

# EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO: RESULTADOS DE UM ESTUDO EM CURSO

CIDÁLIA TEIXEIRA\*

MARIA ASSUNÇÃO FLORES\*\*

*RESUMO:* Neste artigo apresentamos dados de uma investigação mais vasta que pretende compreender as experiências e os percursos de alunos do ensino secundário. Os dados foram recolhidos a partir de testemunhos escritos e entrevistas numa escola secundária urbana no norte de Portugal. Neste artigo, apresentamos dois temas: visão da escola e episódios marcantes ao longo do percurso escolar. Os dados sugerem que a maioria dos alunos vê a escola como um local de descoberta e crescimento (intelectual e pessoal), como um agente de socialização e como uma “rampa de lançamento” para o futuro. A influência determinante de outros significativos nas escolhas dos cursos, os factores associados a pressões externas e a saídas profissionais, as experiências negativas e positivas (sobretudo associadas aos professores que tiveram), a mudança de nível de escolaridade e de escola, e consequente necessidade de (re)adaptação a outros contextos, são exemplos de situações marcantes para os participantes neste estudo.

*Palavras-chave:* Voz dos alunos. Escola. Ensino secundário. Professores. Currículo.

## SCHOOLING EXPERIENCES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: FINDINGS FROM ONGOING RESEARCH

*ABSTRACT:* This paper draws upon data extracted from ongoing research on the experiences of secondary school students. Data were collected through written accounts and interviews in an urban

---

\* Doutoranda em Educação na Universidade do Minho (Braga, Portugal) e professora do ensino secundário. *E-mail:* teixeira.cidalia@gmail.com

\*\* Professora auxiliar no Instituto de Educação na Universidade do Minho. *E-mail:* aflores@ie.uminho.pt

secondary school in Northern Portugal. The article discusses two main themes: views on the school and episodes influencing schooling trajectories. Data suggest that most students see their school as a place of discovery and (intellectual and personal) growth, as a socialization agent, and as a “lever” for their future. The influence of significant others in the choice of courses, factors associated with external pressures and professional prospects, negative and positive experiences (mainly related to teachers), promotion from one grade to another, changing schools and the resulting need to (re)adjust to different contexts, are examples of situations that were of key importance to the participants in this study.

*Key words:* Pupils voice. School. Secondary education. Teachers. Curriculum.

## Introdução

Numa sociedade que valoriza o efêmero, em que tudo é fugaz e à escola se pede “para escolarizar depressa, a baixo custo e de acordo com patamares de selecção bem definidos” (Barroso, 2001, p. 65), transformando-se esta, por vezes, num verdadeiro “deserto axiológico” (Estrela, 2001), é escopo deste artigo apresentar alguns resultados de uma investigação mais vasta, cujo objectivo central consiste em compreender as vivências e as percepções que os alunos do ensino secundário têm da escola, atendendo às suas experiências curriculares e extra-curriculares. Pretende-se concitar a reflexão acerca dos desafios que se colocam à escola e ao currículo, sendo este “um espaço de conflitos onde se entrecruzam lógicas bem diferentes” (Pacheco, 2001, p. 63). Por outro lado, urge repensar a figura do aluno, numa escola geralmente insensível às diferenças, onde impera a tensão entre a obtenção de diplomas e a aquisição de competências práticas (Alves & Machado, 2003).

Segundo Develay (1996, p. 80), a instituição escolar e a sociedade divergem, pois a primeira “aposta no longo prazo, na espera e na paciência, ao passo que a outra promove o curto prazo, o instante e o imediato”. Este fosso agudiza-se, na perspectiva de Lyotard (1979), quando a escola, imbuída no paradigma educacional moderno, prepara apenas a formação académica. A ruptura com este paradigma ocorre quando a escola se “mercadoriza” e “instrumentaliza”, subjugando-se

ao “império da performatividade” (Alves & Machado, 2003, p. 80). A sociedade e a escola continuam a pedir aos seus professores que apostem quase exclusivamente no rendimento dos alunos, face a pressões externas que valorizam as classificações – o produto, mais que o processo, o que, para muitos professores, constitui um dos constrangimentos à abertura para ouvir a voz dos alunos (Rudduck & McIntyre, 2007). De um modo geral, constata-se que os alunos que participam nas decisões da escola a encaram de uma forma totalmente diferente, uma vez que, sentindo-se ouvidos e vendo valorizadas as suas opiniões, ficam mais motivados e têm atitudes mais positivas relativamente à aprendizagem (Fielding & McGregor, 2005).

Todavia, esta forma de encarar o aluno no *puzzle* curricular “revolucionaria a pedagogia e, conseqüentemente, a própria concepção de aluno. Ele passa a ser concebido como um sujeito que (...) tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça – o que é incompatível com a ideia do aluno como mero ‘recipiente’ de informação” (Amado, 2007, p. 119). A investigação que realizámos foi impulsionada pela escassez de produção científica sobre a matéria, já que existe uma sístole de literatura sobre a voz dos alunos, se tivermos em conta, por exemplo, os volumes publicados sobre os professores. A este propósito, Mitra (2004, p. 651) assevera: “Ainda poucos estudos examinaram este construto quer em termos empíricos, quer teóricos”. Em Portugal, não avultam estudos sobre a voz dos alunos, sobretudo se tivermos em conta a produção científica existente neste domínio noutros contextos, como é o caso da Inglaterra (Rudduck & McIntyre, 2007). Numa revisão da literatura sobre este tema, Amado (2007) dá conta de estudos levados a cabo no contexto português, os quais abordam temáticas diversas como a (in)disciplina na sala de aula, a “participação” na gestão escolar ou a percepção que têm dos docentes, entre outras. O mesmo autor refere que “a opinião discente continua a ser a grande ignorada nas reformas do sistema educativo!” (op. cit., p. 118), chamando a atenção para a necessidade de desenvolver mais estudos sobre a voz dos alunos. Paradoxalmente, noutros países, por exemplo, na Inglaterra, há vários projectos de investigação e de implementação nas escolas que assentam na voz dos alunos, devendo-se destacar uma linha de investigação liderada por Jean Rudduck na Universidade de Cambridge. As potencialidades da articulação entre a investigação e a implementação desses projectos nas escolas são ainda assinaladas por

