, não a nível vital, entendemos a arte como uma coisa especial. Tem que ser uma coisa especial, mas tem que ser agarrada à terra.

Verifica-se contudo, que as sugestões de melhorias referenciadas por cinco dos nove docentes entrevistados (professores A, D, F, G e I) se prendem com questões tanto de cunho governamental como no que concerne à própria relação entre os colegas de trabalho.

Destaca-se neste sentido o seguinte excerto:

Se queremos dar espaço à criatividade, não, não podemos cortar asas, “isto é meu, não podes cantar com mais ninguém, não podes fazer cursos com mais ninguém, se vais estudar com não sei quem, já não te dou aulas, não sei quê”. Eu acho que faz parte do crescimento dum aluno experimentar outras coisas, bater com a cabeça na parede para ele perceber o que que é bom para ele, o que que funciona com ele, o que que não funciona (...) Mas se as pessoas não vêm, nunca sabem o que que é. Portanto, acho que, eu não posso falar bem ou mal dum professor sem saber o método de ensino dele. Se não há diálogo eu nunca vou saber, não é? Portanto, é importante termos diálogo entre os profissionais e acho que, se por um lado, Portugal está muito avançado no sentido de que nem toda a gente pode ser professor de canto, porque tem que haver uma formação, tem que haver uma, um reconhecimento pelo ministério de que tem qualificações para. Por outro lado estamos um bocadinho atrás porque depois, há este universo muito fechado (professor I).

Aspetos como a flexibilidade, abertura para o diálogo, interação entre colegas de trabalho, entre outros, são relevantes quando se discute acerca das práticas curriculares e do reflexo destas práticas na formação de cada aluno. É perceptível no entanto que os espaços de diálogo ainda são reduzidos na comunidade académica, o que interfere também na qualidade do ensino e no modo como se estrutura o currículo de formação no ensino da música.

De seguida, procura-se perceber as perspetivas dos alunos acerca destes aspectos e ter-se uma perceção mais acurada sobre o modo como os alunos avaliam o currículo de formação no ensino superior de música, bem como as práticas curriculares utilizadas pelos seus respetivos professores.

Percepção de alunos

Analisando as percepções dos alunos no que concerne ao currículo de formação na licenciatura é possível constatar que avaliação global dos discentes é positiva. Quatro dos seis alunos entrevistados referiram o aproveitamento como positivo (alunos D1, D2, H1 e H2). Contudo, destaca-se que dois alunos, E1 e E2, classificaram o desenvolvimento como regular, conforme explicitado de seguida:

Eu estou a ter muito boa aprendizagem, mas sinto que às vezes não é o suficiente. O professor é muito bom, é verdade, a nível interpretativo, só que depois há coisinhas que falham porque, há certas coisas que ele não consegue; pronto, ele é muito flexível, ele consegue ajustar muitas coisas, mas há outras que não são tão fáceis. E ele às vezes não varia muito, por exemplo, a nível de vocalizes, não varia de aluno para aluno. Ele faz os mesmo vocalizes para todos. Pronto, são sempre iguais. Ele às vezes não se lembra “Ah, vou experimentar fazer uma coisa; vou improvisar um vocalize.” Ele tem vocalizes fixos na cabeça e faz. E eu já estou tão acostumada a esses vocalizes que acabo por não variar muito e não ganhar mais elasticidade com umas coisas (aluno E1).

Acho que poderia ter evoluído muito mais, não só, se calhar, por algumas coisas que não foram, tão bem ensinadas, mas também pela minha parte, que não foram tão bem trabalhadas. Mas, quer dizer, não saio daqui triste e horrorizado, não. Pronto, fico com um bocadinho de pena, porque acho que poderia ter evoluído mais, e pronto, lá está, se calhar (talvez), ainda não é a minha professora certa, nem o meu professor certo; se calhar ainda vou encontrar alguém, mas pronto; teve coisas boas, teve coisas menos boas. Eu acho que todas as pessoas têm algo para nos dar, portanto, aprende-se sempre alguma coisa. E claro, hei de sair daqui mais enriquecido do que quanto entrei, de certeza absoluta (aluno E2).

Verifica-se deste modo, que um dos aspetos apontados pelo aluno E1 é justamente o fato do professor não variar muito as estratégias no âmbito das aulas, como por exemplo, fazer os mesmos vocalizes para todos e homogeneizar a prática. Estas questões relacionam-se diretamente com as questões da diferenciação curricular e denotam lacunas no currículo de formação destes alunos. Os aspetos negativos referidos pelos discentes concentram-se no desacordo na percepção da linguagem (alunos D1 e D2), na falta de margem para estudar repertório específico e na falta de trabalho técnico sobre vocalizo (aluno D2); na pouca exigência do professor a nível de texto e na utilização de reforço sempre positivo (aluno H2), além da já referenciada realização de vocalizos iguais para todos os alunos (aluno E1).

Relativamente aos aspetos positivos questionou-se os alunos acerca do contributo do professor para o alcance destes resultados, sendo destacado pelo aluno D1 o fato do professor *saber comunicar*, dialogar com o aluno, *lê-lo e perceber os seus problemas*, *motivá-lo e incidir nas componentes técnica e psicológica*. Para o aluno D2 o contributo principal do professor foi *insistir nos aspetos em que tinha maiores dificuldades*, ou seja, não passar pelos problemas, mas superá-los no contexto em que apareciam. Já o aluno H1 destacou o professor *acreditar nos alunos e ser amigo* dos mesmos. Quanto ao aluno H2 os aspetos referenciados relativamente ao contributo do professor focaram no fato do professor *reforçar durante este percurso a componente técnica e orientar os alunos não só a nível profissional, mas também a nível pessoal*. Os alunos do professor E não se manifestaram neste sentido, uma vez que classificaram o percurso de formação na licenciatura como regular.

No que concerne às sugestões de melhorias no currículo de formação da licenciatura em música, variante canto, apenas dois alunos (D2 e H1) referiram estarem satisfeitos e não terem nada a acrescentar, mas destacaram entretanto a necessidade de haver maior tempo de aula por semana. O aluno D2 referiu ainda a importância da vocalização antes do trabalho técnico sobre o repertório e da disciplina complementar de *correpetição*, onde o aluno teria a oportunidade de trabalhar melhor os aspetos musicais das peças com um pianista. Este aspeto é referenciado também pelo aluno H2, conforme explanado a seguir:

Na minha opinião faz falta num curso, principalmente canto (...) Se nós tivéssemos, por exemplo, por semana, uma meia hora com um pianista acompanhador, por exemplo, em que podemos fazer a correpetição. Eu levo determinadas peças, o pianista, antes duma aula já está a dizer “olha, eu acho que isto aqui é mais ao estilo não sei o quê”. Então, trabalhar nesse sentido já antes de chegar à aula com uma peça supostamente bem trabalhada, que geralmente nunca acontece, porque nós não temos conhecimento para montar uma peça como ela deve ser trabalhada, mas uma primeira abordagem, onde poderíamos passar a peça e conhecer melhor a peça com o pianista correpetidor. E depois chegar à aula com um trabalho mais desenvolvido, isso é uma das coisas que eu acho que faz falta.

Os demais aspetos mencionados pelos alunos no que respeita às sugestões de melhorias focam na necessidade de uma maior variedade de exercícios e exemplos e um maior acompanhamento do professor a nível técnico (aluno E1), na necessidade da preparação das aulas em casa pelo professor, da escolha de um repertório mais apropriado aos alunos (aluno E2), bem como na importância da atualização dos professores de formação de base e da inserção da componente prática nas disciplinas complementares ao canto (aluno H2).

Quanto às perspetivas futuras dos alunos, aspeto que também se considerou importante salientar, os discentes referiram, na sua maioria, o interesse em seguir a via da performance (alunos D2, E1, H1 e H2) complementada sobretudo com o estudo no estrangeiro (alunos D2, E1, E2 e H2). Nenhum aluno referiu ter interesse em seguir estritamente a via do ensino, destacando apenas três alunos (D1, E2 e H2) que têm interesse em agregar a carreira como performer à docência.

Estes dados denotam que os alunos participantes do estudo buscam uma formação mais direcionada para a prática performativa e que a docência aparece como segundo plano no que concerne às perspetivas profissionais.

De seguida, tendo em conta o olhar das duas fontes fulcrais – professores e alunos,

procura-se relacionar estes dados com a fundamentação teórica e as questões curriculares de que este estudo se ocupa, no sentido de fomentar reflexões que se tornam elementos fulcrais para uma percepção mais rica e acurada do currículo de formação em música.