Amado (op. cit., p. 130), quando afirma: “o movimento em prol da audição da ‘voz do aluno’ possui grande dinamismo e assenta numa verdadeira interacção entre os projectos de investigação e os projectos de realização prática”.

### Breve sinopse da *voz dos alunos*

O interesse em escutar a voz dos alunos não é novo (Mitra, 2004), uma vez que já nos finais dos anos de 1960 e 1970 alguns investigadores educacionais se propuseram a conhecer a sala de aula e a escola através das experiências dos alunos (Cusick, 1973; Meighan, 1977; Woods, 1980). Contudo, é importante sublinhar que, embora essa investigação fosse um espaço legítimo para os alunos envolvidos falarem da sua aprendizagem, não era frequente dar-lhes *feedback*, nem era garantida a oportunidade de continuarem a falar das suas experiências enquanto aprendentes (Rudduck & McIntyre, 2007).

Em Inglaterra, os movimentos estudantis do ensino secundário começaram a ganhar terreno nos anos de 1970, dando um certo impulso à investigação sobre a importância da sua voz. Contudo, foi na última década que se registou um crescente interesse pela voz dos alunos e pelo seu envolvimento, devido, fundamentalmente, à Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças e à apatia política manifestada pelos jovens.

Rudduck e McIntyre (2007) asseveram que, hodiernamente, as agências governamentais e não-governamentais valorizam mais a voz dos alunos, tendo em conta: 1) o princípio da democracia na escola como uma forma de preparar os jovens para o seu papel na sociedade; 2) o princípio dos direitos dos jovens, inclusive os seus direitos como membros da comunidade escolar; 3) a ideia de que as escolas precisam de ser mais inclusivas e de oferecer mais oportunidades de envolvimento aos estudantes na qualidade de grupo mais interessado na educação; 4) a preocupação com o desenvolvimento pessoal e social, que será alimentada pelo respeito e pela confiança que ser consultado pode oferecer e 5) a possibilidade de alcançar um maior compromisso em relação à aprendizagem, na qual os alunos possam ajudar a definir uma agenda prática, visando melhorar a escola.

Note-se, no entanto, que, devido a um crescente escrutínio público, os docentes, pressionados pela necessidade de preparar os alunos

para testes e exames finais, tendem a relegar para segundo plano a voz dos alunos e apostar naquilo que é mensurável, sob a égide da preparação dos alunos ao nível cognitivo. Esta postura é irónica (e errónea), se atendermos ao facto de que, se os discentes estivessem motivados para a aprendizagem e se sentissem ouvidos, comprometer-se-iam muito mais no processo de ensino/aprendizagem. Aliás, estudos desenvolvidos por vários investigadores (Cook-Sather, 2002; Mitra, 2004; McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005; Flechter, 2005; Rudduck & McIntyre, 2007) provam isso mesmo, demonstrando que a consulta aos alunos transforma a sala de aula num espaço onde o ensino e a aprendizagem se tornam mais agradáveis e efectivos, constituindo uma tarefa em que professores e alunos colaboram mutuamente (Day, 2001).

Ao serem consultados, os discentes percebem que podem melhorar as condições da sua aprendizagem. Por outro lado, ouvir um dos actores mais directamente implicados no processo de ensino/aprendizagem pode contribuir para processos de reflexão, desenvolvimento profissional e mudança por parte dos professores (Fullan & Hargreaves, 2001; Flores, 2004, 2006). Assim, os benefícios directos para os alunos baseiam-se na confiança, que advém, por um lado, do facto de saberem que as suas ideias são ouvidas e tidas em conta e, por outro, por estarem aptos para expressarem o seu ponto de vista (Flutter, 2007). Desse modo, consultar os alunos não deveria colidir com as agendas políticas e escolares, que apostam maioritariamente nos resultados dos discentes, mas focar outras competências que se deveriam desenvolver na escola, tais como a participação activa e democrática nas decisões escolares e curriculares e a intervenção responsável nos órgãos de decisão, quer ao nível micro (sala de aula), quer ao nível meso (escola).

No entanto, há actores educativos que pensam que consultar os alunos pouco mais é do que aquilo que muitos professores já fazem ao ouvir os alunos informalmente na sala de aula. Escutar os alunos como alguém que tem algo a dizer sobre a escola implica, para Rudduck e McIntyre (2007), que os discentes sejam explicitamente convidados a pronunciarem-se sobre a sua própria aprendizagem e sobre ferramentas para aprender, incluindo estratégias de ensino. Pressupõe-se, desse modo, que os discentes tenham consciência de que estão a contribuir para a melhoria da escola e que as suas vozes podem fazer a diferença (Rudduck & Flutter, 2004). As mesmas autoras salientam ainda que consultar os alunos se torna difícil devido ao factor tempo, já que muitos

docentes e decisores escolares não reconhecem importância à voz dos alunos, logo, consideram uma perda de tempo ouvi-los. Esta ideia é igualmente sublinhada por Amado (2007, p. 119), que sustenta que “alguns autores colocam reservas quanto à validade da opinião e do ‘senso comum’ das crianças e dos alunos, justificando-se com a sua falta de maturidade e de sabedoria (...). Classificam, por isso, as suas ideias como ‘erróneas’, ‘ingénuas’, ‘informais’, ‘fragmentárias’”.

Contudo, estas opiniões são refutadas pela investigação empírica e pela implementação de programas de consulta aos alunos. Cooper e McIntyre (1996), Rudduck e Flutter (2004) e McIntyre, Pedder e Rudduck (2005), por exemplo, salientam a concordância entre as observações dos investigadores e aquilo que os alunos dizem sobre os diferentes quadrantes da vida escolar. Paralelamente, é importante frisar as dificuldades que enfrentam aqueles que decidem pesquisar a partir da visão dos alunos, já que acabam por “bulir” nas estruturas hierárquicas da escola, sobretudo onde a figura do docente continua a predominar e o aluno é, normalmente, reduzido à sua condição de “ser futuro” e não de “ser actual” (Canário, 2005; Perrenoud, 1995).

Assiste-se, assim, a uma antítese entre o papel do aluno proclamado na legislação e o enfoque que lhe é dado na prática, aquando das decisões curriculares a tomar na escola e, muitas vezes, na sala de aula. Rudduck e Flutter (2000) enfatizam a necessidade de uma viragem curricular em direcção à vida e aprendizagem dos alunos, às suas preocupações e às suas experiências.

## O projecto de investigação

Os resultados que aqui se apresentam inserem-se no contexto de um projecto de investigação mais vasto, no âmbito do Doutoramento em Educação, que incide sobre percepções dos alunos do ensino secundário a respeito da escola, as suas experiências curriculares e extra-curriculares, expectativas futuras e (in)sucesso escolar. Tendo em conta os objectivos que norteiam esta investigação, decidimos enveredar por um estudo qualitativo, cujo objectivo é entrar no mundo pessoal dos participantes, a fim de descrever uma determinada realidade. Na senda de Bryman (1988, p. 46), é escopo deste trabalho “descrever e analisar a cultura e o comportamento dos seres humanos e dos seus grupos a

partir do ponto de vista daqueles que estão a ser estudados”. Assim, procedemos à recolha de testemunhos escritos para que os sujeitos pudessem livremente expressar-se sobre a sua experiência. O recurso às narrativas deve-se às potencialidades deste método, pois conduz o participante a uma reflexão mais acurada sobre si e sobre a sua história (Elliott, 2005). Numa segunda fase, recorreremos à entrevista semi-estruturada, para aprofundar ideias que os alunos tinham referido nos relatos escritos, nomeadamente a sua visão da escola, as perspectivas de ensino, os percursos escolares atípicos, entre outros aspectos.

Optámos por realizar o estudo numa escola secundária urbana, com um tecido estudantil híbrido, o que nos permitiu colher uma pluralidade de vozes. Participaram na primeira fase (março a junho de 2007) 304 alunos do 12º ano, que produziram relatos escritos sobre a sua experiência escolar. A segunda fase de recolha de dados incluiu a realização de 56 entrevistas semi-estruturadas. Os resultados aqui apresentados reportam-se à análise dos relatos escritos, estando, neste momento, a realizar-se a sistematização dos dados das entrevistas.

Na análise dos dados, adoptámos uma abordagem indutiva, recorrendo à categorização emergente, tendo, num primeiro momento, procedido a uma análise vertical (Milles & Huberman, 1994), analisando os testemunhos dos alunos separadamente. Seguidamente, procedemos a uma análise comparativa ou horizontal (idem, *ibid.*), em que recorreremos ao método da “análise comparativa constante” (Glaser & Strauss, 1967), de modo a identificar temas similares e distintos nos discursos dos alunos. Esta técnica levou à sistematização e explicitação dos dados (Miles & Huberman, 1994), que concorreram para a construção e interpretação de um quadro conceptual mais rico sobre as percepções dos alunos do ensino secundário a respeito da escola.

## A visão dos alunos sobre a escola

Dos relatos dos estudantes emergem algumas ideias centrais: a escola como local de descoberta e crescimento (intelectual e pessoal); como agente de socialização e como “rampa de lançamento” para o futuro. Para a maioria dos alunos, ela é encarada como um local onde se podem desenvolver intelectualmente, potenciando conhecimentos

científicos sobre as mais variadas áreas do saber: “A escola... é apenas um local onde me dão uma oportunidade de aprender para, em parte, crescer intelectualmente” (A9).

A mesma ideia é reiterada por outro aluno, que vê a escola como “uma instituição muito precisa no desenvolvimento intelectual das crianças e jovens” (B16). Contudo, apesar de atribuírem à escola uma importante função de transmissão de conhecimentos, a maioria dos alunos sublinha a dimensão humana:

A escola não deve ter uma vertente apenas com carácter de educar, mas também social e humano, pois esses aspectos, muitas vezes esquecidos, têm grande importância no futuro dos alunos. (A1)

(...) para além de me dar a oportunidade de tirar o curso que quero, também me dá a oportunidade de fazer amizades, conviver, divertir-me e enriquecer-me, tanto culturalmente como por dentro. (F7)

A par da função instrutiva e educativa, a escola é referida, pela generalidade dos alunos, como uma agência de socialização, sendo um local de convívio entre os diferentes actores – alunos, professores, funcionários. Porém, o relacionamento dos alunos entre si assume especial relevo, já que muitos associam exclusivamente a escola à sua esfera de relações de amizade. Uma questão igualmente muito salientada pelos alunos é a correlação entre as amizades e os resultados escolares, tendo a primeira uma influência grande na prestação escolar dos discentes. Na opinião de vários alunos, a qualidade das aprendizagens e da própria escola depende dos professores e dos amigos/das amizades. As metáforas da “segunda casa” e da “segunda família” encerram uma carga semântica forte, associada à intimidade, ao privado, a um “sítio seguro” que lhes é conhecido:

A escola é como uma segunda casa, como uma segunda família, onde temos momentos bons e maus, com épocas que correram melhor que outras. Muitas vezes, é o relacionamento com os amigos que nos influencia na escola, tanto nos bons aspectos, como nos maus aspectos e nos modificam a aprendizagem escolar. (B14)

A importância atribuída às pessoas e aos relacionamentos interpessoais constitui uma dimensão de destaque, a que aliam o bom ambiente, as amizades e a interacção entre os diferentes actores:

Aquilo que é mais importante numa escola são as pessoas: alunos, professores, funcionários etc. talvez seja uma visão demasiado humanista porque, apesar da escola não ter aquecedores, isolamento térmico, cadeiras confortáveis e, enfim, outros luxos, não a considero tão importante como o bom relacionamento com as pessoas. De que serve uma escola totalmente ideal se depois não consigo fazer amigos? (...). A minha visão sobre a escola é a mais positiva possível, representa os melhores anos da minha vida. (C5)

Também há alunos, embora em número reduzido, que têm uma visão antagónica a esta, uma vez que destacam sobretudo a forma de alcançarem níveis por si ambicionados:

Eu vejo a escola como um instrumento para atingir objectivos. Por isso, sinceramente, o ambiente ou a facilidade de me relacionar com um monte de gente é secundário... a escola deveria ser um lugar onde, supostamente, deveríamos aprender a trabalhar e a ser independentes, em vez de sermos obrigados constantemente a trabalhar em grupo... devíamos ser encorajados a pensar e a agir por nós. (F8)

A opinião dos alunos aponta para uma visão da escola como ponte que dá acesso a um futuro auspicioso. Por outro lado, os discentes reconhecem que a escola é uma espécie de molde que enforma o seu carácter humano, devido ao grande número de horas que aí passam. As decisões que tomam e as suas atitudes são fortemente moldadas pelos actores que os acompanham na escola: “A escola é a base do nosso futuro. Sem ela eu não teria esta postura, este carácter. Todos os professores, alunos e amigos ajudaram a definir-me” (E4). Apesar de alguns jovens se referirem à escola como “rampa de lançamento” para o futuro, cada vez mais, a escola não é garante de um futuro estável como outrora prometia, “porque o futuro se tornou, entretanto, um desenho esbatido e difuso, e porque a etapa de preparação promissora acaba por desaguar num futuro laboral não assegurado por um sistema de trabalho precário, flexível, instável e de prática de actividades mutáveis” (Gimeno, 2003, p. 64). Não obstante esta tendência, a maioria dos alunos aposta na escola como forma de assegurar o seu futuro: “O convívio com o pessoal, conhecer novos amigos e o gosto pelo conhecimento. (...). Para além disso, assegura melhores condições a nível financeiro no futuro” (B16).

Quando solicitados a falar sobre a escola, vários alunos mencionaram, quase exclusivamente, a figura dos professores. Marcados positiva

ou negativamente pelos docentes, os alunos aludem sempre a eles, uma vez que se apresentam como o rosto principal das escolas. Muitos alunos referem-se, em primeira instância, aos professores que tiveram e que marcaram a diferença, na linha de outros estudos (Day, 2004; Flores, 2004, 2006; Lapo, 2007), destacando a sua competência científica e pedagógica, o rigor, a capacidade de diálogo, a disciplina, o interesse pelos alunos, o empenho e a assiduidade:

(...) o que posso dizer da escola é que gostei de todas as escolas em que andei, e deixo aqui um conselho, um marco muito importante para mim foi, na primária, a minha escola ser muito activa e termos participado em inúmeros projectos (...), mas para mim o mais importante, e que deve ser melhorado, é mesmo a qualidade dos professores, estes devem sentir-se mais seguros e transmitir essa segurança aos alunos. Quando não tiverem a certeza de algo, devem admiti-lo e dizer, por exemplo, que irão procurar e informar-nos depois, devem criar bons laços com os alunos e transmitir paz, não nervosismo, devem deixar os alunos à vontade e devem ser rigorosos com a disciplina, exigentes e conquistar o respeito e confiança dos alunos. (D11)

### A experiência da escola: escolhas, pessoas e episódios marcantes

Quando se reportam à escolha do curso no ensino secundário, os estudantes destacam sobretudo razões associadas ao gosto pessoal pela área em que estão (33 % dos alunos salientam mesmo que se tratou de vocação e de concretização de um “sonho”), normalmente relacionadas com o prosseguimento de estudos no ensino superior e à influência (e nalguns casos até pressão) de outros (pais, familiares, amigos) (23%).

Escolhi este curso por opção própria. Desde pequena que gosto da área de ciências e principalmente Medicina. Quero ser pediatra, mas actualmente não tenho média e penso ir para enfermagem. Se não der, tento arranjar outra coisa que se ligue com a área que gosto. (B10)

Em relação à escolha deste curso, creio que foi mesmo uma questão de vocação e de gosto pelo que quero fazer ao longo do resto da minha vida... pretendo seguir Engenharia Mecânica. (A14)

Escolhi este curso pelas potencialidades futuras de emprego que me poderiam trazer. Agora gosto do curso que frequento, pois descobri

(...) matérias e assuntos que me agradam bastante. O curso que gostaria inicialmente de frequentar era o curso de Humanidades, mas, devido a todas as implicações a nível de emprego, por iniciativa própria, desisti. (Q7)

O veredicto familiar é outra barreira a ultrapassar quando se fala em escolhas, como se evidencia no discurso desta aluna:

No final do 9º ano, tomei a decisão de seguir a área de Ciências Sociais e Humanas sem o consentimento dos meus pais, que queriam que eu seguisse a área da família, ou seja, Ciências e Tecnologias, a fim de ingressar no curso de Medicina (tal como a minha irmã tinha feito). No entanto, sentia-me dividida entre um futuro seguro na área das Ciências e uma aventura na área das Humanidades e, assim, com o apoio da minha irmã, decidi seguir este curso. (G6)

No que concerne à influência dos familiares, 33 alunos afirmam que aqueles intervieram na sua escolha. As razões que apresentam para fundamentar a influência dos outros são diversificadas, mas podemos afirmar que muitos alunos escolheram o curso em função da área em que trabalham os pais, aspecto que facilitará a sua entrada no mercado de trabalho: “Para escolher este curso foi importante a influência do meu pai, pois, tendo ele já uma empresa, serei eu a ficar com ela” (B23).

A influência dos professores e a forma como leccionavam marcaram alguns alunos, o que os levou, muitas vezes, à escolha de um curso em detrimento de outro:

Não tive grandes influências para seguir este curso, mas talvez os professores que tive ao longo do meu percurso escolar tenham ajudado um pouco, na medida em que os professores destas minhas disciplinas preferidas foram sempre bons professores (com a exceção de dois). (D11)

Escolhi o curso de Ciências e Tecnologias porque vários professores me incentivaram a tal, visto que era o curso com mais saída profissional. Apesar de todo o apoio, tive dúvidas, mas decidi-me a seguir o conselho dos meus professores. (A8)

A influência que os amigos exercem na escolha do curso no ensino secundário é ainda de salientar, o que se explica pela importância que os pares têm nesta faixa etária: “Quanto à influência na escolha deste curso, penso que terá sido principalmente por parte dos amigos, dos quais não me queria separar” (B4).

Cerca de 9% dos alunos afirmam ter escolhido o curso devido à sua estrutura curricular, nomeadamente o *corpus* de disciplinas que o compõem, quer porque têm afinidade com essas cadeiras (disciplinas favoritas), quer porque necessitam dessas disciplinas para entrar no curso superior: “Vim para este curso pois fui eu próprio que decidi, também porque se baseia muito nas minhas disciplinas favoritas (Matemática e Física)” (A18).

Depois de um percurso de nove anos de formação de carácter geral e abrangente, muitos alunos encaram o ensino secundário como uma forma de aprofundamento de determinadas matérias científicas. Movidos pelo desejo de seguir um curso no ensino superior que exige determinadas disciplinas, optam pelo curso com que mais se identificam. Muitos aproveitam a oportunidade para escapar àquelas disciplinas em que tinham mais dificuldades ou pelas quais sentiam menos afinidade:

Escolhi o curso de Ciências Sociais e Humanas não porque me agradasse muito, mas sim para fugir às disciplinas em que não me dava tão bem: Biologia, Química e Matemática. No entanto, ainda tinha a História, que me fazia alguma confusão devido à minha desmotivação em relação ao professor anterior, mas, quando entrei no 10º ano, verifiquei que não era assim tão difícil e a minha motivação voltou (também muito por culpa de uma excelente professora desta escola, que está connosco há 3 anos). (F1)

Assim, as saídas profissionais, a “fuga” a disciplinas não desejadas, a valorização e características de determinados cursos são razões justificativas das escolhas efectuadas pelos jovens que participaram neste estudo.

Quando questionados acerca das pessoas mais significativas para si ao longo da sua trajectória, os alunos responderam maioritariamente como sendo os professores. Porém, destes 221 alunos, 150 falaram dos que os marcaram pela positiva, enquanto 71 alunos referiram os docentes que os influenciaram negativamente e explicaram as razões dessa memória negativa.

Dos relatos emerge também um conjunto de qualidades positivas que caracterizam os “bons” professores que os marcaram, nomeadamente o rigor científico, a competência pedagógica, a dimensão afectiva, a preocupação/cuidado e o empenho dos docentes nas actividades lectivas e extra-lectivas.

Muitos alunos lembram a professora do primeiro ciclo como figura de destaque na sua trajectória escolar. Outros, porém, salientam professores que tiveram nos diferentes níveis de ensino, verificando-se, todavia, um predomínio de docentes do ensino secundário. Das qualidades referidas pelos alunos, salientam-se a versatilidade na leccionação das matérias, a atenção dada aos alunos, a competência científico-pedagógica, a simpatia, o sentido de humor e a justiça que emana dos seus actos, o empenho e dedicação, a paixão pelo ensino e o seu profissionalismo: “A minha professora de Língua Portuguesa era muito exigente, mas transparecia uma enorme paixão pelo seu emprego, o que tornava as aulas muito mais cativantes” (A8).

Contudo, dos testemunhos dos alunos também emergem retratos menos positivos a este respeito:

Há bons e maus professores (...). No entanto, as medidas castigam os bons professores e os recursos poucas vezes saem do papel (...). É esse o mal da escola. Há bons professores que sabem dar aulas, preocupam-se principalmente em fazer com que os alunos percebam a matéria, ao invés de cumprirem cegamente os programas, muitas vezes desadequados (...). O problema são os outros. Os que não conseguem cativar os alunos, que apenas querem cumprir meia dúzia de tópicos e deixar andar. Os que se preocupam apenas consigo próprios. Este é um mal antigo, um mal que fez com que o meu percurso escolar tivesse falhas e “buracos”; um mal que ninguém resolve. Os governos passam, os conselhos executivos também. Os problemas mantêm-se. Só mudam as vítimas. É por causa de tudo isto que sinto dificuldades no meu curso. (A3)

Este excerto do testemunho de um aluno espelha aquilo que pensam 71 alunos sobre os professores que os marcaram pela negativa. Os testemunhos indiciam, sobretudo, uma ausência de reforço positivo nas aulas, que seria responsável pela motivação dos discentes, pela participação activa nas aulas e pela sua interacção com o professor: “Em todo o percurso escolar, o único professor que me marcou profundamente, pela negativa, foi um professor desta escola, que criticava os alunos pela negativa e nunca pela positiva” (E18).

Estes alunos destacam a antipatia e a monotonia nas aulas como factores que inibiam o processo de aprendizagem, uma vez que a atenção dos docentes se centrava na mera apresentação de conteúdos programáticos, na linha de estudos que apontam para um maior conservadorismo e postura mais tradicional que distingue, também na voz

dos alunos, aqueles que são bons professores ou professores profissionais dos que não o são (Flores, 2004). Não ser capaz de motivar e não fomentar a participação são alguns dos aspectos referidos, com recurso a imagens eloquentes a este respeito, como é o caso das aulas descritas como “tortura”:

Apesar de tudo, houve também situações negativas que me marcaram, como, por exemplo, um professor de História, que acompanhou a minha turma desde o 7º até ao 9º ano, era muito rude, antipático e implicativo connosco, não deixando de referir as aulas dadas pelo mesmo, que não motivavam ninguém, muito pelo contrário: escrevíamos durante 90 minutos tudo aquilo que estava no livro, sem qualquer explicação, nem correcções de trabalhos de casa... uma tortura! (F3)

Os episódios mais referenciados pela negativa estão geralmente associados à actuação dos docentes, destacando-se a “agressividade” e a “incompetência”, com marcas no percurso escolar dos alunos. A competição feroz que caracteriza as sociedades modernas é bem notória na escola, palco onde todos querem ser os melhores, lutando arduamente para alcançar os seus objectivos. O relato da aluna que se segue remete-nos para um ambiente escolar desfavorável ao seu crescimento, na medida em que imperam a competição, o desgaste emocional e a falta de investimento da parte de alguns professores, aliados à tensão entre diferentes valores e consequente “andar à deriva”:

Ao fim de 12 anos a estudar, são de facto muitos os episódios e as pessoas que me marcaram e que, por um lado, me fizeram crescer, aprender a viver em sociedade. Entre os mais importantes, saliento, sem dúvida, a nota do primeiro teste de matemática de 10º ano da escola de onde vim. Acabei o ensino básico com óptimas notas, tirei 5 a todas as disciplinas, e quando fui para o secundário, a nota do primeiro teste matemática foi apenas de nove valores, a minha primeira negativa (...). Senti-me muitas vezes humilhada, porque a grande maioria dos professores de Matemática sente-se superior, ou pelo menos transmite essa superioridade aos alunos, é desgastante viver, estudar no ambiente assim. Outro aspecto que aprendi durante a minha vida escolar, especialmente durante o percurso do secundário, é a tão conhecida, e que parece atacar todos, competição. Perdi a maioria dos amigos com quem saí do ensino básico, porque a disputa por notas, amigos, estatutos sociais e até namorados tornou-se o tema de cada dia. Andei durante muito tempo à deriva, quase em debate interior a tentar perceber se me deixava ir pelas “normas sociais” dos

jovens da minha idade ou se mantinha a ideia de companheirismo que desde sempre me foi transmitida pela família. Mudei de escola. Ao fim de dois anos, percebi que aquele não era o meu lugar, que não tinha que competir com ninguém a não ser comigo, que aquela gente não era a minha gente. Tanto de colegas como de professores, senti nessa escola uma certa frieza e despreocupação a que não estava habituada. De bom trouxe os amigos que fiz, porque, apesar de tudo, há boa gente em todo o lado, e viemos ainda um bom grupo, cerca de 12 pessoas, para a nossa escola. Dois desses amigos fazem parte, como eu, desta turma, na qual fomos muito bem recebidos e valores como o respeito e amizade foram logo transmitidos. (D8)

Um outro aspecto que emerge dos relatos dos alunos é a mudança de nível de ensino, de escola e/ou de cidade e conseqüente desafio associado à sua (in)adaptação, na medida em que vêm as amizades desfeitas e têm de enfrentar um ambiente diferente.

Os momentos mais marcantes que tive foram quando me mudei para esta cidade. Um miúdo de dez anos, já na altura de ter as amizades firmes e sólidas, ter de ser “obrigado” a fazer novos amigos. Foi uma fase complicada, isto porque um miúdo vindo de uma aldeia, sabe-se lá donde, com hábitos diferentes, pronúncia diferente etc., ser alvo de chacota, não foi muito agradável. (B1)

A escolha difícil do curso e a transição para o ensino secundário são descritas, por alguns alunos, como “situações dramáticas”, nalguns casos, até traumáticas, no seu percurso escolar marcado, sobretudo, por episódios negativos. A mudança de escola aparece também associada à profissão dos pais, já que estes, normalmente funcionários públicos (professores e polícias, predominantemente), se vêm obrigados a concorrer e a “saltar” de cidade em cidade, levando os alunos a claudicar na arena escolar. Esta vida nómada tem reflexos negativos na vida escolar dos alunos: “O que me marcou mais na minha vida escolar foi, no 4º ano, quando pouco tempo após o início desse ano o meu pai, por motivos de trabalho, foi transferido para a Madeira e eu tive de fazer o 4º ano lá, adaptar-me a uma nova realidade” (G18).

A maior dimensão física, própria de uma escola secundária, é muito referida pelos alunos, que tendem a agrupar-se por elementos da turma ou outros que já conhecem: “Quando cheguei a esta escola, fiquei confuso com os blocos, não me habituei lá muito bem; no

segundo período, ainda não me sabia ‘guiar’ lá muito bem pela escola” (O16).

O absentismo e a depressão são problemas que afectam alguns alunos que se desmotivam da escola e não lhe reconhecem importância. Os conteúdos programáticos desfasados dos seus interesses e as “más” companhias levam os alunos a afastarem-se da escola e a procurarem noutros locais um espaço para ocupar o seu tempo:

O meu percurso escolar foi bastante atribulado. Até ao 4º ano eu adorava estudar, mas no 5º ano tive problemas com a turma e toda a turma ficou contra mim, o que me magoou bastante, pois a pessoa responsável por isso era a minha “melhor amiga”. Desde aí comecei a “aprender” a faltar às aulas, a não estudar, a andar com más companhias, prejudicando-me (...). No meu 11º ano tive uma depressão e tive professores que me ajudaram, pessoas que nunca pensei que se preocupassem ou que me ajudassem e ajudaram e outras que eu contava com elas só que desiludiram-me, mas quem me ajudou mais foi a minha mãe, a quem devo muito. (D20)

Os casos de vandalismo e de agressão, a indisciplina e o clima de desrespeito são igualmente referidos pelos alunos como inesquecíveis, pondo em causa a dignidade de alunos e professores:

A minha turma do 3º ciclo (...) era considerada a turma mais rebelde da escola... O momento que me marcou mais... durante a aula de Português, no 8º ano, a professora chamou a atenção do XX e ele tirou a sapatilha dos pés e atirou-a contra a professora (...) e o mais incrível é que ela olhou para ele e não fez absolutamente nada, ou seja, ele não foi punido de maneira nenhuma! (G16)

Grande parte dos alunos aponta o primeiro ciclo como fase de “ouro” do seu percurso escolar, destacando a figura do docente como primeiro mentor. Destacam a forte relação estabelecida entre os alunos e entre estes e o professor e os efeitos positivos que esta produz(iu) na sua vida escolar. O tempo que passaram juntos nesse período intensificou o sentimento de pertença e permitiu estreitar laços de amizade que se perpetuam, recordando com uma certa nostalgia esse tempo pretérito:

Enquanto criança apenas me ficaram algumas lembranças, maioritariamente boas, mas também más. Talvez por ainda ser bastante nova, não me tenho apercebido dos defeitos do ensino; gostei muito dos anos

em que estive na primária e, ainda hoje, recordo com saudade esses tempos. Ainda me lembro de subir aquela rampa comprida, de mão dada à minha mãe, com a bata vestida para começar mais um dia cheio de actividades engraçadas e brincadeiras com os colegas... Ali sentia-me bem, sabia que pertencia a uma escola e que, anos mais tarde, o meu nome e a minha turma constariam no/do álbum de fotografias da história da escola. (H2)

A experiência de pertencer a um grupo escolar, que reúne num espaço-tempo extra-aula, é salientada por vários alunos, destacando a passagem pelas actividades extracurriculares como um período de grande crescimento, quer em termos pessoais, quer em termos académicos.

Decidida a estudar as minhas queridas Artes, continuei inscrita nas aulas de guitarra eléctrica, inscrevi-me no Teatro e, desde esse momento, toda a minha perspectiva de vida mudou. Continuo a agradecer à superior lá de casa, indo semanalmente às aulas do Instituto de Inglês (cheguei mesmo a dar catequese durante um ano!). Mas o que me vai continuar a prender é o Teatro, sem dúvida alguma. Este deu-me uma maior sensação de liberdade, uma capacidade de escolha perante a vida (coisa que pensava que só poderia alcançar no momento do casamento), tirou-me parte da timidez e tornei-me mais expressiva. Aprendi bastante como aluna e como pessoa (...). Assim, posso afirmar convictamente que o que mais me marcou foi a minha experiência na Oficina de Teatro (que me fez crescer bastante como pessoa) e nos palcos a que me levou (nas nossas apresentações nacionais). (G2)

## Considerações finais

Concluindo, a percepção dos alunos sobre a escola assenta, fundamentalmente, em três pilares: as vertentes formativa e humana, associada à transmissão de conhecimentos científicos e valores e princípios que vão moldando a personalidade dos alunos; a escola ligada ao futuro, sendo um garante para a entrada e integração no mercado de trabalho, embora saibamos que “estudar para algo” é uma formulação cada vez menos atraente e com um menor valor de antecipação, porque a sua realização futura é cada vez mais insegura” (Gimeno, 2003, p. 65), e a escola como agente de socialização, muitas vezes único objectivo de alunos que vêm na escola uma forma de conhecer e conviver com os amigos.

Como dissemos noutro lugar (Teixeira & Flores, 2007), a visão negativa que os alunos têm da educação e da escola em geral prende-se não com questões associadas à escola que frequentam, mas com opções ministeriais que os afectam negativamente, nomeadamente as constantes alterações das regras dos exames nacionais, a avaliação dos alunos, a rigidez e obesidade curriculares, as aulas de substituição, a forte componente teórica dos cursos e a deficitária e tardia colocação de professores. As más condições da escola são mencionadas (falta de aquecimento no inverno e alguns equipamentos degradados), mas relegadas para segundo plano, quando comparadas com as fortes críticas que tecem às políticas educativas. Este estudo reitera a ideia de que é necessário redimensionar perspectivas e, como sugerem Rudduck e Flutter (2000, p. 75), “olhar para as escolas a partir da perspectiva dos alunos e isso significa considerar as suas experiências e pontos de vista e criar um novo tipo de experiência, encarando os alunos como participantes activos”.

Concomitantemente, secundando Duffield et al. (2000, p. 272), “os professores têm uma responsabilidade moral em promover aprendentes activos e independentes, que têm voz na escola (...). Alimentando um diálogo ao nível da sala de aula e fazendo com que a opinião dos alunos seja ouvida e valorizada possibilita-se não só uma melhoria das relações entre pares, mas também se encoraja a aprendizagem e o sucesso que os decisores curriculares perseguem”. Do nosso estudo também se destacam olhares distintos com perspectivas que se entrecruzam e se afastam, quando analisamos os episódios, as fases e as pessoas mais marcantes nos testemunhos dos 304 alunos que nele participaram. A influência determinante de outros significativos nas escolhas dos cursos, os factores associados a pressões externas e a saídas profissionais, as experiências negativas e positivas (sobretudo associadas aos professores que tiveram), a mudança de nível de escolaridade e de escola (e de região do país), e conseqüente necessidade de (re)adaptação a outros contextos, são exemplos de situações que deixaram marcas importantes nos itinerários dos jovens que participaram nesta investigação. A análise mais fina das narrativas, cruzando as variáveis curso e género, bem como percursos diferenciados nas trajetórias escolares, e o aprofundamento destes temas através das entrevistas semi-estruturadas que realizámos constituirão o enfoque central da etapa de investigação que estamos neste momento a desenvolver.

*Recebido em janeiro de 2009 e aprovado em agosto de 2009.*

## Referências

- ALVES, M.P.; MACHADO, E.A. Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 1, n. 1, p. 77-90, 2003.
- AMADO, J. A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago: Ciências da Educação*, Açores, n. 8, p. 117-142, 2007.
- BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: AMBRÓSIO, T. et al. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Lisboa: Asa, 2001. p. 63-94.
- BRYMAN, A. *Quality and quantity in social research*. London: Unwin Hyman, 1988.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola?: um “olhar” sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- COOK-SATHER, A. Authorizing students’ perspectives: toward trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 31, n. 4, p. 3-14, 2002.
- COOPER, P.; McINTYRE, D. *Effective teaching and learning: teachers’ and students’ perspectives*. Buckingham: Open University, 1996.
- CUSICK, P.A. *Inside high school: the student’s world*. New York: Holt, 1973.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto, 2001.
- DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto, 2004.
- DEVELAY, M. *Donner du sens à l’école*. Paris: ESF, 1996.
- DUFFIELD, J. et al. Pupils’ voices on achievement: an alternative to the standards agenda. *Cambridge Journal Education*, London, v. 30, n. 2, p. 263-274, 2000.
- ELLIOTT, J. *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage, 2005.

ESTRELA, M.T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: TEIXEIRA, M. (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, 2001. p. 113-142.

FIELDING, M.; MCGREGOR, J. Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance? Comunicação apresentada na *American Educational Research Association*, em Montreal, Canadá, 2005.

FLETCHER, A. *Meaningful student involvement guide to students as partners on school change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation, 2005. Disponível em: <[http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI\\_IncluGuideOnline.pdf](http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2008.

FLORES, M.A. *The early years of teaching: issues of learning, development and change*. Porto: Rés, 2004.

FLORES, M.A. Teacher change: a student perspective. Comunicação apresentada no Encontro Anual da *American Educational Research Association*, São Francisco, 7-11 abr. 2006.

FLUTTER, J. Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, London, v. 18, n. 3, p. 343-354, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto, 2001.

GIMENO, J. *O aluno como invenção*. Porto: Porto, 2003.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.

LAPO, M.J. *Professores que marcam a diferença*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa, Porto.

LYOTARD, J.F. *La condition postmoderne*. Paris: Minuit, 1979.

McINTYRE, D.; PEDDER, D.; RUDDUCK, J. Pupil voice: comfortable and uncomfortable learning for teachers. *Research Papers in Education*, London, v. 20, n. 2, p. 149-168, 2005.

MEIGHAN, R. The pupil as client: the learner's experience of schooling. *Educational Review*, London, v. 29, n. 2, p. 123-135, 1977.

MILES, M.; HUBERMAN, M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MITRA, D. The significance of students: can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, New York, v. 106, n. 4, p. 651-688, 2004.

PACHECO, J.A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PEDDER, D.; McINTYRE, D. Pupil consultation: the importance of social capital. *Educational Review*, London, v. 58, n. 2, p. 145-157, 2006.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. Pupil participation and pupil perspective: ‘carving a new order of experience’. *Cambridge Journal of Education*, London, v. 30, n. 1, p. 75-89, 2000.

RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. *How to improve your school: giving pupils a voice*. London: Continuum, 2004.

RUDDUCK, J.; McINTYRE, D. *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge, 2007.

TEIXEIRA, C.; FLORES, M.A. O(s) olhar(es) dos alunos do ensino secundário sobre a escola: alguns resultados de um estudo em curso. In: BARCA, A. et al. (Ed.). *Libro de actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Coruña: Universidade da Coruña, 2007. p. 875-887.

WOODS, P. (Ed.). *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 1980.