Cruzamento de visões

Tendo em conta os resultados acima apresentados é possível constatar que o número insuficiente de aulas de canto por semana/ao longo da licenciatura é referenciado, tanto por professores como por alunos como aspeto que compromete um melhor aproveitamento dos alunos na licenciatura em música, variante canto, sendo inclusive mencionada pelos alunos, como sugestão de melhoria, a necessidade de haver maior tempo de aula por semana. Destacam-se ainda aspetos menos positivos referenciados pelos discentes que se prendem à relação com o professor, sendo maioritariamente referidos o desacordo na percepção da linguagem, a falta de margem para estudar repertório específico, a falta de trabalho técnico sobre vocalizo, a pouca exigência do professor a nível de texto, a utilização de reforço sempre positivo pelo professor e a realização de vocalizos iguais para todos os alunos.

Para além destes aspetos e da necessidade de maior tempo de aula de canto por semana, conforme referido por professores e alunos, torna-se necessário também, segundo os alunos, no que concerne à estrutura curricular do ensino da música, a atualização dos professores de formação de base (conservatórios, academias, etc.), a inserção da componente prática nas disciplinas complementares ao canto, bem como a inserção de disciplinas que permitam aos alunos trabalharem questões musicais das peças em estudo com um pianista.

No que diz respeito à prática do professor, aspetos como uma maior variedade de exercícios e exemplos, um maior acompanhamento a nível técnico, a preparação das aulas em casa, a escolha de um repertório mais apropriado aos alunos e a vocalização antes do trabalho técnico sobre o repertório, são sugeridos pelos alunos, conforme explicitado no excerto abaixo extraído do discurso de um discente:

(...) Se calhar uma maior preparação em casa ou antes de vir para aula em relação a, à especificidade de cada aluno. Porque, pronto, cada aluno tem o seu problema localizado, o seu problema próprio e aí, penso que às vezes ainda falta um bocadinho em relação ao professor; falta um bocadinho essa questão de vir para a aula realmente já com ideias pensadas do que que se poderá fazer resolvido para esse aluno, incluindo também a escolha de repertório; pensar exatamente, realmente que repertório, isso poderia ser uma coisa que poderia melhorar bastante ainda (...)

Apesar dos professores referirem nas entrevistas que não há necessidade de preparação das aulas em função da especificidade da aprendizagem do canto, há alunos que defendem que este cuidado é importante para que a especificidade do aluno seja respeitada, aspeto considerado fulcral também nas discussões teóricas acerca do currículo. Na perceção do aluno supracitado, a preparação da aula promoverá a consecução de “ideias”, ou seja, estratégias, que sejam direcionadas para a resolução de problemas singulares a cada aluno. Este olhar é destacado também no *cânon* da prática reflexiva por Schön (1992), ao afirmar que o professor pode pensar no que aconteceu em aula, no que observou e no significado que lhe deu, para assim, poder eventualmente adotar outros sentidos.

Articulando com o quadro teórico acima convocado, os dados analisados neste estudo permitem identificar a necessidade de uma perspectiva que favoreça a elaboração de um currículo de formação que promova a construção do conhecimento numa dinâmica de adequação constante em função de alunos diferentes, com problemas e necessidades específicas. Tendo em conta estas considerações chama-se novamente a atenção para o fato dos alunos que avaliaram positivamente o desenvolvimento tido na licenciatura atribuírem ao professor o contributo de saber comunicar, dialogar, ler e perceber os alunos e os seus problemas, motivá-los, incidir nas componentes técnica e psicológica, insistir nos aspetos com maiores dificuldades, acreditar nos alunos, ser amigo dos mesmos e orientá-los não só a nível profissional, mas também a nível pessoal.

Brand (2009) também reforça que o professor de música deve ter um alto nível de energia e entusiasmo na atividade de ensino, ser espontaneamente criativo e receptivo, conservar o frescor e estímulo das suas aulas, investir tempo necessário para o ensino de sucesso a preparar, elaborar, planejar, estudar, rever, preparar notas de ensaio, marcar folhas de música, encontrar novas músicas e atividades musicais, entre outros aspetos que despoletem o interesse dos alunos e promovam um ensino de sucesso. Compreende-se que este ensino de sucesso, eficaz para o desenvolvimento de todos os alunos, está fundamentando num currículo de formação aberto e flexível.

Tendo em conta estas ponderações, um dos professores entrevistados refere ainda como aspeto fundamental para a melhoria das práticas curriculares no ensino do canto, a necessidade de uma maior flexibilidade, abertura para o diálogo e interação entre os professores de canto e colegas de trabalho uma vez que os espaços de diálogo ainda são reduzidos na comunidade académica portuguesa, conforme se destacou anteriormente. Neste sentido, Haddon (2011, p. 79) também refere que “os professores precisam reconhecer a diversidade, interessar-se por outros valores e abordagens, desejar discutir e modificar os seus pontos de vista, reconhecendo as implicações para o aluno”. A autora complementa ainda que “se os professores colaborassem, as dificuldades associadas com a exposição, a confiança, as orientações conflituosas e o progresso seriam reduzidos” (Haddon, 2011, p. 80). Tendo em conta estas ponderações Ferris, Nyland e Deans (2010, p. 7) propõem que se construa “uma forma de partilhar espaço, interpretar o currículo, interagir criticamente e examinar a cultura e o contexto de música existentes”. Com estas ações diretas no plano curricular, cria-se um universo mais prolífico de possibilidades que auxiliarão no futuro uma mudança no padrão de formação de professores.

Conclusão

Ao se relacionar estas percepções que o estudo permitiu evidenciar com as discussões teóricas acerca do currículo e da formação, largamente abordadas na primeira parte deste artigo, compreende-se que os professores de canto são também elementos que afetam o currículo enquanto veículo de formação (Diogo & Vilar, 2000). Neste sentido,

defende-se que o processo de aprendizagem do canto lírico seja construído em torno de processos de análises reflexivos, onde o formar seja balizado em situações reais e sociais e se constitua como prática emancipatória (Leite, 2003). A formação deficiente de professores gera a formação deficiente de alunos. Gera a uniformidade das práticas curriculares, gera a inflexibilidade.

Tendo em conta estas poderações, reforça-se a necessidade de uma maior participação dos professores no currículo de formação dos alunos, bem como um apoio mais consistente destes docentes aos diferentes perfis de alunos que ingressam nas licenciaturas. Isto remete para a relevância da implementação de práticas curriculares diferenciadas e promotoras não apenas da qualidade e diversidade de estratégias utilizadas nas aulas de canto, mas também de uma maior variedade de recursos, das formas de comunicação e adaptações, que deverão ser pensadas e realizadas em função de alunos que esperam pelas mesmas oportunidades de aprender.

Referências

- AEC. *1st and 2nd Cycle Studies in Higher Education Professional Music Training Distinctive Characteristics, Modes of Learning and Learning Outcomes. 3rd Cycle Study Competences in Higher Education Professional Music Training*. AEC. Utrecht, 2006.
- ALARCÃO, I. *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BAINGER, L. A music collaboration with early childhood teachers. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 17-27, 2010.
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRAND, M. Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 13-18, 2009.
- DIOGO, F.; VILAR, A. *Gestão flexível do currículo*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA, 2000.
- ELLIOTT, D. J. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FERRIS, J. et al. Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. *Australian Journal of Music Education*, v. 2, p. 5-16, 2010.

- FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago, 2007.
- FRAENKEL, J. R.; Wallen, N. E. *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill, 2003.
- GARGATÉ, C.; BALEIRO, O. *Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo*. Lisboa: Texto editor, 2001.
- GARVIS, S. Establishing the theoretical construct of pré-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 29-37, 2009.
- GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- HADDON, E. Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, 57-70, 2009.
- HADDON, E. Multiple teachers: multiple gains. *British Journal of Music Education*, v. 28, n. 1, p. 69-85, 2011.
- HALLAM, S. *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1998.
- HALLAM, S. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, v. 138, p. 29-34, 2012.
- HANDLER, B. Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, v. 3, n. 3, p. 32-42, 2010.
- HARGREAVES, D.J. Criatividade, bem-estar e improvisação musical das crianças, em casa e na escola. *Revista de Educação Musical*, v. 137, p. 5-10, 2011.
- KEMP, A. E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- LEITE, C. *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, 2003.
- MENDO, G. *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional. Grupos por Área de Conhecimento*. Disponível em http://www.fap.pt/fotos/gca/Bolonha_Artes_Espectaculo.pdf. Acesso em 12 de novembro 2012.
- MORGADO, J. C. *Curriculum e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

- MÜLLER, V. (2005). Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, v. 12, p. 43-47, 2005.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.
- RITCHIE, J.; LEWIS, J. (eds.). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2003.
- ROLDÃO, M.C. *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Básico (ME-DEB), 1999.
- ROLDÃO, M.C. *Um currículo de currículos*. Chamusca: Edições Cosmos, 2011.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 71-91.
- SOUSA, F. A diferenciação como princípio de organização curricular. In: *IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares VIII Colóquio sobre questões curriculares*. Florianópolis – SC. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/1202>. Acesso em 04 de setembro 2012.
- SWANICK, K. Curriculum and community. In: SWANICK, K. *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education*. New York: Routledge, 1994, p. 160-177.
- SWANICK, K. *Music, mind, and education*. New York: Routledge, 1995.



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO