

O que acho de bom que esta escola tem é bons colegas, bons professores e simpáticos funcionários. Eu acho que deveria ser sempre assim. Tenho mais colegas lá muito mais confusões e conflitos no primeiro dia que começa a escola fiz um amigo. Há alunos maus. O que esta escola deveria ter na sala de estudo com computadores novos, deveriam ter as janelas de cima da sala para não fazer reflexo para o quadro deveria de modernizar as salas de aula deveria de fazer outro campo de futebol. O que eu acho de mau é quando eu trago uma ou duas bolas. Outros rapazes maus roubam as bolas e furam-nas todas. Aparenter maus a escola não deveria deixar entrar alunos com tabaco, álcool e drogas nas salas. Os belatedores (rapazes) deveriam de estar em ^{bom} estado que se possa beber agua. Há um professor de História que não explica bem a matéria ele vai muito rápido. (rapaz, 5º ano)

Silvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros atores escolares. Encontros, desencontros e pontes por construir

Tese de doutoramento em
Ciência da Educação, especialidade em Sociologia da Educação, orientada pela Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Sousa e
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Relação dos alunos com a escola, com o saber escolar e com os
outros atores escolares.

Encontros, desencontros e *pontes* por construir

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da
Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de
Seixas e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

Setembro/ 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Ao Avô Zé
Com lágrimas mas feliz.

Agradecimentos

Embora escritas no fim, estas primeiras palavras são de agradecimento a todas aquelas pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta minha etapa.

À Professora Doutora Ana Maria Seixas, orientadora deste percurso, agradeço o apoio, o incentivo, a partilha de saber e indicações preciosas para a realização deste trabalho.

Aos alunos que participaram e contribuíram para o estudo, se entusiasmarem e partilharam comigo as suas opiniões, sentimentos, preocupações, expectativas e experiências de vida na escola.

À escola que acolheu este meu projeto e aos professores que colaboraram comigo desde o primeiro momento, agradeço a disponibilidade, o interesse, a paciência com que me receberam nas suas aulas e as partilhas honestas e sinceras que fizeram quando os entrevistei.

Às minhas queridas colegas de luta e amigas, o meu especial agradecimento pelo incentivo constante e por nunca sequer me deixarem pensar nas palavras “não vou conseguir”. Obrigado Dinocas. Obrigado Carlita. Obrigado Sofia. Obrigado Aldinha. E muito obrigado também a quem nem preciso nomear porque sabem quem são.

Ao Jaime e ao Francisco, agradeço-vos a espera ... e o tempo juntos que não vos dei. Pela falta de paciência e pelos “chui” que vos implorei, quero compensar-vos.

Ao Victor, pelo carinho, incentivo, pela espera paciente e por ver em mim alguém que nem eu por vezes reconheço. Obrigado.

Aos meus sogros, Maria e José, por sempre acreditarem e me apoiarem.

Aos meus pais, Irene e Manuel, pela vida, pela educação e por tudo que sempre fizeram para me ver feliz.

A todos um grande bem-haja.

Resumo

A transformação dos paradigmas sociológicos permitiu a abrangência teórico-concetuual de novas problemáticas sociais escolares, passando-se a considerar cada vez mais a comunidade educativa e, dentro dela, o aluno enquanto sujeito ativo e integrante do seu próprio processo educativo. Assim, enquadrado numa “cultura organizacional escolar” produzida de forma participada pelos diferentes atores, nas relações que mantêm uns com os outros, nos diferentes espaços e momentos e com os próprios saberes, o aluno, constitui-se um sujeito (co)autor da sua escolaridade.

A literatura, debruçando-se sobre as vivências e sentidos dos alunos sobre a escola e o saber escolar é unânime em referir que a instituição escolar, apesar de se ter democratizado, facultando o acesso a todas as crianças e jovens, parece ainda não ter evoluído de forma correspondente, dando azo a que muitos alunos se mantenham distantes de uma relação de bem-estar com a escola e com o saber escolar (Abrantes, 2003, 2008; Covell, 2010; Mendonça, 2006; Oliveira, 2009; Osler, 2010; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010, entre outros). Nesta dinâmica relacional de aprendizagem, o aluno é também alvo de uma nova socialização escolar, que resulta de estratégias individuais e familiares de correspondência às solicitações institucionais, nomeadamente dos diversos professores, com vista à ordem social e escolar (Abrantes, 2011), fundamentais para o bem-estar e para qualquer experiência escolar significativa.

Partindo destes pressupostos, o desenho da investigação que aqui se apresenta centrou-se particularmente nas perceções dos alunos sobre o seu processo relacional com a escola, com o saber e com os outros atores escolares que, traduzidas em atitudes, posições e disposições diárias, foram confrontadas com o que os professores perspetivam sobre elas, permitindo-nos avaliar as sintonias e discordâncias, os encontros e desencontros e que *pontes* podem sempre ser erigidas, esbatendo barreiras e estreitando relacionamentos.

A partir da análise dos dados qualitativos obtidos por meios de entrevistas realizadas a grupos de alunos e a professores, verificámos sintonia entre alunos e

professores quanto às percepções positivas e de valorização da escola e do saber escolar reveladas pelos alunos. No entanto, contrariamente ao que os professores revelam, os alunos preocupam-se com o futuro e não apenas com a satisfação das suas vontades atuais que a escola também lhes permite. Além disso, alunos e professores reconhecem valor a uma maior participação nos espaços e momentos da escola, mesmo na tomada de decisões, enquanto prática ainda demasiada adultocentrada, que mantém ausentes os alunos, vistos sem capacidades para as vivências democráticas nos contextos escolares onde se discute e decide muito do que a eles diz respeito, sem que tenham a oportunidade de se pronunciar. Aliado à crítica apontada pelos alunos de que não têm tempo nem oportunidade para participarem em atividades para além das aulas, o que os leva a verem a escola como uma “seca”, que lhes rouba a liberdade e os mantém fechados em salas de aula, tempo demais.

Além disso também construímos o Questionário de Percepções e Vivências Escolares-Alunos (QPVE-A) que aplicámos aos alunos, através do qual recolhemos dados que submetemos à análise das qualidades psicométricas das escalas que revelaram estruturas fatoriais com sentido concetual e índices de consistência interna bastante aceitáveis, o que nos possibilitou a sua utilização da avaliação do nível de identificação do aluno com a escola, por meio das escalas: Bem-estar com a escola e Excesso de tempo escolar; o tipo de relação que os alunos mantêm com o saber, com as aprendizagens e com as tarefas escolares, através das escalas: Aprendizagem e tarefas escolares e Avaliação escolar e o tipo de relação que os alunos valorizam relativamente aos adultos e aos seus pares, com as escalas: Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares.

Os resultados obtidos por meio destas escalas foram analisados através de estudos diferenciais em função de características pessoais (idade e género), da definição de escola, do envolvimento e participação nas atividades e decisões da escola, do percurso e escolaridade futuras e participação dos pais na escola.

Relevância em suscitar o interesse e a necessidade de intervir de modo a que todas as experiências escolares sejam sempre significativas e promotoras de maior bem-estar para todos os envolvidos.

E, contrariando uma concepção meramente adultrocentrada, alertamos para a relevância em tornar mais visíveis aquelas que são verdadeiramente as perspectivas dos alunos sobre o que sentem e experienciam da escola e da sua escolarização, uma vez que, e segundo constatámos, são muitas vezes dissonantes daquilo que os professores (e adultos em geral) perspetivam.

Palavras-chave: As discrepâncias de percepções entre professores e alunos; Experiências escolares democráticas; Cidadania e participação dos alunos; Experiências escolares significativas

Abstract

The change of Sociological paradigms allowed the theoretical conceptualization of new school's social problems. In these, educational community, specifically students, are considered part and active subjects of their own educational process. Thus, framed in a "school organizational culture", produced by different actors in a participatory way, through their relations with each other, in different spaces and moments and with their own acquisitions, students constitute themselves as (co) authors of their own schooling.

Although the institution "School" became democratized, providing access to all children and youth, literature on students' experiences and senses about school and school knowledge is unanimous in noting that school as institution seems not yet to have evolved accordingly, resulting in that many students do not have a well-being relationship with school and knowledge (Abrantes, 2003, 2008; Covell, 2010; Mendonça, 2006; Oliveira, 2009, Osler, 2010; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010, among others). In this relational dynamic of learning, student is also subject to new school socialization, which results from individual and family strategies to meet institutional requirements for the school's social order, including those from several teachers (Abrantes, 2011), fundamental to the sense of well-being and meaningfulness of school experience.

Drawn from these assumptions, the research here presented focused particularly on students' perceptions about their relational process with school, with knowledge and with other school actors. These perceptions, understood through students' attitudes, positions and daily moods were confronted with teachers' perspectives on them, allowing us to evaluate the tunings and disagreements, similarities and differences, and *bridges* that can be built, blurring barriers and strengthening relationships.

From data qualitative analysis, gathered through interviews conducted with groups of students and teachers, we have found tuning between students and teachers. Specifically, students' perceptions about school and knowledge were positive

and teachers revealed they had this impression, of students' positive attitude towards school and learning. However, on the contrary to what teachers thought, students were quite concerned about the future and not only with the satisfaction of their current desires/needs that school allows them to fulfil. In addition, students and teachers recognized the value of a greater participation in school spaces and moments, even in decision making processes, although it was also seen as a practice still too concentrated in adults, keeping students absent and regarded as someone without capacities for democratic experiences in school contexts where, related to them, much it discussed and decided without any opportunity to speak out. Furthermore, students criticized the fact they don't have enough time to participate in other activities beyond classes, which leads them to see school as a boring place, that takes them away their freedom and keeps them in classrooms for too long.

Additionally, we also designed Students' Perceptions and School Experiences Questionnaire, administered to students. The data gathered with this instrument was submitted to psychometric quality analyses of the scales and the results revealed factor structures with an acceptable conceptual meaning and internal consistency. This allowed us to assess the level of students' identification with school, through the following scales: *Well Being With School* and *Excess of School Time*; the type of relationship that students have with knowledge, with learning and with school tasks, with the scales: *Learning and School Tasks* and *School Assessment Tasks*; and the type of relationship that students value specifically to adults and to their peers, with the scales: *Harmony With Adults* and *Harmony With Peers*.

Results obtained from these scales were analysed considering personal characteristics such as age and gender, students' school definition, students' involvement in school activities and decisions, students' schooling path (past, present and future) and parental involvement in school.

Our conclusions highlight the relevance to raise the interest and the need to act in the way that all school experiences can always become meaningful and promoters of a greater well-being for all the involved.

On the contrary of a merely adult centred conception of school's participation, we point out the importance of making more visible those that are the real

perspectives of students, about what they feel about school and experience at school and their education, because, as we were able to see, they are quite often dissonant of teachers' (and adults in general) perspectives.

Key words: Discrepancies between teachers' and students' perceptions; Democratic school experiences; Citizenship and pupils' participation; Meaningful School Experiences

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
Capítulo 1 - Escola e educação escolar: definição e contributos para uma reflexão crítica	
Introdução	13
1.1. (Des)naturalizando o conceito de escola	15
1.2. Da expansão à representação de “crise” da educação escolar	20
1.2.1. Da conversão à “ideologia escolacentrica” às diversas disposições contraditórias	37
1.2.2. A imaginação sociológica contemporânea sobre as tensões entre a reprodução social e a ação individual	47
Capítulo 2 – Contributos para uma Sociologia do aluno e da experiência escolar	
Introdução	57
2.1. O aluno enquanto objeto de interesse científico da Sociologia do Aluno	61
2.2. O “ofício” de aluno: novos desafios e novo sentido a atribuir ao trabalho escolar	69
2.3. Experiência escolar significativa: da sujeição à subjetivação	76
2.3.1. Cenários de atuação dos atores escolares: manifestação de algumas tensões	83
2.4. Limites e especificidades da socialização escolar	89
2.4.1. Organização dos alunos: “equilíbrio” entre satisfações e renúncias	94
Capítulo 3 - Dinâmicas e representações dos alunos sobre a escola, o saber e as sociabilidades com outros atores escolares: breve enquadramento concetual	
Introdução	107
3.1. Dimensões de análise das vivências e experiências escolares	108
3.2. Relação dos alunos com a escola: construção da experiência escolar	114
3.3. Relação dos alunos com o saber escolar: necessária superação do “enfado” ..	122
3.4. Relação dos alunos com os outros atores escolares: paridade da relação	125
Capítulo 4 – Enquadramento, dispositivos da pesquisa e opções metodológicas	
Introdução	133
4.1. Construção do objeto e dispositivos de pesquisa	134

4.2 Opções metodológicas: algumas considerações	136
4.2.1. Abordagem metodológica mista: quantitativa e qualitativa	139
4.3. Procedimentos gerais utilizados na recolha dos dados	142
4.3.1. Caracterização da escola	144
4.3.2. Participantes e sua caracterização	146
4.3.2.1. Caracterização familiar dos alunos	149
4.4. Procedimento, Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	153
4.5. Análise dos dados: a informação recolhida, categorização e codificação	161
4.6. Procedimentos estatísticos e qualidades psicométricas dos instrumentos em modelo de escala	170
4.6.1. Relação do aluno com a escola	172
4.6.2. Relação do aluno com o saber	175
4.6.3. Relação dos alunos com os outros	178
Capítulo 5 – Vivências escolares percebidas pelos alunos: estudo quantitativo da relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros atores escolares	
Introdução	182
5.1. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da variável género	183
5.2. Níveis de associação entre as dimensões de percepção escolar dos alunos e a variável ano de escolaridade	185
5.3. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da sua definição de escola, apontada pelos alunos	187
5.4. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da ocupação dos seus tempos livres dos alunos na escola	193
5.5. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da sua participação dos alunos em atividades escolares	197
5.5.1. Participação em espaços e momentos não formais	198
5.5.2. Participação em espaços e momentos formais	201
5.6. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da	

procura de ajuda para a resolução de problemas na escola	205
5.7. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função do percurso escolar dos alunos.....	211
5.8. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função do envolvimento escolar dos pais	213
5.9. Considerações finais	216
Capítulo 6 – Relações dos alunos com a escola e o sentido social e educativo da escolarização	
Introdução	224
6.1. A escola e suas funções	227
6.1.1. Formação intelectual e humana	228
6.1.2. Instrução e formação profissional	234
6.1.3. Convívio e sociabilidade	238
6.1.4. Experiências e vivências significativas	242
6.2. Percepções sobre <i>a sua</i> escola	244
6.2.1. Ligação afetiva	246
6.2.2. Condições físicas e materiais	248
6.2.3. Organização e funcionamento	252
6.2.4. Presença e parceria dos pais com a escola	258
6.2.5. A minha escola versus outras escolas	267
6.3. Valorização e bem-estar dos alunos com a escola	270
6.3.1. Ambiente escolar e condições de aprendizagem	271
6.3.2. Espaços e momentos não formais	273
6.3.3. Expetativas e projetos futuros	277
6.4. Desvalorização e mal-estar escolar	282
6.4.1. “ <i>A escola não me diz muito</i> ”	283
6.4.2. Desinteresse pelas atividades escolares	285
6.4.3. Insatisfação quanto à estrutura espaciotemporal e funcionamento da escola	290
6.4.4. Sem expetativas e sem ambições escolares	299
6.5. Participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos	302

6.5.1. Sentimento de pertença e envolvimento na vida da escola	305
6.5.2. Vivências democráticas para todos os alunos	309
6.5.3. Respeito pelo espaço escolar	318
6.6. Tempo de trabalho escolar	322
6.6.1. Escola “obrigação”	324
6.6.2. Tempo livre em tempo escolar	327
6.7. Considerações finais	330
Capítulo 7 –Percepções e experiências dos alunos na relação com o saber escolar: (re)conhecimento do papel de aluno	
Introdução	340
7.1. Percepções e experiências positivas da relação dos alunos com o saber escolar perspetivadas por alunos e professores	343
7.1.1. Aprendizagem e tarefas escolares	345
7.1.2. Papel da avaliação escolar	352
7.1.3. Bom aluno	358
7.1.4. Consciência das suas dificuldades e limitações	366
7.1.5. Motivação	370
7.1.6. Atividades e aprendizagens extra-escolares	380
7.2. Percepção e experiências negativas da relação dos alunos com o saber escolar	382
7.2.1 Desmotivação	383
7.2.2. Insucesso e aprendizagem forçada	400
7.2.3. Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	405
7.2.4. Pressão para o sucesso	407
7.3. Considerações finais	411
Capítulo 8 – Percepções e experiências dos alunos na relação com os outros atores escolares	
Introdução	418
8.1. Relação dos alunos com os adultos	421
8.1.1. Percepções da relação dos alunos com os professores	422
8.1.2. Percepções da relação dos alunos com os funcionários	434
8.1.3. Percepções da relação dos alunos com os pais	439

8.2. Relação dos alunos com os pares	445
8.2.1. Convivialidade e sociabilidade	446
8.2.2. Grupos e grupinhos	451
8.2.3. Perceções da relação positiva com os pares	454
8.2.4. Perceções da relação negativa com os pares	459
8.3. Sentimentos de (In)justiça	467
8.3.1. Injustiça e revolta retraída	468
8.3.2. Direitos e oportunidades (des)iguais	469
8.4. Afonia dos alunos na escola	472
8.4.1. Afonia discente na voz dos alunos	473
8.4.2. Afonia discente na voz dos professores	478
8.5. Considerações finais	480
CONCLUSÃO	486
Referências Bibliográficas	496
ANEXOS: em suporte digital	

Índice de quadros, figura, gráficos e matrizes de codificação

Quadro 1.1 – Sistemas Educativos dos Países da União Europeia – Ensino Não Superior	27
Quadro 4.1 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade, sexo e médias	147
Quadro 4.2 - Percentagem de reprovações segundo o ano de escolaridade	148
Quadro 4.3 – Percentagem de reprovações segundo o sexo	148
Quadro 4.4 – Condição da família dos alunos perante o trabalho (%)	149
Quadro 4.5 - Caracterização sumária do grupo de professores entrevistados	152
Quadro 4.6 – Perceções e experiências dos alunos na sua relação com a escola, dimensões, categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas a alunos e professores	165
Quadro 4.7 – Perceções e experiências dos alunos na sua relação com o saber escolar, dimensões, categorias e subcategorias de análise do conteúdo das	

entrevistas a alunos e professores	167
Quadro 4.8 – Percepções e experiências dos alunos na sua relação com os outros atores escolares, dimensões, categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas a alunos e professores	169
Quadro 4.9 - Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com a escola	173
Quadro 4.10 – Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Bem-estar com a escola, Tempo escolar excessivo e Comportamentos da relação do aluno com a escola	174
Quadro 4.11 - Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com o saber	176
Quadro 4.12 – Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Aprendizagem e tarefas escolares e Avaliação escolar da relação do aluno com o saber	177
Quadro 4. 13 - Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com os outros	179
Quadro 4.14 – Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares da relação dos alunos com os outros	180
Quadro 5.15 - Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos em função do género	184
Quadro 5.16 - Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as dimensões de percepção escolar dos alunos e os anos de escolaridade	186
Quadro 5.17 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é onde aprendo o que é importante para a minha vida futura”	188
Quadro 5.18 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é onde posso adquirir formação para um dia ter a profissão de que gosto”	189
Quadro 5.19 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é a minha ocupação”	190
Quadro 5.20 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola	

é um local de convívio”	191
Quadro 5.21 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é onde posso estar com os meus colegas”	192
Quadro 5.22 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo conversar com os colegas”	193
Quadro 5.23 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo estudar (na biblioteca. na sala, no bar, etc..)”	194
Quadro 5.24 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo jogar (à bola, matraquilhos, berlindes. corridas, etc...)”	195
Quadro 5.25 – Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo estar na biblioteca”	196
Quadro 5.26 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo passear pelos recreios”	197
Quadro 5.27 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para além das aulas participo nas actividades do clube de ciênciomania”	198
Quadro 5.28 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Para além das aulas participo na rádio”	199
Quadro 5.29 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Para além das aulas não participo em nenhuma atividade”	200
Quadro 5.30 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma costumo participar na eleição do Delegado e Sub-Delegado de turma”	201
Quadro 5.31 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma costumo participar com o Diretor de turma em decisões para o bom funcionamento das atividades da turma”	202
Quadro 5.32 – Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma costumo participar no conselho de turma”	203
Quadro 5.33 – Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma costumo participar em atividades inter-turmas”	204
Quadro 5.34 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma não costumo participar em nada”	205
Quadro 5.35 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho	

problemas na escola costumo pedir ajuda ao diretor de turma”	206
Quadro 5.36 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda aos funcionários”	207
Quadro 5. 37 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda aos pais”	208
Quadro 5.38 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda aos colegas”	209
Quadro 5.39 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda ao conselho executivo”	210
Quadro 5. 40 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho problemas na escola não costumo pedir ajuda a ninguém”	211
Quadro 5.41 - Diferenças por número de reprovações no percurso escolar	212
Quadro 5.42 - Diferenças em função da questão: os teus pais costumam vir à escola	214
Quadro 5.43 - Diferenças em função da questão: gostas que os teus pais venham à escola	216
Quadro 7.44 – A nível académico ser “bom aluno” é	360
Quadro 7.45 – A nível social ser “bom aluno” é	362
Quadro 7.46 – A nível moral ser “bom aluno” é	364
Quadro 7.47 – A nível cívico ser “bom aluno” é	365
Quadro 7.48 – Caracterização do mau aluno, segundo alunos e professores	403
Figura 1 – Atitudes dos alunos perante a escola	81
Gráfico 1 - Escolaridade do pai e da mãe	149
Gráfico 2 - Categoria socioprofissional do pai e da mãe	151
Matriz de codificação 1 - Referências por categoria para a dimensão escola e suas funções percebida por alunos, segundo alunos e professores	228
Matriz de codificação 2 -Referências por subcategoria para a categoria	

formação intelectual e humana dos alunos, segundo alunos e professores	229
Matriz de codificação 3 - Referências por categoria para a dimensão percepções dos alunos sobre a <i>sua</i> escola, segundo alunos e professores	245
Matriz de codificação 4 - Referências por categoria para a dimensão valorização e bem-estar escolar dos alunos, segundo alunos e professores	271
Matriz de codificação 5. Referências por categoria, para a dimensão participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos, segundo alunos e professores	282
Matriz de codificação 6. Referências por categoria para a dimensão desvalorização e mal-estar escolar dos alunos, segundo alunos e professores ...	303
Matriz de codificação 7. Referências por categoria, para a dimensão percepção dos alunos sobre o tempo de trabalho escolar, segundo alunos e professores	323
Matriz de codificação 8 – Referências por categoria para a dimensão relação positiva dos alunos com o saber escolar, segundo alunos e professores	345
Matriz de codificação 9 – Referências por categoria para a dimensão relação negativa dos alunos com o saber escolar, segundo alunos e professores	383
Matriz de codificação 10 – Referências por categoria para a dimensão relação dos alunos com os adultos da escola, segundo alunos e professores	422
Matriz de codificação 11 – Referências por categoria para a dimensão relação dos alunos com os pares, segundo alunos e professores	446
Matriz de codificação 12 – Referências por categoria para a dimensão sentimentos de (in)justiça, percebidos pelos alunos, segundo alunos e professores	468
Matriz de codificação 13 – Referências por categoria para a dimensão afonia dos alunos, segundo alunos e professores	473

Introdução geral

Há já alguns anos que a Sociologia da Educação se interessa pelo papel e lugar da escola na produção da sociedade, denunciando os princípios de organização da escola e a sua função de reprodução das desigualdades sociais (Baudelot & Establet, 1971, 1975; Bernstein, 1975; Berthelot, 1983; Boudon, 1973; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Cherkaoui, 1979; Coleman, 1966; Jenks, 1979; Rosenthal & Jacobson, 1975). No entanto, a sua atenção centrou-se na investigação das estruturas e mecanismos escolares, sem se preocupar com o pessoal escolar e, especificamente, com os alunos, considerados como simples “átomos” “determinados” pelas leis do sistema (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999), sobre o qual não têm exercido qualquer influência e onde a sua presença tem tomado apenas uma forma estatística.

Nas últimas décadas, as mudanças económico-sociais e políticas e as transformações dos paradigmas sociológicos¹ favoreceram a que a pesquisa se passasse a focalizar mais na comunidade educativa e também nos alunos que, a pouco e pouco, passaram a ser considerados como sujeitos ativos e integrantes da sua própria educação. Neste contexto, e considerando o panorama nacional e estrangeiro, os alunos e a sua experiência escolar têm atraído o interesse de vários autores (Abrantes, 2003, 2008; Amado, 2000; Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Coulon, 1997; Cousin, 1998, 2003; Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Derouet, 2003; Duarte, 2000; Dubet, 1991; Dubet & Martuccelli, 1996; Felouzis, 1994; Felouzis, Liot & Perroton, 2005; Gallan & Philippot, 2005; Gibbons & Silva, 2011; La Borderie, 1991; Lewis, Kim & Bey, 2011; Lopes, 1997; Matos, 2006; Perrenoud, 1995, 2002; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Sá, 2004; M. C. Santos, 2007; Santiago, 1996; S. M. Silva, 2004, 2008; Swaminathan, 2004; Teixeira, 2010; Williams, Sánchez & Hunnell, 2011, entre outros) que têm centrado as suas pesquisas nas dinâmicas escolares dos alunos e no relevo que lhes tem sido atribuído (ou negado) no funcionamento e na organização da escola.

¹ O exame sociológico do sistema educativo assumiu diferentes vias, abrangendo novos problemas, teorias e conceitos. São caso disso os conceitos de “ofício” (La Broderie, 1991; Coulon, 1997) ou de experiência escolar (Dubet & Martuccelli, 1996) que alimentam hoje em dia o corpo de conhecimentos já importantes sobre a escola e as desigualdades.

Reconhece-se, assim, a importância em estudar o aluno enquanto ator escolar com um papel que ultrapassa a sua condição formal e institucional e passa a ser entendido enquanto sujeito enquadrado numa “cultura organizacional escolar” (Barroso, 2004, p. 104) produzida de forma participada pelos atores da escola, nas suas relações uns com os outros (rotulando, expetando), com o espaço escolar e com os saberes. Deste modo, os alunos já não são simples titulares do sistema, eles são atores da sua escolaridade e sujeitos que procuram construir-se como indivíduos, como pessoas (Cousin, 2003) alvo de uma nova socialização escolar. Esta, entendida como o resultado de estratégias individuais e familiares de correspondência às solicitações institucionais que, na linha das teorias da reprodução, são ainda o garante da ordem social e escolar (Abrantes, 2011), leva-nos a questionar em que medida são possibilitados ao aluno momentos e espaços que o façam sentir-se parte integrante da organização e funcionamento da escola, desde os primeiros anos de escolaridade.

Aqui, a relação estratégica que os alunos estabelecem com a organização escolar traduz-se, como sublinha Canário (2005), na sua capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, agir sobre elas, construindo diferentes tipos de estratégias, com diferentes graus de eficácia, mas com a finalidade de “proteger os seus interesses, a sua tranquilidade e a liberdade, contra as exigências dos adultos e, em particular, dos professores” (p. 145). A integração, o envolvimento e a participação na sua escola em concreto (a que conhecem e frequentam todos os dias), mas também o modo como percebem a escola em geral, enquanto entidade a que pertencem e da qual fazem parte, sem questionarem se é ou não o seu lugar (Swaminathan, 2004), são também elementos importantes em todo este processo.

Nesta linha, e porque constatamos ainda que – dentro da produção sociológica consagrada à escola – continuam a ser escassos os trabalhos diretamente centrados nos alunos e na sua experiência, consideramos o aluno enquanto objeto de estudo para conhecer as suas perceções relativamente ao ser e ao estar na escola e, concretamente, compreender o que pensa sobre a escola que frequenta.

Por um lado identificamos o jovem/adolescente enquanto aluno que, após o ato da matrícula, fica automaticamente submetido aos direitos e deveres consagrados no Estatuto do Aluno e no regulamento interno da escola, e passa a estar sujeito ao poder disciplinar daquela instituição, ao que Rochex (citado por Correia & Matos, 2003, p. 17) designa de “... processo de conformização homogeneizante, em que são ignorados como pessoas, para serem apenas

percebidos como alunos...”. Por outro lado, reconhecemos o jovem/adolescente caracterizado por uma “fase da vida” com certos atributos (sociais, culturais, biológicos, temporais...) que o diferencia dos outros, e considerado como um objeto de estudo cada vez mais rico empiricamente, embora ainda algo pobre do ponto de vista da teoria sociológica (Rayou, 1998).

A perspectiva que adotamos, neste estudo, ao tratar do aluno focaliza as dimensões que normalmente andam associadas à escola e que retratam o processo de construção do aluno enquanto ator social, supondo a capacidade deste para participar da construção social das situações em que está inserido. A sociologia do ator revela-nos que não é o interesse pelas crianças e pelos alunos que é novo – os processos de socialização familiar e escolar são, desde sempre, temas clássicos do campo da sociologia –, mas, sim, a rutura com a perspectiva de encarar a criança e o aluno como um mero objeto pedagógico. A este propósito, Canário (2005, p. 145) diz-nos que “o que passa a estar em causa não é apenas saber como é que os adultos socializam ou educam as crianças mas, também saber o que estas fazem daquilo que lhes é feito”.

Em simultâneo, e porque não podíamos deixar de considerar, também é do nosso interesse perceber que tipo de relação mantêm os alunos, com o saber escolar. Segundo Charlot (2000, p. 79) esta é uma relação que só se pode analisar se se “estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, num mundo que ele partilha com outros”. São, por sua vez, esses outros atores escolares (professores, pares, pais e funcionários) quem lhes proporciona as condições de aprendizagem que terão um maior ou menor impacto sobre numerosos aspetos do seu sucesso escolar.

Nas recentes abordagens sobre a escola tem sido dado um relevo acrescido à vertente informal, subjetiva e construtiva dos alunos, para quem a escola é também o lugar das sociabilidades, com o desenvolvimento de subculturas juvenis, onde se expõem as modas e os *looks* e onde se travam os primeiros namoros. Nas palavras de Dubet (1991, p. 15), os alunos são sujeitos ativos que se “inserir num mundo que já existe mas que eles constituem ao mesmo tempo que lá entram”. Ou seja, enquanto atores sociais, constroem a sua experiência escolar “fabricando as relações, as estratégias, os significados através dos quais eles se

constituem a eles mesmos” (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 145), formando a sua própria identidade² pessoal e social.

Neste trabalho, é nosso objetivo primordial conhecer, com alguma profundidade e de forma global, o modo como os jovens alunos se relacionam com o espaço escolar, com os outros membros da comunidade educativa e com o próprio saber que aí lhes é proporcionado. Para tal, pretendemos analisar a forma como os alunos vivem e sentem a escola enquanto espaço que é seu e ver onde há encontro, desencontro e que *pontes* podem e devem ser construídas para a promoção de um maior bem-estar escolar e, conseqüentemente, social. Ou seja, propomos verificar até que ponto a experiência escolar dos jovens alunos se forma em torno de tensões entre uma lógica de subjetivação juvenil/adolescente e outra de sujeição a um conformismo escolar que, no ver de Barroso (2004, p. 104), constitui o “substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e jovens”. Aquelas tensões levam os alunos a aperceberem-se melhor de que são atores que “não se identificam totalmente com o seu papel” (Dubet, 1991, p. 13) e que, por isso, constroem estratégias que lhes permitem dar sentido à sua ação. Assim, a análise de tais estratégias e da sua eficácia permite-nos compreender como se opera o encontro entre o ator e o sistema e como, no seio desse sistema, o ator se constrói.

Em torno deste processo relacional do aluno com a escola, com o saber escola e com os outros atores escolares, procurámos confrontar as perceções dos alunos (na 1ª pessoa e em discurso direto) com as perspetivas que os professores revelam ter sobre as perceções, posições e disposições dos alunos na sua relação com a escola, com o saber e com os outros (na 3ª pessoa e em discurso indireto).

A abordagem teórico-metodológica deste estudo, sobre a experiência escolar dos jovens/adolescentes alunos, tem por base diferentes modelos sociológicos contemporâneos que, embora se distingam uns dos outros, aproximam-se pelo lugar que atribuem ao indivíduo. Assim, na linha do modelo fenomenológico surge-nos o desejo de descobrir, a partir dos discursos de alunos e professores, como os atores escolares definem e percecionam a realidade social escolar. Da perspetiva interacionista, e do conceito de estratégia, enquanto resposta consciente e criativa a constrangimentos (Gomes, 1993), surge-nos o interesse em

² O conceito de identidade, entendido no sentido “de imagem de si, para si e para os outros” (Pais, 1999, p. 1), pode ser considerado por meio de explicações de ordem posicional – o comportamento dos indivíduos explica-se pela sua identificação com o grupo (Sherif, 1967) – e ideológica – o comportamento dos indivíduos revela um envolvimento emocional, cognitivo e avaliativo com o grupo de pertença (Tajfel, 1972).

conhecer as construções³ que os atores fazem da realidade, as quais se tornam verdadeiras na medida em que se transformam em práticas e, por sua vez, e especificamente, na prática escolar. São essas construções que identificamos como a experiência escolar e que resultam das interações que os jovens alunos mantêm com o espaço escolar, com os outros membros da comunidade educativa e com o próprio saber. Para alguns autores (Bautier & Rochex, 1998; Derouet, 2003; Dubet, 1991, Dubet & Martuccelli, 1996; Le-Bastard Landrier, 2003; Nouroudine, 2004) a experiência é um elemento chave para o conhecimento do dia a dia das pessoas, porque estrutura as suas vidas de forma importante, ao ponto de, e segundo Anette Kuhn (1995, citado por Hey, 1997, p. 3), “faz(er) de mim aquilo que eu sou e diferente de todos os outros”.

O conceito de experiência, não sendo ainda muito corrente na sociologia, é François Dubet (1995) quem lhe tem dado um desenvolvimento interessante e promissor. Para este sociólogo, as ações dos indivíduos podem ser inspiradas pela razão, pela emoção, por uma reflexão crítica de si e podem refletir várias “lógicas”. É a combinação dessas lógicas que constitui a experiência (Dubet, 1995, p. 107), noção que substitui o conceito de ação demasiado unidirecional, da sociologia clássica.

Particularmente interessante, na definição que Dubet dá ao conceito de experiência, é o facto de se tratar de algo que é socialmente construído: «Même si l’expérience se veut, le plus souvent, purement individuelle, il n’empêche qu’elle n’existe vraiment, aux yeux de l’individu, que dans la mesure où elle est reconnue par d’autres, éventuellement partagée et confirmée par d’autres» (Dubet, 1995, p. 101). Para este autor as experiências sociais são o novo objeto de estudo da sociologia. Elas combinam múltiplas racionalidades, múltiplas lógicas, que fazem eco numa sociedade que não é mais conhecida como uma ordem monolítica.

Por sua vez, Montandon (1997, p. 247) diz-nos que a noção de experiência permite compreender num único conceito o que pensam, o que sentem e o que fazem os indivíduos, bem como o sentido que dão à sua ação⁴. Nesta linha, também consideramos que a

³ Isto é, surge-nos a vontade de estudar, o mais objetivamente possível, a subjetividade dos atores.

⁴ No ver de Montandon (1997), o conceito sociológico de ação engloba o conjunto de representações, emoções e ações que são interdependentes e indissociáveis nas interações com os outros. No entanto, segundo a mesma autora, esse conceito não sugere imediatamente uma continuidade pensamento-emoção-ação, por isso, o conceito de experiência parece mais adequado.

experiência escolar dos alunos é construída a partir das estratégias que os alunos desenvolvem no seu dia a dia escolar, promovendo cada vez mais aproximações (pontes) entre a sua realidade (enquanto sujeito institucional) e a sua realidade subjetiva (enquanto jovem adolescente). Assim, partimos dos alunos e do que eles nos revelam quanto à sua experiência escolar e, por meio dos relatos dos professores, procuramos perceber melhor o que estes entendem ser o sentido que os alunos atribuem, hoje em dia, à escola e à sua experiência escolar.

Na tentativa de captar a dinâmica da vida escolar dos jovens alunos, e reconhecendo que a pesquisa se dá mediante o contexto, a ação dos sujeitos investigados e a inclusão da subjetividade/objetividade do pesquisador nos rumos da pesquisa e da análise dos dados, optámos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, complementada por uma vertente quantitativa.

Uma das grandes contribuições da pesquisa qualitativa está no reconhecimento da subjetividade, tanto dos sujeitos da pesquisa, como do próprio pesquisador. Nas ciências sociais e humanas a pesquisa não é isenta e distanciada, ela é um olhar parcial sobre a realidade. Um olhar que resulta da experiência de todos os envolvidos. E, em função dos métodos que usa e da sua natureza subjetiva, a pesquisa qualitativa tem sido alvo de algumas críticas. Contudo, à medida que explicita, cada vez mais, os seus procedimentos e clarifica os meandros do processo e os aspetos que envolvem a sua análise, tem visto, cada vez mais, reconhecida a sua presença no campo científico.

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, estruturamos o presente trabalho em duas partes: a primeira, organizada em três capítulos, consiste no enquadramento teórico das questões iniciais que estiveram na origem e que justificaram a elaboração deste trabalho de pesquisa; a segunda, investigação empírica, é constituída por cinco capítulos que apresentam as opções metodológicas e os resultados alcançados.

Por conseguinte, no primeiro capítulo, contrariamente a qualquer visão naturalizada que encara a escola como uma realidade intemporal, refletimos sobre como esta se tem expandido e traduzido numa certa representação de “crise” da educação escolar. Tal representação, advinda da distanciação da educação escolar relativamente às necessidades de resposta social, económica e cultural atuais, tem-se expressado nos números que todos os anos são publicados, relativos ao insucesso, abandono precoce e generalizado mal estar escolar (entre alunos, professores, pais e comunidade).

Assim, dadas as novas e cada vez maiores exigências da sociedade atual, a escola vê-se confrontada com a necessidade de se abrir a emergentes formas de escolarização. E, se historicamente e enquanto requisito prévio da aprendizagem, a escola transformou, e continua a transformar, as crianças e jovens em alunos, tal processo de *alunização*⁵ tem-se tornado, cada vez mais, numa realidade sempre presente e contínua no quotidiano das crianças, jovens e mesmo dos adultos, não terminando com o último tempo de aula mas prolongando-se para além disso e para além das “fronteiras” da escola (Vincent, 1994). Na verdade, tem-se constatado que todos os contextos extra-escolares e de atividades pedagógicas externas à escola aparentam ser credíveis apenas se se organizarem à semelhança da forma escolar (Lopes, 2010; Quaresma, 2011). Sendo esta estruturação a que continua a formatar as imagens e comportamentos que possamos ter relativamente aos processos de ensino/aprendizagem, mesmo os denominados de não formais e informais (Lopes, 2010).

No segundo capítulo, abordamos o conceito de aluno enquanto objeto de interesse científico, pelo relevo que lhe tem sido atribuído nas últimas décadas, pela cada vez maior visibilidade que passou a ter na escola não só pela massificada presença nessa instituição mas também por ser um “novo tipo de aluno” que passou a apresentar-se com novas atitudes, expectativas e motivações, por vezes pouco correspondentes às que o sistema lhe solicita.

Tendo por base os processos de interação dos atores educativos, pretende-se perceber qual a verdadeira relação que mantêm com a instituição escolar e analisar em que medida se verifica aquilo que Dubet (2002, p. 35) designa de “a verdadeira magia do programa institucional” que produz, simultaneamente, “um ator conforme às normas e às regras sociais e um sujeito de si próprio”. Na verdade, uma vez que os indivíduos são escolarmente institucionalizados pela condição fatal de alunos, com um ofício que os ocupa na chamada idade escolar, num tempo regulamentado e num espaço específico, achamos necessário

⁵ Matos (2011) refere-se ao conceito de alunização atribuindo-lhe dois sentidos: «o primeiro, para designar uma certa universalização da escola enquanto modo específico de formação, ao que anda associado um modo de vida caracterizado por uma atividade improdutiva do ponto de vista material, uma conseqüente dependência familiar prolongada e um modo de gestão do tempo e do espaço muito sujeito a riscos e vulnerabilidades de toda a ordem, situação especialmente evidente no caso dos estratos socioeconómicos culturalmente debilitados.” Num segundo sentido, o autor refere que o termo “alunização”, agora já não quer dizer, apenas, o alargamento temporário da condição envolvendo a vida dos jovens, mas a sujeição a uma cultura específica e a um estilo de vida derivados da instituição escolar, que implica a obediência a valores e práticas disciplinares de que a grande maioria da população portuguesa esteve afastada na adolescência ao longo de gerações sucessivas” (p. 18).

explorar, também neste capítulo, o que se tem enunciado sobre qual o diálogo possível que o aluno (jovem matriculado, pertencente a uma turma e detentor de um número) mantém com a instituição escolar. Com isto procuramos entender melhor o verdadeiro sentido que o aluno atribui à escola, bem como à sua própria ação enquanto a ela pertencente. Desta reflexão, e em função da literatura consideram-se algumas tipologias da relação dos alunos com a escola, analisa-se o conceito de “novo aluno” uma vez que o aluno “em si” deixou de existir, passando a haver alunos diferenciados, educáveis independentemente da sua condição.

Além disso, também nos debruçamos sobre o modo como os alunos se organizam em função da sua integração na instituição, das suas estratégias de ação e da sua própria subjetivação (enquanto processo de se tornarem sujeitos) e argumentamos sobre as questões da construção de sentido e as estratégias levadas a cabo pelos alunos ao longo das diferentes modalidades de relação com a escola, de relação com o saber e de relação com os outros atores escolares (pares, professores, funcionários e pais).

No entanto, advertimos para o facto de não se deixar de ver o aluno enquanto ator social que, antes de ser aluno é, e continua a ser, uma criança, um adolescente, um jovem. Ou seja, um indivíduo numa fase de vida específica, imerso numa imensidão de referências que vão permitindo, no decorrer da vida quotidiana, a construção da sua identidade enquanto processo passível de assumir múltiplos contornos, resultantes de diversos campos sociais em que, simultaneamente, o indivíduo se move.

No terceiro capítulo, referem-se algumas dimensões tidas importantes na análise das vivências e experiências escolares que, constituindo a socialização escolar, assumem cada vez maior importância no processo da própria socialização familiar. Esta, por sua vez, e em muitos casos, secundariza-se deixando de se concretizar devidamente, a partir do momento em que a criança entra na escola, e que a família passa a ter de partilhar a sua função educativa, ajustando-se à instituição escolar.

Além disso, ainda que de forma breve, faz-se uma revisão concetual no domínio das perceções e experiências escolares e suas repercussões no dia-a-dia dos diferentes atores escolares e damos conta do que a literatura tem apresentado sobre a relação que os alunos mantêm com a escola em geral e com a escola que frequentam (sendo a realidade que melhor conhecem) sobre a relação dos alunos com o saber e com os outros atores escolares.

Como referimos anteriormente, a segunda parte deste trabalho, composta por cinco capítulos, apresenta o trajeto percorrido ao longo da investigação, identificando, contextualizando e justificando as opções metodológicas adotadas para responder às questões por nós formuladas e aos objetivos definidos. São apresentados, analisados e discutidos os dados quantitativos e qualitativos e respetivos resultados.

Deste modo, o quarto capítulo pretende apresentar resumidamente o processo de investigação e, em particular, os procedimentos metodológicos efetivamente adotados, como sendo os mais adequados para responder aos objetivos definidos anteriormente. Tratando-se de um estudo com forte cariz qualitativo estamos conscientes de que a sua credibilização se exprime, entre outros aspetos, através da clarificação do modo como a investigação foi conduzida e da seleção de evidências que a explicitam (Glaser, 1998). Além disso, este capítulo explicita também os procedimentos de construção e validação dos instrumentos quantitativos de auto-perceção da relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros, permitindo-nos avaliar se tais escalas avaliam com fidelidade as dimensões dos construtos em análise: bem-estar com a escola; excesso de tempo escolar; desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares; desinteresse pela avaliação escolar; harmonia com os adultos e harmonia com os pares.

Esperamos que este capítulo contribua, fundamentalmente, para essa clarificação tornando tão acessíveis quanto possível os objetivos e princípios organizadores, os dispositivos, procedimentos e múltiplas estratégias seguidas para a sua realização, a seleção e caracterização dos participantes, as técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como as técnicas de análise desses mesmos dados e as vicissitudes que inevitavelmente marcaram todo o processo.

No capítulo quinto apresentam-se os resultados do estudo quantitativo que consistem em estatísticas descritivas e indutivas usualmente utilizadas para fazer inferências a respeito das relações e diferenças encontradas entre as variáveis sexo, idade e ano de escolaridade, definição de escola, ocupação dos tempos livre, percurso escolar e participação e envolvimento dos alunos e respetivos pais na escola e as perceções dos alunos sobre a sua relação com a escola (por meio dos construtos bem-estar com a escola e excesso de tempo escolar), com o saber escolar (por meio dos construtos desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares) e com os outros atores (por meio dos construtos harmonia com os adultos e harmonia com os pares).

O capítulo seis apresenta uma primeira parte da análise dos dados obtidos através das entrevistas realizadas a grupos de alunos (em grupos turma, no contexto sala de aula, e em pequenos grupos, na biblioteca) e a professores. Tais dados versam sobre a relação que os alunos mantêm com a escola em geral e, especificamente, com a escola que frequentam, sendo a que melhor conhecem e que melhor conseguem avaliar. Por um lado, permitem-nos conhecer o sentido social e educativo que os alunos atribuem à sua escolarização e à sua relação com a escola e, por outro lado, revelam-nos quais as perspetivas dos professores sobre o modo como os alunos percebem a relação que mantêm com a escola.

O capítulo sete, dando continuidade à apresentação dos dados qualitativos, explora os aspetos positivos e negativos referidos pelos alunos (e professores) sobre o seu desempenho escolar, explana as perceções e as experiências dos alunos na sua relação com o saber escolar, segundo os próprios mas também a perspetiva que os professores revelam ter acerca dessas mesmas perceções e experiências.

O capítulo oito, finalizando a apresentação, análise e discussão dos dados qualitativos, versa sobre as perceções e experiências dos alunos na relação que mantêm com os outros atores escolares nomeadamente com os pares, os professores e os funcionários. Relações de harmonia e/ou desarmonia com os adultos onde alunos e professores perspetivam sobre vários aspetos promotores e/ ou inibidores de um maior bem-estar com a escola. Mas também relações de harmonia e/ou desarmonia com os pares, apontadas pelos alunos (e em larga escala pelos professores) como das fundamentais razões para a sua permanência na escola.

Concluimos o presente trabalho com uma síntese dos dados mais relevantes; procura-se em simultâneo analisar algumas das implicações desses resultados, quer do ponto de vista da investigação (apontando algumas limitações metodológicas e possíveis soluções), quer do ponto de vista das práticas educativas e do bem-estar escolar com repercussões a nível de um maior sucesso escolar.

Em síntese, a estrutura que seguimos na organização destes capítulos correspondeu ao natural evoluir do trabalho que se foi construindo num constante tecer de hipóteses e de dúvidas intelectuais, de angústias e de inconformismos pessoais aos quais a escrita foi dando corpo. Esperamos que este estudo se constitua num contributo de relevo para a compreensão das perceções, posições e disposições dos alunos na sua relação com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares (e as dinâmicas que daí advenham), num contexto concreto (uma escola básica do 2º e 3º ciclos), e que se torne num estímulo para mais estudos

clarificadores deste relacionamento, orientadores de práticas educativas bem-sucedidas e promotoras de um generalizado maior bem-estar escolar.

Capítulo 1

Escola e educação escolar: definição e contributos para uma reflexão crítica

“A criança chega à escola ‘equipada’ com uma história pessoal, com uma série de conhecimentos e capacidades adquiridas e, sem elas, não seria possível nenhum tipo de aprendizagem”

(Nobre & Soveral, 1995, p. 13)

Introdução

Na generalidade dos países europeus, na segunda metade do século XX, a construção de uma escola de massas realiza-se a um ritmo intenso e os sistemas educativos estendem-se sucessivamente a uma população cada vez mais vasta e até níveis cada vez mais avançados. Este processo sucede de tal modo que, mais que as vontades políticas ou as mudanças organizacionais e pedagógicas, “transformou as regras do jogo escolar, as suas regulações, as relações pedagógicas e as relações do sistema com o meio” (Dubet & Martuccelli, 1996, p.38). O que, por sua vez, fez com que a própria discussão epistemológica e a pesquisa sobre a escola, suas funções e sentido atuais resultassem de uma herança de mudança e inovação que tem destacado a compreensão da escola em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

A alteração da natureza das funções essenciais a desempenhar pela escola, decorrente da profunda transformação de qualificações da sociedade portuguesa, iniciada no final da década de oitenta, trouxe para debate público expressões como democratização, massificação, desvalorização dos diplomas ou liberdade de educação. Assim, à semelhança de autores nacionais e estrangeiros (Abrantes, 2003, 2008; Afonso, 1992; Azevedo, 2012; Barroso, 2002; Canário, 2005; Cousin, 2003; Covell, 2010; Dale, 2010; Dubet & Martuccelli, 1996; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Felouzis, 1994; Felouzis, Liot & Perroton, 2005; Fernández Enguita, 2011; Lam, Jimerson, Kikas, Ceifai, Veiga, Nelson, et al. 2012; Lima, 1996; Lamb & Markussen, 2011; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Santos, 2007; S. Silva, 2008; Teixeira, 2010,

entre outros), que se têm interessado pelos processos e fenómenos escolares, importa-nos refletir sobre o modo como é hoje entendida a ação e “missão” da escola, tendo em conta que a própria capacidade de reflexão crítica sobre a escola, a educação escolar portuguesa e suas transformações resultou de forma retórica e tardia, comparativamente às sociedades mais desenvolvidas.

Em Portugal, embora a universalização da escolaridade básica seja ainda considerada uma novidade (concretizada há décadas no resto da Europa), tem suscitado uma vaga de críticas ao sistema educativo, genericamente centradas na ideia de degradação do ensino público e num certo decréscimo das capacidades e competências dos alunos alvos da formação. Sebastião e Correia (2008) atestam que esta questão não deixa de ser interessante e em parte paradoxal porque no momento em que, após um penoso caminho de cerca de dois séculos, finalmente se atinge um dos objetivos políticos mais vezes reiterado, o da universalização do ensino básico, é também o momento em que se questiona declaradamente essa realização. Assim, a partir do contributo de diversos autores para o desenvolvimento da “imaginação sociológica”⁶ contemporânea sobre a educação escolar portuguesa (Abrantes, 2003, 2008; Almeida & Vieira, 2006; Canário, 2005; Candeias, 2005; Diogo, 1998, 2004; Mendonça, 2006; Quaresma, 2011; Oliveira, 2009; Rodrigues, 2009; Salgado, 2003; Santos, 2007; Seixas, 2000; P. Silva, 2003; S. Silva, 2008; Teixeira, 2010; Torres, 2004, entre outros), consideramos algumas das razões e argumentos que estiveram na base de tal questionamento para, assim, situarmos e compreendermos a posição que ocupa atualmente a escola no quotidiano dos jovens alunos e das suas famílias e percebermos em que medida lhe permanece associado um determinado valor social e educativo que, na perceção dos jovens alunos, famílias e professores é fundamental para uma bem sucedida integração social e profissional.

Neste capítulo, entendendo a escola “enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico” (Canário, 2005, p. 52) e, contrariamente a qualquer visão naturalizada que encara a escola como uma realidade intemporal refletimos

⁶ Termo mencionado por Duru-Bellat e Van Zanten (1999) referindo-se à obra de C. W. Mills (1959), *The Sociological Imagination*, Harmondsworth: Penguin.

sobre como se tem expandido e como, enquanto “invenção histórica recente”, tem correspondido a uma “revolução nos modos de socialização”, isto é, a uma forma diferente de “fabricar o ser social” (Queiroz, 1995, p. 6). Além disso, consideramos igualmente relevante perceber o que se tem referido quanto ao facto de tal processo ter conduzido a uma certa representação de “crise” da educação escolar advinda da distanciação que a tem caracterizado relativamente às necessidades de resposta social, económica e cultural atuais e traduzida nos números que todos os anos são publicados relativos ao insucesso, abandono precoce e certo mal-estar escolar que, de certo modo, se tem generalizado (entre alunos, professores, pais e comunidade).

1.1. (Des)naturalizando o conceito de escola

“O essencial é invisível ao olhar”

(A. Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*)

Várias são as mudanças que caracterizam as sociedades atuais, marcadas pelo conhecimento e tecnologia; pelo aumento do bem-estar económico (ao qual se associaram o crescimento do consumo e as consequências ambientais a ele associadas); pelas dinâmicas populacionais (nomeadamente a emergência de novos fluxos populacionais, como o rápido surto imigratório de origens culturais e linguísticas diversificadas) e pelas bruscas transformações no mercado de emprego (como a terciarização e a precaridade dos vínculos laborais). A escola, por sua vez, dado o seu carácter obrigatório e universal, acolhe duradouramente todas as crianças e jovens pertencentes a uma dada classe etária, independentemente do sexo, condição social, origem étnica ou religiosa.

Para uma melhor pesquisa sobre a escola tida como o reflexo das dinâmicas da sociedade, como espaço de manifestação das novas configurações sociais, que se constitui, por isso, num cenário particularmente rico para a observação social nas sociedades contemporâneas, é fundamental situarmo-nos quanto ao seu evoluir social, o seu papel, as suas funções e pertinência atuais. Na verdade, Vieira (2005) diz-nos que

nesse espaço se cruzam boa parte das questões que hoje emergem nas sociedades da modernidade tardia – das desigualdades sociais às questões de género, da democracia às questões de cidadania, da integração à exclusão social, da constituição de afinidades eletivas e de grupos à construção social de identidades (p 470).

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa viu acontecer o acesso generalizado da sua população à modernidade escolar (com a massificação da escolaridade obrigatória, a igualdade entre géneros na frequência escolar, a unificação do sistema de ensino básico, a generalização do ensino pré-escolar e a enorme expansão do ensino superior) e o espaço escolar tornou-se palco privilegiado para processos de mobilidade social e de recomposição sócio-profissional, a que a sociedade portuguesa tem também assistido.

Embora as mutações espaciais (litoralização acelerada, urbanização crescente, despovoamento do interior) – e demográficas (declínio da natalidade e da fecundidade, novas formas de conjugalidade, envelhecimento populacional) – tenham afetado fortemente a arquitetura do sistema de ensino e o seu modo de funcionamento, a escola portuguesa atual ainda se revela por meio de alguns traços que marcam a nossa modernidade tardia. Traços que se constituem, eles próprios, elementos transformadores do sistema de ensino, e estruturadores de formas emergentes de processos educativos.

A diversificação escolar e a constituição de um “mercado escolar”; os novos mecanismos de seleção escolar; a descentralização e a autonomia das escolas públicas; os novos públicos, a ordem escolar e a construção quotidiana da cidadania; os novos saberes; a participação dos atores nos processos educativos são algumas questões hoje em aberto na discussão sobre a escola. Um novo ângulo de análise que decorre da consideração da escola enquanto “estabelecimento de ensino como uma totalidade, um sistema aberto que realiza trocas permanentes com o seu meio ambiente” (Canário, 2005, p. 54), permitindo-nos olhá-la de forma mais abrangente e ao mesmo tempo caracterizadora do seu contexto concreto em que está inserida.

No intuito de definir o conceito de escola, vários autores têm apresentado as suas propostas. Entre as quais referimos a de Sarmiento (2000a) que, de forma global, perspetiva a escola como sendo uma organização com identidade própria, dotada de autonomia relativa face ao Estado e às demais estruturas e instituições sociais. Além disso, este autor também vê a escola como um “espaço de ação e interação onde se configura a sua diferença e produzem distintos processos e resultados na educação dos alunos.” (p. 92)

Por sua vez, Canário (2005) referindo-se à escola enquanto “invenção histórica, contemporânea” denomina-a como

uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização que progressivamente viria a tornar-se preponderante (p. 61).

Consideramos igualmente relevante o contributo de Almeida e Vieira (2006, p. 19), para quem a escola não deve ser vista apenas pelo que ela é por dentro, intramuros, mas também “na perspetiva do que se passa do seu lado de fora, em recantos sociais vizinhos e que, tão discreta quanto decisivamente, a vão moldando ...” (p. 19). Fazendo cada vez menos sentido a educação manter-se “prisioneira” da forma escolar (Vincent, 1994).

Vemos, portanto, que não apenas se têm transformado os contornos da escola mas também a maneira como ela é percebida e as práticas dos diferentes grupos sociais à sua volta. Assim, numa perspetiva sócio histórica, muito embora se mantenha o domínio da forma escolar nos processos educativos e formativos, estes também ocorrem, e cada vez mais, para lá dos muros daquela instituição. A valorização da escola como “meio de vida social” tem relativizado a importância do “modo escolar”, e os processos formativos de natureza não formal e informal que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino, emergem, por sua vez, enquanto perspetiva de investigação pertinente e fecunda, que nos permite conhecer melhor a realidade escolar na sua totalidade.

A reflexão sociológica sobre a escola, integrando como um dos seus desafios investigativos o tipo de relações que se estabelecem entre a escola como unidade totalizada de ação, entre o campo social da educação-formação e as interações dos diferentes atores educativos na sua ação quotidiana, permite-nos perceber que faz todo o sentido não nos quedarmos pelas definições construídas e apresentadas nos diversos manuais e partirmos para a recolha de elementos que, resultantes do quotidiano dos diferentes atores, dêem testemunho do que é e para que serve a escola.

Constatamos, então, que, à semelhança de um certo défice de capacidade crítica para pensar a sociedade e a sua transformação, parece sentir-se hoje alguma dificuldade em construir um pensamento pertinente e transformador sobre a escola e suas funções. Na verdade, o processo de transformação que a escola sofreu, durante a segunda metade do século XX, parece ter ocorrido em paralelo com uma certa crise de pensamento sobre as mutações por ela sofridas. O triunfo e afirmação da escola de massas aparecem carregados de paradoxos que podem sintetizar-se no facto de, cada vez mais, a escola tender a ser percecionada como um “mal necessário”, para o qual não se vislumbram alternativas credíveis e concretizáveis. Segundo Canário (2002, p. 15) “mais do que uma crise da escola, a dificuldade em deslindar os meandros desta situação paradoxal exprime uma crise do pensamento sobre a escola que é, também, uma crise do pensamento crítico sobre a nossa vida em sociedade”.

Daqui a relevância em se construir um “olhar” sociológico sobre a escola e sua realidade, que não deve ser uma competência apenas dos professores mas que se deve estender a todas as categorias de profissionais da educação, permitindo uma constante desconstrução das formas de “ver” a realidade educativa que apenas favoreçam, induzam e justifiquem uma “ação fundamentalmente conservadora e reprodutora” instituindo-se como obstáculos à produção de inovações, bem como a uma ação profissional baseada na reflexividade. Para tal, salientamos o importante papel desempenhado pelo ensino da sociologia na construção daquilo que Canário (2005, p. 48) designa de “um processo de permanente desconstrução dos vários sistemas de ideias recebidos que não passam pelo crivo da análise crítica”.

A este propósito, Duru-Bellat e Van Zanten (1999) consideram que, mais do que assegurar conclusões definitivas ou saberes fixos sobre a escola, mais do que apreciar explicações espontâneas, num domínio também carregado de emoções e juízos de valor, importa desenvolver uma verdadeira “imaginação sociológica” que permita olhar para lá do cenário e ver as coisas que aparentemente não têm ligação⁷. E, nesta linha, alguns autores (Afonso, 2001, 2005; Duru-Bellat, 2004; Duru-Bellat & Van Zanten, 1999; Palhares, 2008, 2009; Stoer & Afonso, 1999), constatando que a sociologia da educação se tem enredado quase exclusivamente pelo estudo do sistema formal de ensino, da escola e dos processos de escolarização (e ignorado o não escolar), têm sido consensuais quanto à necessidade de se redirecionar o olhar sociológico para outros objetos educativos de “relevante potencial heurístico”, nomeadamente para tudo o que ao nível do informal tem tido cada vez mais notoriedade.

Neste exercício de olhar para além do que é visível, os professores, por trabalharem em contextos sociais localizados (escola ou sala de aula), melhor posicionados se encontram para, simultaneamente observarem e participarem dessa realidade. Para tal, precisam não só de saber “descrever” a realidade social na qual, e com a qual, interagem e da qual fazem parte e constituem, mas também, e ao mesmo tempo, saber “interpretar” e compreender essa mesma realidade para, em tempo útil, porem em prática ações de resposta conformes às necessidades.

Paralelamente a isto, os professores, enquanto atores educativos, constroem determinadas imagens da escola e dos alunos segundo tudo o que tem sido professado e retoricamente reiterado mas também em função das suas práticas e da sua experiência quotidiana. Tais imagens, ou representações, são o que nos permite melhor compreender o diferenciado sentido de pertença dos atores à complexa organização escolar o que, por sua vez, tem um certo impacto na estruturação de comportamentos, estratégias e interações individuais e grupais. E, segundo Estêvão (2006, p. 14), tal impacto “não pode ser ignorado a fim de se entender melhor não só as suas práticas, não meramente escolares, mas também as suas ilusões e desilusões”.

⁷ Não deixando de ter alguma cautela quanto ao possível efeito perverso que a sociologia da educação pode ter na formação de professores, nomeadamente, se a limitarmos à crítica da escola sem alternativas, levando à criação de representações negativas – fatalistas – em relação, por exemplo, às crianças de meios mais desfavorecidos.

De tudo o que acabámos de referir se percebe a necessidade e utilidade em se desenvolver continuamente uma ação reflexiva sobre a escola para melhor se conhecer a relação que os seus atores mantêm com a atual “questão social”, que sentido tem e qual o lugar que ocupa na socialização e formação de alunos que são, ao mesmo tempo, e mais do que nunca, crianças e jovens (e mesmo adultos) que sentem e tomam a escola como sendo sua, bem como os seus problemas (Teixeira, 2010).

1.2. Da expansão à representação de “crise” da educação escolar

No início do século XX a escola tinha como missão garantir a identidade nacional através da “fabricação de cidadãos” bem integrados socialmente⁸, contudo as transformações que a passaram a caracterizar, levou a que aquele desígnio fosse substituído por outro, segundo Derouet (2000, p. 203), bastante mais ambicioso, de realizar “a igualdade de oportunidades”.

Associado ao processo de consolidação de uma nova ordem social⁹, em finais do século XIX e início do século XX, surgem, na generalidade dos países ocidentais, modernos sistemas públicos de ensino nacionais, uniformes e centralizados (Durkheim, 1969; Barreto, 1995; Candeias, 2001; 2005) e, com a mobilização dos interesses da religião e do capitalismo, o processo de escolarização evoluiu de um modelo cultural baseado na oralidade para um modelo assente na escrita¹⁰.

⁸ Na história da sociologia da educação, a obra de Émile Durkheim (1922, 1938) ilustra bem que o problema central da disciplina era a integração dos indivíduos na sociedade, sendo a escola um instrumento da “socialização metódica” e o principal recurso para evitar a anomia social.

⁹ Saída das revoluções política e económica dos finais do século XVIII, as quais levaram à consagração de novos princípios de legitimação das sociedades “modernas”, então em construção. Entre tais desígnios destacam-se, por um lado, o indivíduo como fundamento da liberdade, ao qual passam a estar vinculados direitos inalienáveis; por outro lado, a razão como base de uma nova moral racional que se substitui à moral religiosa tradicional como valor coletivo legitimador de toda a ação humana. Finalmente, o bem comum como princípio coletivo que extravasa a vontade individual e justifica a ação política (Tedesco, 2000).

¹⁰ Segundo Guy Vincent (1994, pp. 30-36) este modelo de “relações sociais escolares” assente na escrita caracteriza-se por: 1. dar à escola um lugar cada vez mais central no processo de acumulação e transmissão de saberes objectivos e cultura escrita, e de passagem obrigatória a um número cada vez maior de sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividades e de posições sociais muitos diferentes; 2. a escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estarem ligadas à constituição de saberes escritos formalizados, objetivos, delimitados, codificados tendo em conta tanto o que é ensinado como a maneira de ensinar, as práticas dos alunos bem como as práticas dos mestres; 3. a codificação dos saberes e das práticas escolares (ou seja, a forma escolar de aprendizagem) torna possível uma sistematização do ensino e, além disso, permite a produção de efeitos duráveis de

Em Portugal, o processo de escolarização da população constitui um elucidativo exemplo dos sinuosos e, por vezes, contraditórios caminhos através dos quais se tem afirmado entre nós o “projeto imaginado de modernidade” (Wagner, 1996). Na verdade, e como em quase toda a Europa, desde o século XIX, a escolarização da população (ainda que mínima) tem constituído “um desígnio reiteradamente apregoado pelos sucessivos dirigentes políticos e reivindicado pela generalidade dos intelectuais, fazendo eco dos impulsos reformistas e modernizadores”, no entanto “a sua concretização prática entre nós acabou por revelar-se lenta, penosamente arrastada no tempo, e sem resultados evidentes durante quase um século” (Almeida & Vieira, 2006, p. 27).

De facto, a lentidão deste ritmo de escolarização, cujas origens e causas têm sido objeto de alguma discussão (Candeias, 2001, 2005; Candeias & Simões, 1999; Mendonça, 2006; Ramos, 1993; Reis, 1993), colocou Portugal entre os países menos escolarizados e alfabetizados do mundo ocidental¹¹. O que, por sua vez, não deixa de suscitar alguns comentários.

Entre tais comentários, por um lado, deparamo-nos com um verdadeiro paradoxo. Embora Portugal tenha sido um dos primeiros países ocidentais a instituir a obrigatoriedade escolar – em 1835 – por contraste com outros países que só o fizeram em finais do século XIX ou mesmo em inícios do século XX – casos da França, Irlanda, Holanda, Luxemburgo ou Bélgica – os dados mostram que é um dos últimos a cumpri-la (Candeias, 2001). O que fez da escolaridade obrigatória “uma intenção longamente incumprida” (Nóvoa, 2005, p. 25).

Por outro lado, e segundo alguns autores, os dados estatísticos mostram-nos que, ao contrário do que alguma historiografia da educação tem sugerido a partir

socialização que todos os estudos sobre os efeitos cognitivos da escola registam, contrariamente às formas sociais orais que não recorrem à aprendizagem da leitura e da escrita, não sistematizada, não formalizada, não duradoura; 4. a forma de exercício do poder que se instaura à escola (local de aprendizagem de formas de exercício do poder), fundada sobre a objectivação e a codificação das relações sociais, repousa sobre um domínio legal, supra-pessoal que se impõe tanto a alunos como mestres; 5. o ensino de uma língua escrita codificada segundo regras gramaticais, ortográficas, estatísticas, etc.

¹¹ Exemplo deste movimento lento é a evolução da percentagem de população analfabeta no nosso país. A descida de 73% em 1911 para 21%; 11%, 9% e 5% nos censos de 1981, 1991, 2001 e 2011 respetivamente significa que estamos a conseguir realizar hoje (século XXI), as metas de universalização da escolaridade básica de 1836, completadas por uma parte significativa dos países europeus até ao início do século XIX (Candeias, 2004).

exclusivamente de fontes documentais (discursos, legislação, intenções legislativas), é no período do Estado Novo – e não durante a I República – que a totalidade das crianças portuguesas, com idades compreendidas nos parâmetros da lei, passa a ser escolarizada, ainda que de forma algo mitigada (Candeias, 2004; Carvalho, 1985; Grácio, 1995; Nóvoa, 2005).

Posteriormente, e especificamente a partir da década de 70, o sistema de ensino português sofreu uma forte evolução tanto no âmbito legal e institucional como no domínio da opinião pública e do alargamento da função social, que lhe tem sido atribuída. A necessidade de alfabetizar todos os cidadãos passou a estar visivelmente na ordem do dia, tendo sido assumida pelo Estado português e depois apropriada pela opinião pública, como uma das principais tarefas a ser desenvolvida.

O alargamento do sistema educativo português a públicos anteriormente dele excluídos e a níveis cada vez mais avançados, bem como a crescente valorização social e económica dos diplomas e títulos escolares¹², conduziu a que a própria noção de “escola para todos” fosse evoluindo, refletindo essas mesmas transformações.

Na verdade, para a grande maioria da população portuguesa dos anos 70, frequentar a escola era sinónimo de frequentar apenas o 1º ciclo do ensino básico. Atualmente, franjas cada vez mais alargadas da população possuem a noção de que “andar na escola” implica frequentar níveis de ensino cada vez mais elevados, confirmando, assim, a nova centralidade que a escola, enquanto instância socializadora, passou a deter no quotidiano da grande maioria das crianças e jovens.

Reconhecendo-se uma notável expansão da escolaridade junto da população mais jovem, evidenciando uma acelerada procura educativa para lá do estritamente imposto como obrigatório¹³, também se reconhece a crença num maior investimento em cada vez “mais escola” quer por parte do Estado, que impulsiona a expansão da oferta escolar e a sua massificação, como por parte das famílias, que apostam na escolarização como via de acesso a um melhor posicionamento dos filhos no mercado laboral.

¹² O que, como iremos ver, se vai alterando à medida que as taxas de desemprego dos recém-licenciados passam a ser preocupantes, muito embora os diplomas continuem ainda a ser um meio importante para os jovens evitarem o emprego mais desqualificado e o desemprego de longa duração.

¹³ De facto os dados estatísticos mostram-nos que, desde os anos 90, tem sido constante o aumento de alunos inscritos nos ensinos secundário e superior, o que comprova a crescente valorização atribuída à aquisição de uma escolaridade prolongada.

Assim, à semelhança das sociedades mais desenvolvidas, também em Portugal se passou a acreditar cada vez mais que uma escolarização avançada traria vantagens que legitimariam a generalização da escolaridade obrigatória, até níveis mais avançados, e que, ao mesmo tempo, justificariam o esforço financeiro realizado pelo Estado na Educação. Entre tais vantagens, e na linha de Candeias (2005), salientamos, em primeiro lugar, a convicção numa escola pública pautada pelo princípio da igualdade de oportunidades como meio indispensável à democratização da sociedade, construindo uma igualdade de direito entre todos os cidadãos dando a todos “uma bagagem comum de saberes, de saberes-fazer, de sentimentos, que funda uma nação e mesmo, mais amplamente, a humanidade” (Derouet, 1992, p. 82). Em segundo lugar, a ideia de que a generalização da escolarização e, com ela, a lógica meritocrática que lhe estaria associada, constituiria o princípio de hierarquização social mais legítimo e, por isso, o veículo privilegiado de mobilidade social nas sociedades democráticas. E, em terceiro lugar, claramente decorrente dos argumentos da teoria económica do capital humano (Grácio, 1997; Pinto, 1994), a relação de estreita dependência estabelecida entre escolarização e desenvolvimento económico e social.

Assiste-se, então, àquilo que Gimeno Sacristán (2000) denomina de um certo efeito de “naturalização” da escola, praticamente enraizado em todas as classes sociais. Quanto mais não seja por força da obrigatoriedade imposta pelo Estado para que “todos” possuam a

escolaridade obrigatória¹⁴. O que nos permite falar de massificação do ensino português, pelo menos no que respeita ao acesso escolar.

Por outro lado, a sucessiva abertura do sistema escolar a estudantes oriundos de diferentes classes sociais, e origens étnicas, determinaram a existência de um público escolar cada vez mais heterogéneo. Por conseguinte, à escola, outrora poupada à presença de públicos demasiado distantes da cultura académica, passa a ser solicitada uma necessária e fundamental gestão da diversidade dos alunos, quer no plano pedagógico, quer no plano organizativo. Trata-se, em suma, da assunção do espaço escolar como um espaço de “encontro de culturas” (Valentim, 1997), e de “potenciais excluídos” do sistema (Bourdieu & Champagne, 1993), sendo-lhe atribuída a função de garantir o direito à diferença e de respeito e integração de todos os estudantes, procurando-lhes dar respostas educativas adequadas.

Assim, a multiculturalidade, torna-se uma das novas “questões” que alimenta o debate escolar, havendo quem passasse a reivindicar a defesa intransigente da diversidade cultural contra o alegado monoculturalismo da tradição escolar. Nesta linha, Valentim (1997) conclui que muito tem sido pedido à escola nomeadamente,

que ajudasse a disciplinar os espíritos e os corpos, que permitisse a todos o ideal democrático da igualdade entre os cidadãos, que compensasse as desvantagens sociais ou que corrigisse a lotaria da natureza, e agora, respeitando as diferenças individuais, que promova o mérito e o talento de cada um, o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, valorize as diferenças culturais e combata as pulsões xenófobas. A questão é saber o que se pode fazer. (p. 101)

¹⁴ De referir que o alargamento da escolaridade obrigatória para os 6 anos, ocorrido a meados da década de 60, com o Decreto Lei nº 45810 de 9 de Julho de 1964, teve por alvo toda a população escolarizável até aos 14 anos de idade, com a frequência do ensino primário elementar (4 anos) prosseguida por uma de duas novas vias: ensino primário complementar (5ª e 6ª classes) ou ciclo preparatório do ensino secundário (2 anos), presencial ou mediatizado (curso da telescola). Posteriormente, a escolaridade obrigatória passa a ser de 9 anos, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade, sendo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) que estabelece o novo quadro geral do sistema de ensino português. O mesmo foi alterado com a Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, estabelecendo o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrando a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Cessando tal regime de escolaridade obrigatória com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação ou, independentemente da obtenção do diploma, de qualquer ciclo ou nível de ensino, atingindo os 18 anos de idade.. Mais recentemente, o Dec. Lei 176/2012 de 2 de Agosto vem, por sua vez regular o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Além disso, tal preocupação em se encontrar respostas a questões tão pertinentes relativas à promoção da igualdade de acesso, deixou para segundo plano aquele que continua a ser ainda hoje um problema bem real, ou seja, o insucesso escolar. E, também a este nível, o processo de escolarização não se apresenta uniforme, surge antes pautado por polarizações mais ou menos acentuadas: abandono precoce e repetência, para uns, avanço acelerado no ensino superior, para outros; clivagem geracional entre adultos com fracos níveis de escolaridade, de um lado, e jovens duradouramente escolarizados, do outro e distância entre mulheres e homens no acesso aos níveis mais elevados do sistema escolar, entre outras.

A entrada tardia e rápida na modernidade escolar não se traduz, portanto, numa conversão unânime e linear do País aos seus desígnios. Pelo contrário, nela coexistem assimetrias e diversidade, tensões e contrastes, conformidade e resistência, práticas diversas e representações em jogo tendo, os historiadores da educação sublinhado que o processo de alfabetização das populações não corresponde necessariamente à sua escolarização. Efetivamente, se por um lado se verifica a adesão e conformidade ao modelo baseado na escrita que a constituição dos sistemas educativos provocou, por outro lado, e paralelamente, ainda nos deparamos com processos de alguma resistência e de certa “recusa a modelos de vida não projetados por vastas camadas da população” (Salgado, 2003, p. 34).

Na verdade, se analisarmos a taxa de retenção e desistência no ensino básico verificamos que baixa de 12.7% em 2000/2001 para 7.5% em 2010/2011, no entanto tal decréscimo é particularmente suportado pelo decréscimo verificado no 1º ciclo que, no mesmo período de tempo, vê os seus valores descerem de 8.8% para 3.3%, enquanto que no 3º ciclo tal representa uma tendência menos favorável, sendo nesse ciclo de escolaridade que os níveis de retenção e desistência se apresentam ainda particularmente altos. De facto, tais valores mantem-se nos 15.4% entre os alunos que em 2010/2011 iniciaram aquele nível de escolaridade (ou seja, que frequentaram o 7º ano de escolaridade) e nos 10.3% e 13.8% entre os alunos que, no mesmo ano, frequentaram o 8º e o 9º anos, respectivamente (PORTUGAL, DGEEC, 2012).

Nas últimas décadas, no que respeita ao processo de escolarização da população jovem portuguesa, assiste-se a uma notável inversão da tendência estrutural anterior, referente à alfabetização. Ou seja, se no que toca ao acesso à cultura escrita, as mulheres

permanecem e continuam a estar em desvantagem relativamente aos homens, por um efeito prolongado no tempo, já no que se refere à escolarização de crianças e jovens, as raparigas surgem em crescente vantagem relativamente aos seus pares masculinos, vantagem que é tanto maior quanto mais se avança no sistema de ensino, nomeadamente nos níveis pós-obrigatórios. Tal processo inicia-se em meados dos anos 70, para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, invertendo a proporção de 52.1% de rapazes contra 47.9% de raparigas para 47.4% de rapazes contra 52.6% de raparigas em 2001, mantendo-se até aos dias de hoje. Em meados dos anos 80, tal inversão atinge o ensino superior chegando a assumir contornos bem mais expressivos¹⁵.

Além disso, as taxas de escolarização revelam-nos, mais uma vez, a cobertura cada vez mais alargada do sistema educativo relativamente a crianças e jovens residentes, quer nas idades estritamente associadas à escolaridade obrigatória quer nas idades a montante (dos 3 aos 5 anos) e a jusante (sobretudo dos 16 aos 19 anos) dessa obrigatoriedade, permitindo-nos concluir que, em Portugal e sobretudo até aos 15 anos, também “já não há mais lugar para um jovem, a não ser na escola” (Derouet, 2002, p.7). Para além de que, e segundo Almeida e Vieira (2006, p. 37), “o prolongamento compulsivo e duradouro das trajetórias escolares dos adolescentes, agora efetivamente concretizada, não deixa de estar na base do carácter recente do próprio fenómeno da «juventude» como condição social, em Portugal”.

No entanto, a generalização da escolarização a toda a população do nosso país, longe de ser um processo pacífico, não só encontra resistências em alguns grupos sociais, para quem a escola interfere concorrencialmente com os seus modelos de socialização, como também as modalidades e os limites do acesso a uma escolarização universal – ou seja, a própria definição de democratização escolar – é objeto de debates mais ou menos apaixonados no seio do poder.

Embora cientes de que a escolarização universal e obrigatória, mesmo que mínima, se equacionou como um dos ingredientes fundamentais para a instauração do princípio da igualdade de oportunidades entre os cidadãos, já que forneceria um conjunto de saberes essenciais à construção do “homem novo”, [tais como: a aquisição de uma cultura comum assente em “valores e saberes universais”, situados “acima dos modelos culturais particulares dos diversos grupos que compunham a sociedade”

¹⁵ Segundo dados da GEPEARI/MCTES, PORDATA, disponível em <http://www.pordata.pt/Europa/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>, consultado a 23/07/2012, e da DGEEC/DSEE, Estatísticas da Educação 2010-2011, disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=672&fileName=EEF2011.pdf>, consultado a 6/10/2013.

(Tedesco, 2000, p. 33); o acesso à leitura e à escrita e, por essa via, a possibilidade de libertação, através da Razão, de todas as formas de manipulação; e, a inculcação de valores de cidadania tal como definidos pela burguesia liberal, ou seja, “o amor à pátria e o respeito pelas suas instituições” (Valentim, 1997, p. 6)], estudos como os de Abreu e Roldão (1989), Carvalho (1986) e Gomes (1995), entre outros, mostram-nos que as relações que se estabeleceram entre as populações portuguesas e a escolarização foram acontecendo em ritmos desiguais e condicionados por uma variedade de fatores. Entre tais fatores, destacamos aqueles que derivam do jogo entre, por um lado, as vontades de mobilidade social apresentadas pelas populações e, por outro lado, as próprias resistências a modos de vida sugeridos pelas elites, com a imposição de um modo de escolarização estandardizado e tentativas de imposição por parte do Estado de estratégias de desenvolvimento que só parcialmente são acatadas pelo povo.

Além disso, durante décadas as próprias políticas conservadoras portuguesas também agiram como travão a uma escolarização rápida e ampla, salientando uma certa visão “reguladora” que, “partindo do princípio de que os ‘seus’ povos não estavam preparados para a ‘modernidade’ plena, acentuam-se os mecanismos de bloqueio à difusão de práticas sociais autónomas, sendo (portanto) a educação um caso sintomático” (Candeias, 2005, p. 496). Neste contexto, permanece um dilema entre, por um lado, a perspetiva da alfabetização de todos, massificando a escolaridade, fomentando o desenvolvimento económico, a emancipação a que está associada e a consolidação de nova ordem social, e, por outro lado, o medo da subversão da ordem tradicional que o domínio da escrita podia possibilitar.

Dinâmicas (ou inércias) e atitudes face à escolarização que, de certo modo, são ainda hoje uma realidade, uma vez que, e segundo Salgado (2003), se continuam a manifestar numa certa resistência à escola, “expressa pelos abandonos de escolaridade, pelo insucesso escolar, pela ausência de projeto de escolarização em famílias que engrossam, com os seus filhos, as hostes do insucesso e das iliteracias” (p. 34). Realidade que resultou de um passado acumulado que nos conduziu a tal atraso educativo, traduzido na baixa qualificação da mão-de-obra portuguesa que, em termos económicos, nos parece muito pouco sustentável.

Com efeito, após o final da Segunda Guerra Mundial, as ideias desenvolvimentistas alteraram os objetivos das políticas económicas e sociais em todo o mundo e o desenvolvimento que se registou neste período, quer a nível industrial quer no setor dos serviços, enfatizou tanto as carências de mão-de-obra qualificada como a existência do

enorme peso negativo da elevada taxa de analfabetismo do país, condicionando-o negativamente em termos de possibilidades de desenvolvimento. A este propósito, Mendonça (2006, p. 65) refere que as medidas de massificação escolar e o alargamento da escolaridade obrigatória a toda a população resultaram “mais de pressões internacionais do que da vontade política do Governo Português, que nos seus discursos sublinhou o esforço exigido para a pôr em prática, face às dificuldades do contexto (*em que, então*) se vivia”.

No entanto, e apesar do panorama da frequência do ensino escolar ter evoluído nas últimas décadas, não deixam de ser notórios os efeitos da seleção escolar, operada com base nas diferenças culturais, convertidas em diferenças de mérito (Bourdieu & Passeron, 1964; Bourdieu, 1994) e traduzidas em desigualdade de sucesso, sobretudo depois do 9º ano de escolaridade, momento em que grande parte da população estudantil continuou a abandonar a escola. De facto, se nos detivermos no quadro 1.1, verificamos que, em Portugal, a taxa de saída precoce do sistema de educação, em 2013 é de 19.2%, valor que, entre os países da União Europeia, apenas se assemelha aos valores de Espanha (23.5%) e de Malta (20.9%).

Quadro 1.1 - Sistemas Educativos dos Países da União Europeia – Ensino Não Superior

País	Escolaridade Obrigatória (Total Anos)	Escolaridade Obrigatória (Idades abrangidas)	Taxa de Saída Precoce do Sistema de Educação – Formação (2013)
Alemanha	13	6-19 anos	9.9%
Hungria	13	5-18 anos	11.8%
Países Baixos	13	5-18 anos	9.2%
Bélgica	12	6-18 anos	11.0%
Polónia	13	5-18 anos	5.6%
R Unido/ Inglaterra	11/ 12	5- 16/ 17 anos	12.4%
Letónia	11	5-16 anos	9.8%
Luxemburgo	12	4-16 anos	6.1%
Malta	11	5-16 anos	20.9%
Chipre	10	4/5-15 anos	9.1%
Eslováquia	10	6-16 anos	6.4%
Espanha	10	6-16 anos	23.5%
França	10	6-16 anos	9.7%
Irlanda	10	6-16 anos	8.4%
Roménia	10	6-16 anos	17.3%
Áustria	9	6-15 anos	7.3%
Bulgária	9	7-16 anos	12.5%
Dinamarca	10	6-16 anos	8.0%
Eslovénia	9	6-15 anos	3.9%
Estónia	9	7-16 anos	9.7%
Finlândia	9	7-16 anos	9.3%
Grécia	10	5-15 anos	10.1%
Lituânia	9	7-16 anos	6.3%
Portugal	12	6-18 anos	19.2%
República Checa	9	6-15 anos	5.4%
Suécia	9	7-16 anos	7.1%
Itália	10	6-16 anos	17.0%

Fontes: Eurostat/ Institutos Nacionais de Estatística (INE) (para a Taxa de Saída Precoce do Sistema de Educação-Formação), disponível em www.pordata.pt, acessado em 16/11/2013.
COMISSÃO EUROPEIA (2013). *The structure of European education systems 2013/2014: Schematic diagrams*, Eurydice Highlights, disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structure_s_EN.pdf, acessado em 1/8/2014.

Assim, a uma escola básica obrigatória e pretensamente gratuita, formalmente igualitária, segue-se um complexo sistema composto por níveis e vias de ensino hierarquizados, fortemente seletivo escolar e socialmente e, ainda, não frequentado por todos.

Na verdade, de entre os múltiplos efeitos causados pelo processo de massificação escolar sublinhamos a própria natureza do mecanismo seletivo. O qual deixa de atuar em função dos processos sociais e passa a agir no próprio fluxo dos percursos escolares, onde a barreira essencial não distingue mais aqueles que

prosseguem com os estudos e os que ficam para trás, mas aqueles cujo desempenho os conduzirá ao ensino secundário regular e aqueles que serão orientados para as vias de ensino equivalentes, de foro técnico-profissional. Tal transformação não significa que a origem sócio-familiar deixou de “determinar” a carreira escolar mas que esta determinação passa agora para os próprios desvios de desempenho escolar dos alunos.

Por meio de tais constatações, segundo Azevedo (2012, p. 50), reconhece-se que a sociedade e o Estado deveriam garantir às famílias os meios necessários para exercerem “cabalmente todos os seus deveres de educação e formação e às escolas as condições para acolhimento de cada um e para o exercício de uma educação de qualidade para todos”. O mesmo autor alega ainda que, muito embora seja um quadro de heterogeneidade crescente, resultante do acesso universal e obrigatório a uma educação de qualidade, adequada e alicerçada num reconhecimento profissional “positivo e construtivo” desta imensa heterogeneidade, o que se verifica é uma acentuada obrigatoriedade em detrimento da universalidade. De facto, a pouco e pouco “vai-se esboroando o rosto do direito a uma educação escolar universal, longa e de qualidade, fator de desenvolvimento humano de todas as pessoas e socialmente integradora de todos os cidadãos” (Azevedo, 2012, p. 51).

Além disso, alguns estudos demonstram que os públicos que passam a ser encaminhados para os cursos profissionais são, maioritariamente de origem desfavorecida, no entanto, Abrantes (2011, p. 270) alega que “faltam pesquisas que analisem se estes cursos produzem, de facto, um padrão intermédio de qualificações, reconhecido no mercado de trabalho e permitindo, desta forma, o acesso a condições sociais e económicas que superam o estatuto tradicional reservado às classes populares”.

Na mesma linha, Mendes (2009) refere que o processo de expansão do ensino profissional não deixou de gerar hierarquizações no seu interior, sendo que o valor social dos cursos e da escola é variável, consolidando-se inclusive (e também aqui) uma via privilegiada para as classes dominantes.

Tudo se passa como se o avanço progressivo na escolaridade dos jovens portugueses tivesse, como condição, uma transferência do insucesso para níveis mais

elevados do sistema, bastante mais evidente, aliás, nos cursos tecnológicos que nos cursos gerais. Na verdade, os cursos tecnológicos tendem a traduzir-se num escape aos sucessivos insucessos a que os cursos gerais lhes impõem, sendo aí que os alunos, anteriormente mal sucedidos, encontram possibilidade de alguma remissão, reconquistando a crença de que ainda conseguem ter algum sucesso escolar (Mendes, 2009).

Ainda que para a explicação de tais resultados não seja alheia a instauração, nos anos 90, de exames nacionais no 12º ano para todos os estudantes do ensino secundário, a verdade é que os resultados acima indicados sugerem uma situação naturalizada de repetência. O que levou Machado Pais (1998, p. 212), a partir de uma amostra representativa de jovens portugueses dos anos 90, e tendo em conta o seu elevado insucesso escolar, a ressaltar o paradoxo de que aqueles jovens “desejam estudar, para chegar longe ... mas devagar”.

Por sua vez, Dubet e Martuccelli (1996, pp. 40-41) também consideram que a principal mudança sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de seleção, e referem que, num quadro de “igualdade de oportunidades”, a seleção deixou de ser predominantemente social para passar a ser predominantemente escolar ou, pelo menos, percebida como tal. Além disso, os mesmos autores apontam ainda que a competição, anteriormente neutralizada pela seleção social, “deslocou-se para uma competição interna ao sistema”, opondo as diversas áreas disciplinares com a atribuição de coeficientes de prestígio e eficácia, dando origem a um “modo de seleção pelo insucesso” e à multiplicação de níveis de seleção, indutores de “um crescimento geométrico das desigualdades iniciais”.

A este respeito, Canário (2005) refere-se à passagem de um processo de seleção dos “melhores”, que caracterizou a escola (elitista) das “certezas”, para um processo seletivo orientado para a “exclusão” dos piores, por exclusão relativa. E, Duru-Bellat e Kieffer (1999) advogam que a democratização do acesso a percursos escolares mais longos se traduziu, não apenas numa desvalorização dos diplomas e certificados de habilitações que, só por si, deixam de poder estabelecer o valor das qualificações escolares, mas também numa “translação” das desigualdades para níveis superiores do sistema escolar, nomeadamente para os ensinos secundário e superior,

pela multiplicação de vias e opções de desigual valor, evolução comum aos principais países europeus.

Assim, a massificação não fez apenas surgir novos públicos escolares, nomeadamente aqueles que não eram escolarizados para além da idade de escolaridade obrigatória e que abandonavam precocemente a escola para os campos e para as fábricas, como também forçou as escolas a terem de os acolher, durante cada vez mais tempo, quando, na verdade, e para grande parte deles, a escola continuou a fazer com que não esperassem muito dela. Ou seja, a escola, apesar das inovações que tem introduzido, ainda se encontra particularmente desarmada e incapaz de dar resposta à diversificação de alunos. E, à medida que ela se generaliza como instância socializadora obrigatória, que antecede a passagem à vida ativa, o “domínio diferenciado da cultura escolar” passa a constituir um novo “princípio de base da hierarquização social” (Valentim, 1997, p. 23). Na verdade, este autor também nos diz que a igualdade face à escola é cada vez menos pensada como uma igualdade na competição pelo acesso a diferentes posições sociais, mas como uma igualdade de oportunidades no desenvolvimento de potencialidades necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo.

Nas palavras de Azevedo (2012),

os alunos (todas as pessoas que aprendem, desde as crianças até às pessoas idosas), não sendo peças de uma qualquer máquina educacional, submetidas às regras de um aparelho administrativo, objetos de mercado e sujeitos de consumo escolar; são seres humanos únicos que devem merecer o melhor acolhimento e a mais digna hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas também singulares de personalização e de sociabilidade (p. 50).

Daí a centralidade da capacidade efetiva da escola e da comunidade para promoverem com cada aluno, no quadro de uma heterogeneidade que cresce exatamente com o acesso universal e obrigatório, uma educação de qualidade, adequada e alicerçada num reconhecimento profissional “positivo e construtivo” desta imensa heterogeneidade (Azevedo, 2012). Deste modo, a escola não só mantém a

classe social de origem das crianças e jovens, como a confirma, perante a família e a sociedade, penalizando-os duplamente pelas dificuldades trazidas para a escola (Salgado, 2003).

Além disso, “níveis mais ou menos elevados de incumprimento da obrigatoriedade escolar” continuam a marcar o destino de alguns grupos de cidadãos, na sua maioria, constituídos por famílias pobres e com poucos recursos académicos, famílias que, fora de um quadro de universalidade (e consequente e secundária obrigatoriedade), ficariam “naturalmente” fora da “nova escolarização” cada vez mais prolongada” (Azevedo, 2012, p.51-52) não só impelindo ou obrigando as crianças e jovens a seguirem determinado caminho, como a transportarem a imagem que criam de si próprios e aquela que deles difundem perante a sociedade. “E se alguns jovens conseguem furtar-se-lhe seguindo outros caminhos que hoje os conduzem a bom termo, para outros, de auto-estima destruída, resta, vezes demais, a delinquência juvenil, a depressão, a droga e o suicídio juvenil” (Salgado, 2003, p. 41).

Uma vez que o sucesso para todos, e, inclusivamente, para os novos públicos escolares, deixa de ser uma garantia, passa a ser necessário desenvolver uma verdadeira competência para educar escolarmente as crianças, e uma certa capacidade estratégica na arte e na maneira de utilizar a racionalidade do sistema. Se atendermos que, em 2011, Portugal está entre os cinco países da OCDE com a maior proporção de adultos (25-64 anos) com apenas o ensino básico ou menos - portanto, não mais que o 9º ano de escolaridade (cerca de 65%, quando a média dos países da OCDE é de 25%)¹⁶ - tal fato pode ter conduzido a que a condição de aluno nas suas famílias não tivesse chegado a ser verdadeiramente interiorizada. O que levou a que os seus filhos acessem à escola com um “défice de *alunização*” que o tempo individual

¹⁶ Segundo OECD (2014), *Education at a Glance: OECD Indicators*, (pp. 29-200), OECD Publishing, disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>, acedido em 10/09/2014, também nos foi possível constatar que cerca de 62% da população portuguesa com idade entre os 25 e 64 anos teria apenas o ensino básico ou menos, portanto não mais do que o 9º ano de escolaridade e a percentagem de população com idades entre os 35 e 44 anos, que obteve pelo menos o ensino secundário é de 43%, (dado que é apenas comparável aos 32% da Turquia, sendo que a média dos países da OECD é de 79%), e todos os outros países apresentam valores iguais ou superiores a 61%. Além disso, também pudemos constatar que Portugal está entre os países da OECD com a mais baixa proporção de adultos (25-64 anos) com educação superior (19% a contrastar com a média da OCDE que é de 32%). De referir também que, entre 2000 e 2012, o número de adultos com pelo menos uma qualificação secundária, aumentou de 11% para 19% e que a proporção de população com qualificações de nível três (doutoramentos) duplicou no mesmo período, passando de 9% para 19% (ficando ainda muito aquém dos 32% que é a média da OCDE, em 2012).

de frequência não se mostrou suficiente para resolver (Matos, 2008). Pelo contrário, e segundo Matos (2011, p. 2), contribuiu para o agravar “na medida em que a socialização horizontal intensiva que, normalmente corresponde à frequência escolar naquela faixa etária conduz o processo de *alunização* à sua negação e, muitas vezes, ao desastre escolar e até pessoal”.

De facto, o percurso escolar dos “verdadeiros alunos” requer uma “alunização familiar” prévia que, normalmente concede vantagens que se vão traduzir nos seus desempenhos escolares. Entre as famílias precariamente escolarizadas que se vêm agora convidadas a envolverem-se na escola através desses “novos alunos” que são os seus filhos, tal processo de “alunização familiar” não acontece devidamente. No entanto, embora raramente e em condições muito contingentes e por meio de um regime de “autogestão”, alguns destes alunos - pelo seu esforço individual e “decisão” pessoal - aprendem o “ofício de aluno” porque, ainda assim, e por meio de algumas estratégias que a escola lhes permite levar a efeito, reconhecem-se na escola e, pelos resultados alcançados conseguem que a instituição escolar também os reconheça. A estes alunos denominamos de incorporados no sistema escolar.

Neste contexto, temas como os consumidores da escola e a competência dos pais capazes de se orientarem no sistema de seleção, adquirem uma importância central passando a estar muito presentes nos discursos quotidianos sobre a escola (Dubet & Martuccelli, 1996, Matos, 2011). Além disso, os temas da competição e do mercado escolares impõem-se, mais ainda que a multiplicação das qualificações escolares, o que não acontece em simultâneo com o mercado de empregos que lhes poderia estar associado em períodos anteriores. Não somente se cria uma “inflação” e uma “desvalorização” dos diplomas, como o desemprego dos jovens faz com que o insucesso escolar tenha grandes possibilidades de passar a ser insucesso social (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 42).

E, o facto de os diplomas continuarem, apesar de tudo, a proteger aqueles que os possuem acentua a desvantagem daqueles que deles estão privados. A ausência de qualificações escolares ou mesmo a obtenção de qualificações escolares mais baixas pode assemelhar-se a uma “qualificação negativa” que, mais que uma falta, torna-se numa verdadeira desvantagem. Ideia que é corroborada pelos dados apresentados em

2014 pela OECD relativamente às taxas de emprego que, são mais altas entre a população que possui níveis de escolaridade mais elevados, sendo também estas pessoas que maior probabilidade têm de permanecer empregadas durante mais tempo, obtendo empregos de longa duração. Na verdade, segundo dados relativos a 2012, em média 8% dos desempregados dos países da OCDE são pessoas que possuem escolaridade de nível secundário e pós-secundário (não superior) e a percentagem média de desempregados que não possuem aqueles níveis de escolaridade sobe para 14%, valor que é quase 3 vezes mais alto do que os 5% de adultos desempregados dos países da OCDE que possuem níveis de educação superior¹⁷.

No entanto, atualmente também se verifica que, a uma maior percentagem de licenciados e respetiva qualificação positiva tende aliar-se uma acentuada falta de oportunidade social e profissional (insucesso socioprofissional que perdura), traduzida nos atuais níveis de desemprego entre os jovens recém-licenciados. Tendência que parece ligar-se, nesta conjuntura de crise, a um conjunto de fatores que nos permitem compreender as razões de, em 2012 e nos países da OCDE, assistirmos a uma ligeira recuperação dos mercados de emprego entre os trabalhadores que detêm mais baixos níveis de escolaridade. Tendência que, para ser melhor compreendida requer dados dados mais precisos que, de momento, ainda não estão disponíveis¹⁸.

Na verdade, a denúncia do carácter reprodutor dos sistemas escolares revela a incapacidade da escola assegurar a igualdade de oportunidades a todos. Efetivamente, “o debate crítico” veio abalar o monopólio daquele princípio, que até então sustentara a justificação do sistema escolar, fazendo “emergir outras referências” igualmente legítimas tais como: “a procura da eficácia, o respeito pela criança, a livre concorrência entre estabelecimentos de ensino” (Derouet, 1992, p. 31-32), em busca de se preencher com os melhores alunos, e de uma reputação que lhe permitisse atrair os melhores públicos. A tal processo de seleção escolar, somam-se as desigualdades decorrentes da conjugação de fenómenos de segregação espacial urbana com fenómenos de segregação escolar baseados na diferenciação entre estabelecimentos

¹⁷Segundo relatório da OECD (2014, p. 104), disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>, acedido em 10/09/2014, que também nos refere que na Grécia, Portugal e Espanha a média de adultos com níveis de educação superior desempregados ultrapassa os 10%.

¹⁸ De acordo com o relatório da OECD (2014, pp. 102-131), disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> e acedido em 10/09/2014.

de ensino e comportamentos de “evitamento” de certas escolas e suas populações por parte dos professores, alunos e famílias (Santos, 2007; S. Silva, 2008; Van Zanten, 2001).

Percebemos, à semelhança de Dubet e Martuccelli (1996), que a massificação do ensino, e especificamente do ensino secundário, não mudou apenas os mecanismos internos da distribuição escolar e as relações da escola com o seu meio, mas transformou também a própria representação da escola. Por isso, embora a escola pudesse desempenhar um papel relevante nas questões da justiça, numa sociedade injusta, a escola de massas produz, ela própria, injustiças através dos seus mecanismos seletivos, porque a igualdade formal tapa os diversos mecanismos, graças aos quais certos grupos guardam os seus privilégios. Constatamos, então, que não é a sociedade que produz diretamente a injustiça, é a própria escola, uma vez que “cada um não pode obter sucesso nela em função do seu trabalho e de suas qualidades” (Dubet, 2004, p.3) continuando a haver um rol de fatores prévios à entrada na escola que não sendo devidamente diluídos e superados durante o percurso escolar condicionam o sucesso escolar, social e profissional futuros.

Por tudo isso, estamos em crer que, a escola portuguesa não conseguiu, ainda, atingir um dos seus principais objetivos que estiveram na origem da sua expansão: a promoção da igualdade de oportunidades a toda a população. Efetivamente, a escola abriu as suas portas a todos, no entanto mantêm-se as desigualdades “escondidas no interior de turmas pretensamente homogéneas” (Salgado, 2003, p. 38). Mais de uma década decorreu, e julgamos ainda atual o alerta da autora quanto a ser no interior daquilo que se pretende ser igualitário que se marca ainda a distinção social, através das taxas de insucesso e de abandonos escolares, “sem qualquer saída que não seja a entrada na vida ativa – ou no desemprego – sem qualquer certificação escolar e sem quaisquer competências profissionais úteis desenvolvidas na escola” (Ibidem). Por isso, a instituição escolar, pensada num quadro de estabilidade e de certezas vê-se agora submersa num mundo caracterizado por incertezas, “cada vez mais fragilizada na sua capacidade de dar resposta às expectativas nela depositadas e aos desafios de uma nova ordem global” (Quaresma, 2011, p.15).

No entanto, a escola, apesar dos momentos conturbados que tem atravessado, sendo criticada por nem preparar adequadamente para a vida profissional nem cumprir com as funções emancipatórias e socializadoras que lhe foram incumbidas (Magalhães, 2003), parece que, ainda assim, permanece enquanto “fiel depositária de todas as esperanças num mundo

melhor” (Quaresma, 2011, p. 15). O que retrata as expectativas das atuais famílias que se esforçam por corresponder à escolaridade obrigatória dos seus filhos, nunca antes tão alargada, com o reconhecimento de que o lugar deles é na escola para um futuro que há muito se espera que seja melhor.

1.2.1. Da conversão à “ideologia escolocêntrica” às diversas “disposições contraditórias”

Segundo vimos anteriormente, nas últimas décadas, a forte expansão das classes médias urbanas em Portugal (Barreto, 2000; Machado & Costa, 1998) teve por base do seu crescimento uma aposta, mesmo que incipiente, na escolaridade. A qual, no ver de Vieira (2003, p. 85), passou a desempenhar na sociedade portuguesa “um poder de convicção que desfez quase totalmente os redutos de resistência familiar à escolarização dos filhos”¹⁹ que limitavam fortemente as condições para o usufruto bem sucedido da educação escolar.

No entanto, a conversão das famílias à escola não elimina as tensões entre, por um lado, o desejo de que os filhos cumpram com sucesso tal desígnio e, por outro lado, “as contingências da realidade que vivem” (Seabra, 1997, p.61), fortemente dificultadoras desse cumprimento que continua a desembocar no decréscimo de utilidade dos diplomas e de alguns cursos ou de esquemas de formação e, na versão mais extrema, num abandono escolar precoce. De facto, muitos alunos sentem que não vale a pena continuar na escola, a qual apenas lhes permite um temporário afastamento do desemprego ou da dificuldade de conseguirem um primeiro emprego (Santos, 2007). Na verdade, são inúmeros os casos socialmente “artificiais de não abandono escolar” (Mendes, 2006, p. 82), que se mantêm na escola mas que “não é o resultado de uma aposta no sistema educativo, mas apenas o reflexo da inexistência de alternativas que permitam aos jovens o ingresso imediato na vida activa” (Ferrão & Honório, 2000, p. 48).

Neste contexto, desenvolve-se a representação de que o investimento pessoal na escola é inútil e com pouca probabilidade de dar bons frutos. Estes alunos não são capazes de se identificar a si próprios com tal cultura académica, a qual lhes parece alheia e desprovida de interesse, estando os conteúdos muito longe dos seus estilos de vida para que lhes possam dar

¹⁹ Entre os quais salientamos a indispensabilidade do trabalho das crianças e dos jovens para a sobrevivência da economia familiar – traduzida na mobilização para formas de “trabalho domiciliário infantil” de cariz industrial (Sarmiento et al. 2000), para formas de “trabalho infantil rural” no contexto das unidades familiares camponesas (Pinto, 1998), passando pela eventual acumulação com o trabalho doméstico (Sarmiento et al., 2000; Pinto, 1998; Fonseca, 2001) – ou, em casos mais extremos, o imperativo da própria sobrevivência quotidiana – que induz a uma “autonomização precoce das crianças” (Sebastião, 1998, p. 33)

qualquer significado real para estudar e sendo, inclusivamente, de pouco uso para o seu desenvolvimento pessoal (Abrantes, 2011). Tal desinvestimento na escola conduz a um processo de estranheza crescente face às exigências do processo escolar imposto aos alunos, de tal modo que “estes jovens já não vivem em tensão com a escola, não fazem escolhas, porque já desistiram de dar sentido à sua existência na escola” S. Silva (2008a, p. 17) e não dão, por isso qualquer hipótese a uma possível internalização do “*habitus* escolar” (Abrantes, 2011).

Tal realidade caracterizada por uma incerteza na tomada de decisões, por uma certa insegurança no uso e exigência de autonomia, eventualmente nem sempre desejada pelos próprios indivíduos e, também, por uma certa incapacidade na manutenção de diferenças sociais no acesso aos recursos (económicos e culturais), indispensáveis à construção dessa autonomia identitária não parece, contudo, pôr em causa a existência e importância social do próprio sistema escolar. Pelo contrário, este continua a ser o meio mais legítimo de acesso “à informação, ao conhecimento e às capacidades para produzir e manejar”, elementos fundamentais das “novas formas de organização social e económica” (Tedesco, 2000, p.23) e que se vêem perpetuadas na ideologia escolocêntrica (Correia & Matos, 2001; Abrantes, 2011) que alimenta uma intensificação da escolarização a montante e a jusante das fronteiras tradicionais do sistema (educação pré-escolar, formação contínua, ensino recorrente, etc.) induzindo uma crescente “pedagogização da vida quotidiana das famílias” (Vieira, 2003, p.82). Tal valorização da estrutura escolar continua, inclusivamente, a invadir cada vez mais espaços e momentos onde o lúdico deveria ser a regra, ou seja, a lógica e o modelo escolares moldam as inúmeras atividades extra-escolares bem como todas as atividades de “reforço educativo” que os pais procuram para ocupar “produtivamente” os tempos livres dos filhos (Quaresma, 2011).

A este propósito, Lopes (2010, p. 285), seguindo as propostas de Correia e Matos (2003), refere que se verifica

uma «alunização» da experiência discente, em que, face à crise da escola se responde com mais escola (e acrescentaria com a *mesma* escola), num círculo vicioso de escolocentrismo. *Neste caso, poderemos dizer que tais atividades extra-curriculares pertencem mais à ordem do tempo forçado do que à lógica intrínseca do tempo livre ...*

Se, por um lado se verifica a indispensabilidade da escolarização como condição de acesso a vantagens sociais, entre as quais se incluem agora “oportunidades de desenvolvimento de potencialidades” (Valentim, 1997, p.67) individuais e os instrumentos

necessários ao exercício prático de cidadania, por outro lado, assiste-se à desvalorização dos diplomas que o acesso generalizado aos mesmos provocou. A relação com a escola passou a ter, mais do que nunca, uma forte componente estratégica (Perrenoud, 1995) e a mobilizar intensamente o trabalho das famílias (Singly, 2000), principalmente as de maiores capitais culturais que, “pressionadas por uma ideologia securitária e pelo aumento da competição escolar desenvolvem estratégias de salvaguarda, para os seus descendentes, de privilégios educativos” (Abrantes, 2011, p. 270) de modo a que a sua aposta na escolaridade dos filhos seja posteriormente reconhecida com a entrada no curso superior desejado em função do prestígio social e que dê maior garantia de empregabilidade no futuro.

De tudo o que temos vindo a referir, destacamos a imagem de os equilíbrios precários passarem agora a substituir a ordem “natural” da vida escolar. A desregulação do antigo sistema toma formas aguçadas nos setores onde a escola não pode mais funcionar na sua forma clássica. A imagem que predomina é a de uma contínua crise do sistema educativo traduzida no desmoronamento das antigas formas pedagógicas, na perda de nível, no enfraquecimento do prestígio dos professores, na cada vez maior concorrência entre a cultura escolar e as culturas de massa mais sedutoras e mais poderosas, na chegada dos “novos alunos inadaptados”, etc... O descontentamento dos professores e dos alunos, o desencorajamento dos primeiros e, por vezes, a violência dos segundos torna evidente o enfraquecimento de uma cultura e de uma organização escolares que, há muito tempo, acreditou que a extensão da escolaridade a todos era sinónimo de justiça, de progresso e de desenvolvimento individual (Dubet, 2004).

O discurso sobre a crise é longo e está bem instalado nos costumes e na paisagem mediática, parecendo denunciar a decadência da escola e da própria sociedade. Contudo, a esta crescente fraqueza se alia o facto de os alunos resistirem à dominação de uma escola que é, há muito tempo, pensada como libertadora, mas que, apesar da criação de políticas específicas de discriminação positiva²⁰, a universalidade

²⁰ Como são as políticas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) portuguesas e das Zonnes de Education Prioritaires (ZEP) francesas, que, afinal, se revelaram decepcionantes quanto à sua capacidade de corrigir ou atenuar as desigualdades, situando-se entre a “discriminação positiva” e a simples “discriminação”. De referir ainda que, mesmo nas escolas de ensino regular as alternativas que passam a ser oferecidas aos alunos identificados pelo insucesso escolar, nomeadamente os Cursos de Educação e Formação (CEF) que, na prática, deveriam ser uma opção “melhor considerada”, comparativamente às turmas de currículos alternativos (estas consideradas pelos próprios alunos como

da forma escolar, a igualdade de tratamento não é necessariamente identificada à justiça estando em jogo uma nova entoação na história escolar que, segundo nos relata Teixeira (2010, p. 288), “ignora os múltiplos modos estudantis/juvenis de *usar e fazer a escola*”.

Na linha daquela autora, tal constatação prende-se ainda com o ofício de estudante que

implica submeter o jovem ao estudante; amputar, mutilar o que há de mundo na escola; reduzir, no fundo a sua vida a muitas horas de trabalho, muitas horas solitárias, a uma enorme pressão por parte da família e mesmo dos pares e a uma eternização da incorporação, extraordinariamente cruel, de que tais objetivos têm de ser escrupulosamente cumpridos. O que leva, necessariamente, a desajustes entre disposições e contextos, vividos em situações de depressão, de encruzilhada, de dilema. Estes alunos não são, felizmente, completamente domesticados. Existe, pois, a questão ..., das disposições contraditórias (Teixeira, 2010, p. 288).

Paralelamente, não podemos deixar de considerar o esforço acrescido que a organização escolar tem vindo a fazer, mudando o modo de regulação, nomeadamente porque as escolhas centrais não podem mais definir as condutas de cada um dos “átomos” do sistema. Na verdade, nesta nova dinâmica escolar, cada estabelecimento, e muitas vezes cada professor, tem de responder às várias questões que se lhes colocam tendo, também, de elaborar as suas próprias “políticas”. O princípio da gestão local das escolas, em função das necessidades e características que lhes são próprias, promove uma pluralidade de formas de agir perante problemas que são comuns a todas as instituições mas, por se ter em conta cada realidade concreta, mais rapidamente e de forma flexível se encontram soluções, contrariamente à morosidade de resposta do poder central.

Segundo esta nova filosofia de ação escolar, atentamos as palavras de Vieira (2003, p. 81) que nos diz que tal situação “abalou com o poder de convicção do Estado, que assim transfere boa parte do trabalho de acordo para instâncias descentralizadas”. Desta feita, os

sendo as turmas dos “atrasados”), mas que, por razões de vária ordem, nem sempre funcionam, principalmente por apresentarem falhas de estruturação e de funcionamento.

estabelecimentos de ensino passaram a assumir responsabilidades acrescidas, à escala local, na busca de soluções tidas como mais adequadas para as situações escolares específicas que enfrentam (Sarmiento, 2000). E, nesse processo, passam a estar implicados todos os potenciais interessados nas questões educativas (professores, pais, alunos, autarquias locais, e todos os agentes económicos) assumindo-se como postulado a participação ativa e interessada nas decisões, corolário da autonomia individual pressuposta como desejada por cada um, mas que, na realidade, está longe de se verificar (Barrère & Martuccelli, 2000; Derouet-Besson, 1998; Lopes, 1997; Rayou, 2000; Sarmiento, 2000).

Como já referimos, tal realidade tem levado à formação de uma capacidade de escolha que põe em causa um modelo burocrático e centralizado de decisão política. Na sequência disso, e com a emergência dos modelos pós-burocráticos, os estabelecimentos de ensino passam a ser dotados de um novo poder de decisão e de iniciativa mas, também, se vêem obrigados a construírem procedimentos de orientação que tenham em conta, por sua vez, a oferta educativa, o mercado de emprego e os desejos dos alunos e de suas famílias, embora em termos práticos ainda não seja muito visível. A este propósito, Abrantes (2011, p. 274), refere que

na última década, num cenário político e educativo de grande crispação, os currículos escolares têm surgido notavelmente “naturalizados”, estando o combate ao insucesso e ao abandono escolares assente em duas estratégias: (1) o lançamento de planos de apropriação escolar voluntária (Ciência Viva, Plano Tecnológico, Plano de Acção para a Matemática, Plano Nacional de Leitura, etc.), cujo impacto nas práticas pedagógicas, apesar dos avultados orçamentos, é sempre mediado, podendo acentuar assimetrias entre escolas; (2) a criação de cursos alternativos para alunos em situação de insucesso repetido e abandono eminente (currículos alternativos, Cursos de Educação e Formação, Plano Integrado de Educação e Formação), com o perigo de gerar, no ensino básico, dois modelos paralelos, escolarmente comunicantes e socialmente díspares.

Considerando todas estas situações torna-se necessário pensar que a escola continua ainda à procura das condições necessárias ao cumprimento daquela que é a sua verdadeira missão, muito embora se tenha de equilibrar com as transformações socioculturais e políticas com que se tem defrontado nas últimas décadas.

Na verdade, e segundo vimos anteriormente, com as transformações decorrentes da massificação escolar, o modelo escolar vigente é posto em causa, o

ajustamento das expectativas dos alunos e dos professores é quebrado associando-se a uma diversificação de objetivos educativos que enfraquecem as barreiras entre a escola e o seu meio, pela exigência de utilidade social dos diplomas e pelo peso de uma cultura juvenil de massas. Neste novo contexto, o estabelecimento escolar deixa de se reduzir a uma forma geral burocrática, passando a construir-se uma “política” de ajuste entre as práticas dos professores e dos alunos, fazendo com que a escola passe a ser encarada, segundo Dubet & Martuccelli (1996), como uma organização com fronteiras flutuantes, com objetivos cada vez mais redefinidos e com relações cada vez mais reconstruídas.

Neste universo diversificado, os atores devem recompor as suas práticas a partir de elementos que deixaram de ser acordados de modo “natural”. O desempenho de papéis que permitam agir eficazmente e orientar as relações com os outros, passa a ser uma demanda. E, numa relação escolar que se designa de “desregulada²¹”, professores e alunos constroem-na hierarquicamente combinando os seus objetivos. A escola, por sua vez, não pode mais ser considerada como uma instituição que transforma os princípios em papéis, mas como uma sucessão de ajustamentos entre os indivíduos, adultos ou jovens, que constroem as suas experiências escolares. Estas, também dependem da forma como os atores constroem o sentido do seu trabalho escolar e da maneira como se integram no mundo juvenil que desbasta largamente o da escola (Dayrell, 2007).

Assim, à semelhança de Dubet & Martuccelli (1996), admitindo que a integração das diversas “funções” da escola não parte mais de si, o processo de socialização, principalmente na sua dimensão de subjetivação, deve ser estudado na atividade dos atores que constroem a sua experiência escolar ao mesmo tempo que são formados por ela. É nesta capacidade própria de elaborar a sua experiência que os jovens indivíduos se socializam para além de uma inculcação cultural, quando a unidade do mundo social não é mais um dado imediato da experiência, quando as situações escolares não são mais reguladas a montante, pelos papéis e pelas

²¹ A desregulação da instituição não é a anarquia ou o simples encontro aleatório de indivíduos, mas o seu conhecimento implica um raciocínio sociológico centrado sobre a atividade dos atores que constroem a escola construindo a sua própria experiência.

expetativas acordadas mas, são construídas *in vivo* pelos atores em presença (Abrantes, 2003; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

Apesar do peso da história, o decorrer dos anos formou uma outra escola, a qual não podemos observar apenas à luz do passado sem correr o risco de descrever uma longa crise. Mesmo que nada seja radicalmente novo, uma vez que esta escola é tida como uma instituição que acolhe e forma os novos alunos no seio de um quadro que não se transformou totalmente, resta que o seu funcionamento fortemente regulado seja, a pouco e pouco, transformado e que chame outras teorias sociológicas e outros modos de análise para a compreender. A experiência dos atores foi profundamente perturbada e, segundo Dubet & Martuccelli (1996), se pretendemos conhecer “o que fabrica esta nova escola”, como ela socializa as crianças e os adolescentes, então, mesmo que a sua influência tenha aumentado, temos de lhe colocar também novas questões, para assim também melhor a compreendermos.

De facto, é justamente pela centralidade que a escola assume hoje, como instância socializadora fulcral das jovens gerações, que as famílias se mobilizam para assegurar a construção de uma trajetória escolar potencialmente promissora para os seus filhos, assumindo a escolaridade e a sua monitorização permanente uma dimensão crucial da própria socialização familiar (Diogo, 2008; Quaresma, 2011; Santos, 2007). Ora, a construção do sucesso escolar de cada filho está longe de se limitar hoje ao mero sucesso cognitivo. Ele parece passar também pela avaliação das condições oferecidas, no espaço escolar, ao desenvolvimento pleno das potencialidades de cada um – o tipo de oferta curricular proposta, os recursos postos à disposição dos alunos, as características pedagógicas e organizacionais dominantes, a identidade social e cultural dos públicos que o habita – e pela intervenção adequada, em cada momento, à especificidade da trajetória escolar de cada filho.

Além disso, a procura acelerada dos níveis de ensino pós-obrigatórios também revela a centralidade que assume, hoje em dia, uma passagem duradoura pela escola para um grande número de famílias portuguesas acompanhando, de resto, a rápida consolidação da modernidade familiar. Não obstante a conversão da generalidade das famílias portuguesas à escola ter gerado condições para que todas as classes sociais passassem a dar uma maior atenção à escolaridade dos seus filhos, as enormes disparidades que ainda subsistem na familiaridade com o universo escolar levam a uma diferencial capacidade para concretizar com igual sucesso as expetativas e aspirações colocadas relativamente à escola (Diogo, 1998). Na verdade, o facto de as condições de acesso ao sucesso educativo não serem efetivamente

idênticas, constitui, justamente, um dos persistentes limites da nova configuração do projeto imaginado de modernidade, assente na construção da autonomia individual mas, desde logo, condicionado pelas diferenças sociais e de acesso aos recursos económicos e culturais. Ora, também neste caso, a diferencial posse de recursos e informação escolar condiciona sensivelmente as opções e escolhas aí realizadas.

Então, o que está verdadeiramente em causa, no sistema escolar, é “a ausência de respostas seguras e certas” (Valentim, 1997, p.79), tanto no que concerne “os conhecimentos e as capacidades que a formação do cidadão exige” (Tedesco, 1999, p.26), como “nos meios mais legítimos de o conseguir” (Vieira, 2003, p. 82). E, como se sabe, a escola portuguesa não conseguiu encontrar ainda respostas adequadas a todas estas solicitações. O que explica o facto de tanto os discursos políticos, como os discursos especializados sobre a educação, continuarem a contemplar, ainda, as questões que se prendem com o efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória e com os problemas contemporâneos respeitantes à gestão da qualidade do ensino e à diversidade do público escolar.

O processo de democratização escolar desencadeou-se de forma lenta à semelhança do ritmo de construção da modernidade, transportando para o presente alguns efeitos dessa demora. O entendimento de democratização escolar como a reivindicação de “mais” educação para quem dela era privado, tornando-se num problema de acesso a níveis de educação mais avançados, parece constituir-se ainda num assunto atual a debater sobre a escola em Portugal.

Além disso, a recente afirmação das condições para a construção acelerada de uma democratização escolar condicionou a mobilização de outras dimensões. A noção de direito à educação, interiorizada pela maioria das famílias, torna-se cada vez mais na noção de direito ao sucesso escolar, quando se equaciona a escolaridade dos filhos. A própria centralidade acrescida que a escola – e os diplomas que ela concede – hoje subitamente passou a adquirir na sociedade portuguesa, assim o requer. Parece que, a “ideologia escolocêntrica” de que falaram Correia e Matos (2001, p. 93), e a intensificação da escolarização se apresentam como “única forma legítima de se definir os problemas educativos”, respondendo ao agravamento da atual e “incontornável crise do modelo escolar”.

Importa não esquecer que o conhecimento sobre os processos sociais é, ele mesmo, constitutivo da própria realidade social. O exercício interrogativo que aqui nos propusemos realizar não é, portanto, exceção. É justamente “historicizando e desnaturalizando o que parece *natural, necessário, desde sempre existente* que a sociologia des-fataliza”, contribuindo, assim, para “a abertura de novos espaços de possibilidades à ação humana” (Corcuff, 1997, p.36).

É, então, neste quadro que se impõem mudanças e inovação no sentido de “não perder o comboio da Europa”²². No entanto, o que se verifica ainda, e podemos afirmá-lo com alguma convicção é que a viragem rumo à “modernização” aconteceu mas de um modo inadequado à realidade social, não contemplando as reais necessidades da população. A “democratização escolar” é, ainda, um ideal que, não obstante os avanços conseguidos, continua em parte por se realizar, uma vez que não conseguiu superar as desigualdades sociais, principal meta que, à luz do modelo da reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1970), a escola continua a não cumprir, “vedando o acesso ao êxito educativo a grupos sociais mais desfavorecidos, permanece uma instância de selecção e de segregação social” (Quaresma, 2011, p. 19). Sendo que, os contextos sociais e culturais recentes tornam mais complexa a sua consecução onde, apesar de manter o monopólio da cultura académica, a escola perdeu o monopólio cultural, com a concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações (Dubet, 2002).

Relativamente aos jovens, por exemplo, eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro da escola, trocam informações e produzem aprendizagens. Nas palavras de Dayrell (2007), isto é o que eles chamam de “escola do mundo”, prescindindo da escola para o seu crescimento pessoal. A escola, por sua vez, e por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar se torna parte dos problemas que se propôs resolver e não tem conseguido (Dubet, 2004).

Neste contexto, tem surgido cada vez mais interesse em saber qual é o papel da escola e quais as suas funções, na sociedade atual. O que nos leva a questionar, à semelhança de Dayrell (2007), sobre o lugar que ela ocupa na socialização dos jovens, e que relação estes mantêm com a escola.

De seguida iremos refletir sobre o processo evolutivo que conduziu ao reconhecimento da necessidade de, por meio da investigação empírica sociológica, se compreender, afinal, que papel desempenha a escola na sociedade atual. Porque a visão estrutural que, então, se manteve da análise das relações, ao nível macro, entre a escola e o conjunto da sociedade, nomeadamente, no que se refere à articulação entre percursos e resultados escolares e a origem social dos alunos, rapidamente se

²² Mas, mais ainda, que ponha “à tabela” os comboios “populares” suburbanos e regionais (Cfr. J. Veiga Simão, O Direito à Educação, 1971, p. 63, citado por Grácio, 1995, p. 547).

revelou incapaz de nos fazer pensar a sua história e as mudanças sociais a ela associadas.

1.2.2. A imaginação sociológica contemporânea sobre as tensões entre a reprodução social e a ação individual

Tendo como referência que a partir dos anos setenta se começa a questionar o que, até então, era tido como certo sobre a escola e suas funções, consideramos algumas abordagens teóricas que, em confronto entre si, se apresentam como perspectivas diferentes que passaram a dominar o pensamento sociológico e especificamente a “imaginação sociológica” sobre a escola. É o caso da perspectiva protagonizada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) que, com a obra *La reproduction*, apresentam uma proposta teórica assente na premissa de que, nas sociedades humanas, as relações de poder contêm sempre a imposição de um conjunto de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada. Por meio de ações pedagógicas (seja comunitária, familiar, religiosa, política, militar ou especificamente educacional) que decorrem no quadro de uma relação de forças desigual impõem-se significados, reproduz-se a ordem dominante e legitimam-se as desigualdades sociais existentes. E, quanto maior essa inculcação e legitimação, menor a necessidade da coação, sublimando a cultura dominante e reforçando a ordem social.

Além disso, em qualquer sistema educativo, o trabalho pedagógico entretanto praticado pelas estruturas de poder parte do pressuposto de que os educandos/formandos já possuem um conjunto de apropriações prévias, resultantes das ações pedagógicas primárias (*habitus* de classe) que vão determinar o êxito de tais ações pedagógicas em função da distância entre o “arbitrário cultural” que impõem e esse *habitus* que os caracteriza (Abrantes, 2011). Assim, qualquer sistema (re)produz as condições necessárias a uma ação pedagógica institucionalizada (na escola), nomeadamente através da validade jurídica dos diplomas, formação de um corpo legítimo de especialistas, e controlo permanente do trabalho pedagógico. E, como

forma de iludir a violência simbólica e a sua dependência das relações de poder, a expansão dos sistemas educativos implicou uma definição explícita dos conteúdos e metodologias legítimos em que se baseiam as ações pedagógicas, ou seja, um trabalho específico de naturalização dos arbitrários culturais, tornando-os verdades universais, necessidades de cada indivíduo e alicerces do bem comum. (Abrantes, 2011, p. 264)

Segundo este autor, tal função interna de inculcação que é atribuída aos sistemas, por um lado, depende de certo grau de “autonomia relativa” para a sua legitimação, por outro lado, a sua existência social apenas se explica na medida em que serve os interesses das classes dominantes, cumprindo com uma função externa de reprodução da ordem social dominante. Assim, detendo o poder para determinar o modo legítimo de impor e de inculcar uma cultura arbitrariamente legitimada, a instância educativa assegura a “dominação simbólica” das classes populares.

Nesta perspetiva, a origem social é o vetor que mais influência exerce sobre a vida escolar. A correlação entre as trajetórias estudantis e as origens sociais prende-se com a questão do maior ou menor “desvio relativamente à cultura dominante veiculada pela escola e das disposições para a reconhecerem como legítima e para a interiorizarem” (Quaresma, 2011, p. 19). Os jovens de meios favorecidos integram-se mais facilmente na instituição educativa, porque encontram o prolongamento da cultura em que foram socializados na família. Singram facilmente na vida académica por virem apetrechados de saberes, saber-fazer e saber-dizer, valorizados e requeridos pelo mundo escolar e por estarem na posse de rentáveis “capitais” recebidos em herança (económico, social, cultural e simbólico). Contrariamente aos jovens dos estratos populares que, não tendo herdado o património cultural das classes dominantes e não detendo as ferramentas para se apropriarem da cultura “oficial”, esses jovens veem-se submetidos pela ação pedagógica a um violentador processo de aculturação (Bourdieu & Passeron, 1964), legitimando a *naturalização* do social que os próprios excluídos do sucesso escolar são levados a internalizar, vivendo o seu *handicap* como destino pessoal.

Outra perspectiva que, de certo modo, disputou com a teoria da reprodução a primazia internacional da explicação sociológica dos fenômenos educativos foi o “individualismo metodológico”, personificada por Raymond Boudon (1981). Tal abordagem, colocando-se do ponto de vista de uma sociologia da ação, assenta em três postulados: (1) o primado do ator; (2) o princípio da racionalidade do indivíduo e (3) a existência de sistemas de interação em que os agentes estão envolvidos e cuja estrutura fixa alguns “constrangimentos” à sua ação. Reafirma a margem de liberdade do interveniente na ação social, apresentando-o como um indivíduo ativo que “(...) segundo a sua personalidade, as suas atitudes face ao risco, as suas ambições, a sua informação sobre os dados da situação (...) se esforça por tomar a decisão mais conveniente para atingir os seus interesses, tal como os concebe” (p. 50), pondo, assim, a sua racionalidade ao serviço das suas estratégias. Segundo tal perspectiva, qualquer decisão que o aluno tome – quanto a prosseguir ou não a escolaridade, empenhar-se ou não nas atividades letivas, escolher este ou aquele curso – resulta de uma análise individual e racional dos custos, benefícios e riscos (sociais, psicológicos, financeiros) da ação e menos da sua posição na estrutura social.

Mas, ajustando as aspirações subjetivas às possibilidades objetivas, e mobilizando, a cada momento, os seus diversos capitais incorporados em experiências sociais anteriores (individuais e de classe), os atores movem-se em “campos” estruturados. Com efeito, como lembram Duru-Bellat & Van Zanten (1999), estando o decisor posicionado socialmente, o “(...) contexto social modula fortemente o valor dos diferentes critérios de escolha” (p. 82) e não podemos deixar de reforçar que “o peso da pertença social encaminha os indivíduos para trajetórias escolares, diferenciando as probabilidades de escolha entre os vários projetos educativos” (Quaresma, 2011, p. 21).

Alguma contestação ao paradigma reprodutor da instituição escolar tem-se feito ouvir pela voz dos que se identificam com a “teoria da resistência” introduzida por autores como Willis (1977) e Apple (1985). Tal teoria revela-se como um considerável contributo na análise da escola enquanto espaço de conflito entre os diferentes agentes dela constituintes, mas também enquanto agência intrinsecamente criativa dos indivíduos e dos grupos em que as práticas e relações analisadas decorrem

no quadro de sistemas cujas características fundamentais estão determinadas por agentes externos (autoridade legítima, conteúdos pedagógicos, modos oficiais de inculcação e selecção). Segundo esta perspectiva,

é relevante compreender que os indivíduos, dentro das instituições educativas, têm a capacidade de produzir práticas culturais que escapam, se opõem, e podem inverter localmente as relações de poder. No entanto, em última instância esse tipo de relação com a escola, sobretudo se é levada a cabo pelos jovens das classes desfavorecidas, reforça (sem modificar) a legitimidade dos mecanismos escolares de reprodução” (Abrantes, 2011, p. 266).

Nos finais dos anos 90, uma nova abordagem sociológica que “(...) vai necessariamente do ator ao sistema, do trabalho dos indivíduos às dimensões objetivas da sua experiência” (Dubet & Martuccelli, 1996, p.17) é proposta por Dubet (1994): a sociologia da experiência. Não partilhando o tipo de leitura do mundo que entretanto era feita ora à luz da dominação e da reprodução ora da racionalidade estratégica individual, Dubet & Martuccelli (1996) mergulham no terreno escolar a fim de compreender o modo como os alunos, partindo de materiais “objetivos” que se lhes impõem, constroem a sua subjetividade, tornando-se “(...) ao mesmo tempo o que a escola quis fazer deles, e o que escapa largamente ao seu controle, mesmo fabricando-se no seu seio” (p.13). Combinando e articulando diferentes lógicas de ação que estruturam o sistema educativo e que lhes são impostas – lógicas de integração, de estratégia e de subjetivação –, os alunos fabricam as suas próprias experiências escolares e aprendem a dominá-las, envolvendo-se em múltiplas relações e esferas de ação, delineando estratégias, atribuindo significações, isto é, tornando-se, em parte, autores da sua educação – que “(...) não é somente uma inculcação, (...) é também um trabalho sobre si” (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 13).

E desta breve análise às diferentes perspectivas teóricas que de forma mais ou menos atualizada, ou revisitada, têm dominado o pensamento sociológico sobre a escola e suas funções constatamos, à semelhança de Abrantes (2011), que apesar das divergências entre si, não parecem, todavia, ser proporcionais às críticas que mutuamente proferem.

Portanto, de diferentes perspectivas teóricas retiramos contributos diversos que apontam para as possibilidades de ação (individual e coletiva) sobre a realidade social escolar. No entanto, e apesar das forças políticas e das dinâmicas e ideologias educativas variarem no tempo-espaço, o princípio tendencialmente reprodutivo em que continua a assentar a relação entre estrutura social e sistema educativo parece manter-se. Para além de que as diferentes lógicas e forças sociais, observáveis a nível micro continuam a confrontar-se inevitavelmente com um princípio macro de reprodução estrutural e cultural a que, em muitos casos, não consegue resistir.

Na verdade, tais relações de poder, que a teoria da reprodução, afinal, continuamente nos lembra, traduzem-se na maior ou menor dinâmica ou na passividade com que os alunos se apresentam na sua relação com a escola em geral, e com a escola que frequentam (bem como com o saber a que aí têm acesso). E, neste contexto começa a fazer-se sentir a preocupação de a educação escolar deixar de ser encarada apenas na sua função de *aparelho reprodutor* das estruturas existentes e passar a ser olhada na sua função de produção de condições de mudança, permitindo um aumento da participação nas transformações de uma sociedade cada vez mais complexa e de expandir, em benefício de todos, o potencial de inteligência, de talentos, de energia e de meios que a revolução científica e tecnológica fomenta.

Novos e *apaixonados* desafios estão a ser colocados à escola, nomeadamente no que respeita ao evitar o isolamento institucional da escola encontrando soluções para a transição escola/meio profissional o que implicou a concretização de meios que a escola não possuía. Outro desafio prende-se com o garantir do acesso democrático aos bens universais da cultura, garantindo a igualdade de oportunidades não apenas no que respeita ao acesso mas sobretudo a igualdade no sucesso dos resultados, implicando uma grande diversidade de respostas educativas. No entanto, o que continua a verificar-se é uma série de descoincidências entre os fins enunciados e a distribuição dos meios onde o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo continua a não encontrar correspondência no princípio da igualdade de acesso à educação, proporcionando uma desigual distribuição social de condições de acesso aos bens universais de educação (Formosinho, 1991).

Um terceiro desafio fixa-se na urgência de definir as tarefas e os objetivos da escola nas sociedades modernas. Os anos noventa reforçaram o papel da escola na formação global dos jovens, privilegiando os conhecimentos de base e diferenciando o seu papel do de outros agentes educativos como a família, os meios de comunicação de massas ou as organizações culturais. Neste contexto, a realidade educativa passa a caracterizar-se por uma grande preocupação em se dar resposta a todos esses novos desafios, passando a caber aos professores a responsabilidade de porem em prática esse novo processo educativo, o que, por sua vez, vem explicar o necessário apelo para uma maior valorização da profissão docente.

Por sua vez a educação passou também a ser assumida como uma questão social onde o combate à desigualdade perante a escola e a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos se instituíram como os instrumentos privilegiados na definição da questão educativa.

Por outro lado, nesta altura, também se demarcam as preocupações educativas com a modernização, diversificação e rentabilidade do sistema educativo, enquanto fatores de “sobrevivência” perante o ritmo vertiginoso de mudança generalizada que, então, se verifica nomeadamente a nível económico onde o combate ao desemprego juvenil e o acréscimo da influência do mundo empresarial no campo educativo vincou cada vez mais a utilidade económica da educação.

Contudo, questões como a reprodução e a hierarquização social continuaram a caracterizar o posicionamento politico-educativo, as quais foram interpretadas como consequências do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo, cuja excessiva burocratização não permitia flexibilizar uma oferta de formação capaz de assegurar uma distribuição eficiente dos alunos, em conformidade com os seus interesses, motivações e disposições.

Mais recentemente, a utilidade económica da educação passa a articular-se com a sua utilidade social para, assim, a educação passar a contribuir para a gestão de questões sociais, nomeadamente no combate à exclusão social. Esta temática passa a integrar as preocupações educativas no sentido de, superando possíveis falhas na escolarização, encontrar respostas adequadas à diversidade de interesses, motivações e expectativas dos variados destinatários.

No entanto, e na linha de Canário (2008), na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber acumulado e revelado), a escola apresenta-se cada vez mais obsoleta, padecendo de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) mantendo-se, ainda, assinalada por um déficit de legitimidade social, uma vez que continua a fazer o contrário do que diz (ou seja, reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa, ...). O mesmo autor revela ainda que para que a escola atual se transforme, deve agir em três planos distintos. São eles: em primeiro, e uma vez que a maior parte das aprendizagens significativas se realizam, cada vez mais fora da escola de modo informal, seria benéfico pensar-se a escola a partir do não escolar, ou seja, a partir de todas as práticas educativas externas à escola; em segundo, tornar o trabalho escolar numa “expressão de si”, quer dizer, como uma obra, o que permitirá passar do enfado ao prazer; e, em terceiro, pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir coletivos. Nesta ordem de ideias, e agindo segundo aqueles três planos, o mesmo autor atesta que não será possível que a escola promova a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade baseada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto.

Assim, a pensar naquilo que se considera ser a missão da escola atual torna-se fundamental conhecer quais os sentidos que os seus diferentes atores lhe atribuem. Para tal, identificando o que é a escola e para que lhes serve, hoje e futuramente, é possível verificar se há correspondência com as ambições e aspirações ou, simplesmente, as vontades atuais que caracterizam cada um.

Embora com omissões, contradições e algumas incoerências, no essencial, a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), permitiu a abertura de um ciclo de reformas educativas capazes de, no mínimo, e segundo Teodoro (1992), “modernizar o sistema escolar português”, consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da nossa Constituição da República.

Os anos noventa acentuaram na sociedade a necessidade de técnicos e de trabalhadores qualificados capazes de promoverem e de dominarem o progresso

científico e tecnológico. O crescimento constante do elemento intelectual no conjunto das atividades sociais vai impor uma formação de nível cada vez mais elevado para todos, o que origina que a elevação da qualidade do ensino e a democratização do sistema educativo se tornem dois termos inter-relacionados e mutuamente dependentes.

Para concluir esta reflexão referimos que, na verdade, não foi nosso propósito salientar que se trata apenas do aparecimento de mais um objeto de estudo, numa lógica de mera adição, mas sim, da emergência de uma nova perspectiva de investigação que integra como um dos seus desafios a análise do tipo de relações que se estabelecem entre a escola (enquanto unidade totalizada de ação e campo social da educação-formação), e as interações dos diferentes atores educativos na sua ação quotidiana, permitindo uma maneira diferente de olhar a realidade educativa escolar, abrindo um novo “ponto de entrada”, susceptível de contribuir para reformular a agenda da investigação.

Assim, ter a escola como objeto de interesse científico é ultrapassar tudo o que até então foi entendido como escola impessoal (organização, estrutura, políticas ...) e deixar-se prender pelas pessoas da escola em maioria – os alunos. De facto, para além dos professores e funcionários, são os alunos que se têm assumido cada vez mais com um protagonismo cada vez mais visível pelo desempenho de papéis cada vez mais reconhecidos escolar e socialmente.

Na prática, começa a perceber-se que caberá ao professor, pelas suas características pessoais e formativas, assegurar o respeito e a tolerância relativamente à diferença, bem como o domínio de qualidades pedagógicas e organizacionais susceptíveis de assegurar uma eficaz administração no interior dos espaços escolares. O que, por sua vez, passa a exigir formação adequada, tanto inicial como contínua, mesmo com o intuito de uma maior promoção da profissão docente, através da formação. Mas que, afinal, não resultou como seria de esperar porque como refere Mendonça (2006, p. 79), “a formação contínua e intensiva dos profissionais da formação, ao ter contribuído para uma desqualificação simbólica do campo da formação, contribuiu também para a desmobilização de muitos daqueles que procurava mobilizar”.

Permanecendo indubitável a contínua relação de domínio por parte de quem detém o poder, o qual legitimado pela naturalizada dominância relativamente aos que se limitam a “reproduzir” os desígnios da sua sujeição às lógicas da instituição, mitigando assim o seu potencial disruptivo.

Capítulo 2

Contributos para uma Sociologia do aluno e da experiência escolar

“A aparente falta de atualidade de um dado tema ou problema, por vezes, explica-se pela sensação de naturalidade que as situações, as pessoas, as vivências do quotidiano provocam em nós.”

Gimeno Sacristán, J. (2003, p. 13)

Introdução

Tão habituados estamos às situações, às pessoas e às vivências do nosso quotidiano que, muitas vezes, não nos é tão possível perceber que poderiam ter, para nós, outro significado, outra aparência ou presença e que, eventualmente nos poderíamos relacionar com elas de forma diferente. Por isso, consideramos natural o que acontece e o que nos é dado como adquirido, quando, afinal, tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tido outro rumo e outro resultado.

É o que acontece com a figura do aluno. É tão natural sê-lo e vê-lo que passa despercebida a sua peculiaridade sociológica e antropológica, tratando-se de uma forma tão estatisticamente normal de estar na sociedade, “que não questionamos o que verdadeiramente pressupõe ter essa condição social específica que é, ao mesmo tempo, contingente e transitória” (Gimeno Sacristán, 2003, p. 13).

De facto, tal condição de aluno caracteriza-se por raramente ser alvo de reflexão sobre como os alunos vivem e sentem essa sua ocupação, com que desejos e aspirações vão à escola, o que é que lá encontram, que vivências e preocupações deixam à porta da escola, que histórias têm para contar ou o que é que o futuro lhes reserva, o que é que aprenderão realmente e o que terão de esquecer. Além disso, não se ver nada, ou muito pouco, de controverso na definição de aluno, percebendo-a como algo natural tal qual é compreendida (Dayrell, 2007), reflete-se na necessidade de se fazerem mais simpósios, congressos, publicações ou conferências sobre o aluno, o que, por sua vez, justifica a sua fraca notoriedade.

Como vimos anteriormente, apesar do desenvolvimento das escolas e das transformações dos paradigmas sociológicos terem favorecido uma pesquisa muito mais focalizada na comunidade educativa, com o emergir de uma maior compreensão dos atores educativos, nomeadamente do aluno que age estrategicamente e se forma construindo a sua experiência escolar, articulando distintas lógicas de ação, ainda assim, são escassos os trabalhos diretamente centrados nos alunos e na sua experiência escolar e, mais ainda, enquanto jovens e adolescentes na escola.

Nas últimas décadas, o discurso dominante na educação tem-se centrado muito mais na própria instituição escolar, na sua eficácia, no currículo, no êxito ou no insucesso escolar, na acomodação da educação ao sistema produtivo e nas próprias reformas educativas; a categoria do que é ser aluno quase não tem sido discutida (Quaresma, 2011). A este propósito, Gimeno Sacristán (2003) diz-nos que os alunos, enquanto destinatários da educação e enquanto elementos que mais presença têm no sistema escolar, “podem acabar diluídos no próprio discurso, ausentes nas nossas consciências e relegados nas nossas preocupações” (p. 16). Apesar de sabermos que a política educativa, as instituições, o currículo, as reformas, os professores, etc., se destinam aos sujeitos-alunos, o ponto de vista a partir do qual se colocam os problemas demonstra-nos outras prioridades, tanto no discurso, como nas práticas. E o mesmo autor diz-nos ainda que temos a tendência de crer “que o modo de ser aluno é a forma natural de ser criança; representamos ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes” (p. 15). No entanto, a criança não se “esgota” no aluno, não é por passar a ser aluno que deixa de agir, pensar, sonhar, fantasiar, como só uma criança é, ainda, capaz de fazer.

Na linha de Touraine (1995) – que alerta para a necessidade de se passar de uma sociologia dos determinismos sociais, onde não há lugar para “o reconhecimento do outro”, para uma sociologia da liberdade onde o sujeito é a “pedra angular” – focalizamos o nosso interesse nos jovens alunos e pretendemos interrogar o modo como os conceitos de adolescentes/jovens e de escolarização têm sido tomados enquanto quadro de referência do (e para o) seu estudo pelos adultos. De facto, tal quadro de referência interfere diretamente no modo como são percebidos e no

modo como nos relacionamos com eles, bem como no modo como eles vivem essa sua condição de alunos.

Neste capítulo, abordamos o conceito de aluno enquanto objeto de interesse científico, pelo relevo que – embora ainda escasso – lhe tem sido atribuído nas últimas décadas, pela cada vez maior visibilidade e presença que passou a ter na escola não só pela sua massificada entrada nessa instituição mas também por ser um “novo tipo de aluno” que se apresenta com novas atitudes, expectativas e motivações menos correspondentes às que o sistema espera dele. Este, por sua vez, deixou de ser aquele mundo tranquilo dos alunos privilegiados e bem-sucedidos que, tradicionalmente, aí se encontravam. Na verdade, os “herdeiros da cultura exigida pela escola” de que nos fala Bourdieu (1966) hoje já são outros, não sendo apenas os filhos de Rousseau que aí encontramos (Mónica, 1997).

Assim, pretendemos perceber em que medida se tem atribuído ao aluno o lugar e oportunidade de ser objeto de interesse científico, enquanto ator social escolar para quem a escola, tal como a conhecemos hoje, foi criada. E justificamos este nosso interesse com o facto de o aluno ser quem muito tem a revelar sobre a realidade escolar que se mantém ainda muito “presa” àquelas que são as perspetivas dos adultos, sem que traduzam verdadeiramente as perceções, motivações e ambições reais dos alunos. Estas descoincidências – não sendo ainda reconhecidas como relevantes – estão na base de sentimentos, incompreensões e mesmo revelações menos positivas dos alunos sobre a escola e sua valorização (ou não), o saber escolar e seu reconhecimento quotidiano e sobre os relacionamentos que procuram manter com os outros atores escolares, principalmente professores e colegas. Assim, dar voz ao aluno, ouvindo-o e atendendo mais ao que ele tem para dizer, tem-se revelado como sendo uma medida necessária no sentido da promoção de um maior bem-estar escolar com os reflexos a nível de um maior sucesso educativo para todos os alunos (Osler, 2010; Covell, 2010; Teixeira, 2010).

Após uma breve tipificação dos alunos – com referência ao modelo de Nixon, Martin, McKeown & Ranson (1996, referido por Rudduck & Flutter, 2007) – analisamos os cenários de atuação dos atores escolares que, na ótica de alguns autores, têm servido de palco para a promoção de experiências escolares significativas, nomeadamente para os alunos que se evidenciam com tentativas de travar a sujeição a que têm estado “forçados” (sujeitos), procurando alcançar a possibilidade de serem pessoas livres de se subjetivarem mais autonomamente. No entanto, questionamos a literatura sobre a adesão e envolvimento dos alunos em atividades e projetos pensados no sentido de uma maior facilitação de dinâmicas de

participação, a fim de compreendermos a permanência de tensões entre o aluno e o universo juvenil das suas sociabilidades.

Posteriormente, e nesta linha de pensamento, também achamos relevante refletir sobre o sentido social que os alunos – enquanto tal e no desempenho desse “ofício” – normalmente atribuem ao trabalho escolar que, não sendo dado à partida, antes se constrói através de uma cultura, valores e múltiplas representações.

De seguida, e na senda do que se tem vindo a referir sobre a experiência escolar dos alunos atuais (Abrantes, 2003; Dubet, 1997; Quaresma, 2011; Santos, 2007, entre outros) avançamos com uma breve reflexão sobre o estado atual do “ofício” de aluno, tendo em conta as múltiplas solicitações que levam a que este seja diferente daquele a que a escola estaria tradicionalmente habituada. Sendo que o aluno se apresenta com novas exigências e aspirações às quais a escola, pela máquina pesada que ainda a caracteriza, não apresenta ligeireza suficiente para se modificar a um ritmo semelhante gerando, por vezes, as insatisfações e desmotivações que sabemos que caracterizam muitos dos alunos que a povoam.

Efetivamente, os alunos de hoje afiguram-se como uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas e a implementar outras novas no sentido da plena escolarização sem, contudo, não conseguir evitar conflitos e contradições entre o programa explícito que as escolas decidem assumir e os efeitos reais das suas práticas. Assim, o grande desafio consiste, por um lado, em eliminar ou suavizar esses conflitos, tornando real uma escola que não vá contra a natureza individual, que se pressupõe específica na criança e no jovem, considerando fins educativos que contemplem as dimensões mais amplas do ser humano e as necessidades da sociedade, criando indivíduos retos, colaboradores ou bons cidadãos e, por outro lado, evitar que as práticas escolares herdadas (tradicionalistas e ainda com muito peso) não anulem o novo projeto que se pretende defender.

Por último, aflora-se a perspectiva de que os alunos não são meros sujeitos a socializar pelos adultos mas também autores do seu processo de socialização, onde a relação estratégica que mantém com a organização escolar se traduz na capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, de agir sobre elas, protegendo os seus interesses, a sua tranquilidade e liberdade, contra as “exigências dos adultos”, em especial dos professores. Por isso, os alunos por meio de estratégias variadas procuram um “equilíbrio” entre as suas satisfações e as renúncias que também têm necessidade de fazer, mostrando-se fiéis à ideia de futuro que

passa pelo empenho direcionado para alguma recompensa. O que, segundo eles, justifica o esforço que têm de fazer.

2.1. O aluno enquanto objeto de interesse científico da Sociologia

Durante muito tempo, a Sociologia da Educação significou Sociologia sem qualquer referência aos alunos, os quais eram considerados como simples sujeitos socializados numa concepção “holística” de escola centrada na imposição de valores normativos e culturais. E a escola, enquanto tal, detinha propriedades e características que tinham de ser transmitidas aos seus membros constituintes, nomeadamente aos alunos, levando a cabo o seu fundamental papel no processo de socialização dos mesmos.

A partir dos anos sessenta, estudos extensivos permitiram colocar em evidência processos de produção de desigualdades escolares, articuladas com a produção de desigualdades sociais expressas sob a forma de “macro regularidades persistentes” (Duru-Bellat, 2006), decorrentes da soma do diferencial de valor escolar (desigualdade de resultados) acumulado aos efeitos das escolhas feitas ao longo do percurso escolar (estratégias dos atores).

Os principais estudos educativos então realizados centravam-se em estatísticas e questionavam o impacto e função das escolas na mobilidade social e na reprodução da estrutura sociocultural dominante. Com efeito, a expansão dos sistemas educativos e a massificação dos seus públicos despertou particular interesse no estudo de temas como o insucesso escolar, o papel e o lugar da escola na produção da sociedade, denunciando os princípios de organização da escola e a sua função de reprodução das desigualdades sociais (Baudelot & Establet, 1971, 1975; Bernstein, 1975; Berthelot, 1983; Boudon, 1973; Bourdieu & Passeron, 1964, 1970; Cherkaoui, 1979; Coleman, 1966; Jenks, 1979; Rosenthal & Jacobson, 1975). Na mesma linha, Canário (2008, p. 75) também refere que:

a investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. A sociologia da “reprodução” pôs em evidência o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais, desempenhado pelo sistema escolar. Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto.

Neste contexto, não sendo os alunos um assunto teórico ou epistemológico, não representavam um problema “prático” e, quando isso acontece, o interesse recai mais no domínio da psicologia do que da sociologia. Na verdade, por um lado, muitos dos alunos que causavam problemas, os designados de não dotados de “capacidade” de aprender, eram excluídos de continuarem os seus estudos, recaindo sobre eles um processo de filtragem “natural”; por outro lado, a crença na ideologia dos alunos dotados, enquanto mecanismos de eliminação dos potenciais alunos “problemáticos”, reduzia as suas dificuldades a problemas de inteligência e ignorava questões como a capacidade de raciocínio e de aprendizagem. Além disso, o tratamento que se fez do aluno como “objeto” do pensamento científico não nos permite obter uma imagem completa e coerente, uma vez que o estudo do sujeito-aluno se repartiu entre diversas disciplinas científicas (antropologia, psicologia, sociologia, medicina,...) incapazes de relacionar os seus respetivos discursos e contributos.

Na década de noventa, vários estudos passaram a centrar a sua atenção no aluno (Afonso, 1995; Ballion, 1994; Charlot, Bautier & Rochex, 1992; Debarbieux, 1996, 1999; Dubet & D. Martuccelli, 1996; Felouzis, 1994; La Borderie, 1991; Lopes, 1997; Pais, 1998; Palhares, 1996, 1998; Payet, 1995; Perrenoud, 1995; Rayou, 1998; Rochex, 1998), desenvolvendo uma nova abordagem sociológica virada, maioritariamente, para problemas sociais na escola como o racismo, a vida de trabalho e a vida académica dos alunos, a pobreza ou a violência, a relação dos alunos com o ensino, as suas motivações e as tensões entre cultura juvenil e o mundo da escola.

Mais recentemente, com a necessidade de se entender a razão pela qual os alunos deixaram de corresponder àquilo que a escola implicitamente espera deles, têm-se desenvolvido estudos que, de modo geral, recaem sobre o comportamento dos alunos na relação com os professores, com os colegas e com o saber (Abrantes, 2003, 2008; Alberto, Fonseca, Albuquerque, Ferreira & Rebelo, 2003; Amado, 2000, 2007; Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Cousin & Felouzis, 2002; Covell, 2010; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Debarbieux, 2006; Dotterer & Lowe, 2011; Dubet, 2004; Duque, 2009; Felouzis & Establet, 2005; Felouzis, Liot & Perroton, 2005; Galand & Philippot, 2005; Henry, Knight & Thornberry, 2012; Kindermann, 2007; Lemos & Carvalho, 2002; Leroy-Andonin & Piquée, 2004; Matos, 2004; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Oliveira, 2009; Osler, 2010; Parreiral, 2003; Pereira, 2002; Quaresma, 2011; Rayou, 2005; Rodrigues, 2009; Rudduck & Flutter, 2007; Ryzin, 2011; Salgado, 2003; Santos, 2007; Seixas, 2006; Sembel, 2003; Sposito & Galvão, 2004; Teixeira, 2010; Tomás & Gama, 2011; Torres &

Palhares, 2011; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014; Zaffran, 2001; entre outros.).

Nesta linha de investigações salienta-se que os alunos deixam de ser vistos apenas como atores formais e institucionais que – após a matrícula – são mais um número incluído numa turma, e passam a ser sujeitos enquadrados numa “cultura organizacional escolar” (Barroso, 2004, p. 104) produzida pelos atores da escola, nas suas relações com os outros, com o espaço e tempo escolares e com o saber.

Novos assuntos contemporâneos passam a determinar os temas de pesquisa. Conceitos como os de “ator” e de “ação estratégica” tornam-se centrais na abordagem sociológica do aluno permitindo, segundo Canário (2005, p. 121), “uma visão integrada dos fenómenos individuais e coletivos ao nível das organizações sociais, lugar onde se estabelece a síntese entre as lógicas do sistema e do ator”. Deste modo, verifica-se que o interesse da sociologia da educação em estudar os atores e a sua ação social estratégica é simultâneo com a valorização do estabelecimento de ensino como nível privilegiado, quer de análise, quer de intervenção. Ou seja, a “descoberta da escola” enquanto organização de atores detentores de autonomia e caracterizadora de um processo progressivo de reflexão, de crítica, de justificação e de distanciamento relativamente àquilo que Dubet (2000) designa de sua “programação” vai-se refletir na “descoberta do aluno” (Queiroz, 1995), fundada numa certa promoção do indivíduo e na evidência de que os alunos desempenham um papel decisivo na sua própria socialização e na sua aprendizagem.

Na perspetiva de Dubet (2000), tornou-se importante entender como os alunos se decidem quanto aos seus projetos académicos e profissionais, como enfrentam o futuro e como eles, e as suas famílias, desenvolvem as suas estratégias. E, num contexto em que os alunos já não são simples titulares do sistema mas sim participantes ativos nos seus processos de formação, deixa de ser possível ignorá-los, o que explica o interesse que vários autores têm mostrado em abordar os seus projetos, escolhas de carreira, perspetivas e opções.

A possibilidade de se atribuir ao aluno a denominação de objeto de interesse científico deveu-se também, e em grande parte, a todas as alterações advindas da massificação escolar e da chegada à escola de um “novo tipo de aluno”. O qual, segundo Dubet (2000, p. 97), vem abanar o mundo tranquilo dos alunos privilegiados e bem sucedidos, trazendo para dentro da escola uma nova cultura e uma nova forma

de pensar e de agir, uma vez que as suas atitudes, expectativas e motivações já não correspondem às do sistema.

Tendo por base este novo cenário, a “agência” do aluno – que tem estado “escondida” no contexto das instituições e dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a sua relação com os espaços-tempos da escola, das relações com os adultos (professores e pais) e com os seus pares – carece de ser relevada para que se possam também assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação (Lopes, 2010). Além disso, reconhecer os alunos como produtores de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento é permitir-lhes resgatar a sua consideração de objeto sociológico e o seu estatuto com significação social (Abrantes, 2003; Dubet, 1991). A este propósito, Lopes (2010, p. 286) refere-se a uma “agência estudantil e juvenil” identificando-a como sendo a “margem de poder que, mesmo que nos interstícios, brechas ou fronteiras da instituição escolar, permite aos jovens estudantes uma reflexão-acção sobre os contextos que a delimitam numa estrutura de constrangimentos e de oportunidades”. E, à luz da sociologia do aluno, podemos perceber como se construiu, no universo escolar, a categoria que hoje denominamos de aluno que, segundo Dussel & Caruso (1999, citados por Gimeno Sacristán, 2003, p. 149) e enquanto ser inserido numa sala de aula, é uma invenção tardia que surge com os progressos dos sistemas escolares.

O desenvolvimento da sociologia do aluno não se verificou apenas em função das transformações estruturais que têm ocorrido nas escolas mas também derivou do contributo de outros fatores. Entre eles, e à semelhança de Dubet (2000), salientamos, em primeiro lugar, uma longa transformação cultural que instalou a supremacia da infância relativamente ao estatuto da criança como aluno. Tal movimento manifesta-se, ele próprio, como uma carência em considerar a personalidade das crianças e a necessidade de se expressarem a elas próprias. Desde os anos 60 que a divisão entre os jovens vistos como alunos, por um lado, ou como crianças e adolescentes, por outro, é cada vez menos acolhida. As próprias famílias mantêm uma forma de cultura mais expressiva e individualista e querem que a escola tenha em conta a personalidade e a própria capacidade de expressão dos seus filhos. Relativamente a este fator, muitos estudiosos da educação expressaram o seu ponto de vista crítico relativamente ao sistema interno da escola, defendendo a prática de métodos de ensino mais ativos, garantindo

uma maior autonomia aos alunos e encorajando a sua auto-expressão, aspeto que não agradou muito aos tradicionalistas.

Em segundo lugar, sob a influência da “nova” sociologia educacional inglesa assistiu-se à passagem de uma sociologia “holística”, tradicionalista, clássica e baseada no estruturalismo para uma sociologia que é mais compreensiva e mais baseada na interação (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999), uma sociologia com participantes ativos, principalmente alunos. Se, alguma vez, estes foram considerados como detentores de simples representações passivas de posições sociais, pouco a pouco, esta conceção mudou e passaram a ser vistos como participantes ativos na sociedade. A “atividade” de ser um aluno tornou-se num assunto a estudar. Fora da regulamentação por parte do sistema educativo os alunos lançaram-se a eles próprios para a dianteira. De meros objetos educativos tornaram-se num “problema” carente de ser estudado. De elementos passivos no sistema, tornaram-se participantes ativos, tanto individual como coletivamente.

Finalmente, em terceiro lugar, assistiu-se ainda a uma modificação quanto à abordagem intelectual e teórica sobre as escolas. Estas deixaram de ser instituições que se transformam automaticamente, para se tornarem em sistemas que combinam várias tendências e objetivos, formados pelos seus próprios participantes ativos, mais do que serem eles a serem formados por ela²³.

Tais fatores permitiram que a sociologia do aluno deixasse de se reduzir ao estudo das desigualdades sociais relacionadas com a proximidade ou distanciamento relativamente às expectativas dos professores e passasse a ter como objetivo os alunos em si e o modo como eles, enquanto indivíduos, constroem e dão sentido à sua experiência escolar. Uma vez que as instituições escolares, e a sociedade em geral – porque distribuem de forma desigual os recursos sociais e culturais – criam um conjunto de “provas” (desafios) que os alunos devem superar, cada aluno é-o em função do rumo que dá à sua própria experiência escolar e em função das estratégias que adota para dar sentido à sua condição.

Não é, portanto, pretensão da sociologia do aluno perceber se a escola cumpre (ou não) com as funções que lhe estão atribuídas, mas sim verificar o modo como os alunos correspondem verdadeiramente ao seu “ofício”. E, fazendo-o, que o façam com sucesso de modo a que o tempo que por lá passam (obrigatoriamente ou não) seja um tempo de aprendizagem prática e significativa para todos. Nesse processo, a socialização escolar de cada

²³ Exemplo disso são os Projetos de Escola, os Planos Curriculares de Turma, etc. que são a concretização localizada das necessidades e possibilidades das diferentes escolas e de seus públicos (alunos, professores, pais e comunidade envolvente).

aluno decorre entre dois pólos: por um lado, temos o modo pelo qual os alunos constroem a sua experiência escolar fruto do entendimento subjetivo do significado do seu trabalho na escola, por outro lado, temos o modo como eles adquirem as suas “competências básicas” enquanto alunos, aceitando e adquirindo os padrões da escola (adaptando-se aos constrangimentos próprios da escola).

No entanto, apesar de toda esta consciencialização sobre o lugar e o papel do aluno na escola, e da necessidade do maior reconhecimento daquele que é o seu “ofício” com a visibilidade necessária a uma maior participação ativa, o que aliás a legislação já proclama (vide o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário), na prática, a sua presença continua a resumir-se a pequenos momentos (clubes, desporto escolar e associação de estudantes, quando existe) e ao seu refúgio num papel passivo de ouvinte e espetador do que o docente monitoriza na sala de aula (Teixeira, 2010).

A mesma ideia foi denunciada por Perrenoud (1995, p. 19) ao referir que “na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são ativos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos”. E, por sua vez, Teixeira (2010, p. 42) reitera que tal tendência “tende a agudizar-se se tivermos em conta o crescente e contínuo escrutínio público em relação aos professores, aos alunos e à escola em geral, devido à pressão que o exterior exerce relativamente à instituição escolar, mormente no que tange a exames e a resultados”.

Reconhecemos, então, que pouco se sabe ainda sobre como os alunos vivem verdadeiramente a escola no seu dia-a-dia e, por outro lado, há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de melhor se conhecer a figura do aluno sendo que, com esse conhecimento, mais e melhor poderá ser feito para que a experiência de escola se torne sempre positiva para todos, principalmente para todos os alunos. Além disso, tem-se cada vez mais consciência de que a experiência escolar varia de aluno para a aluno, segundo o próprio entendimento subjetivo que cada um tem do seu trabalho na escola (esforço ou empenho dedicados) o que, por sua vez, depende da própria escola e da forma como cada aluno se adapta aos constrangimentos institucionais (Lopes, 2010), bem como do significado que cada aluno atribui à sua própria experiência de aprendizagem (Charlot, 2000). Esta, por sua vez, não tem sentido permanecer na mera repetição da informação e dos padrões aceites como válidos mas deve fomentar a produção de saber a partir dos saberes e experiências vividas exteriormente à escola (Teixeira, 2010).

Enfatizamos, assim, a relevância em se construir um novo modelo de reflexão crítica da educação, em que deixemos de estar enredados quase exclusivamente pelo estudo do

sistema formal de ensino, da escola e dos processos de escolarização e em que alarguemos os nossos olhares sociológicos para além dos limites meramente escolares. À semelhança de alguns autores (Afonso, 1992; 2001, 2005; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002; Palhares, 2008; Stoer & Afonso, 1999; Torres & Palhares, 2011), esta perspetiva sugere-nos, então, uma sociologia da educação não escolar que estude os “contextos educativos informais, e sobretudo, os não-formais, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social” (Afonso, 1992, p. 83).

A este propósito, Lopes (2010) referindo-se ao modo como a instituição escolar tende a reagir à tendência de manter a uniformidade, resistindo à dissonância própria de uma conceção inovadora da educação escolar, integradora das distintas apropriações e estratégias estudantis/juvenis e reconhecedora da “experiência escolar simultaneamente escolar e não escolar e, onde, os projetos, a formação do sujeito e a estratégia não são estritamente escolares” (Dubet, 1991, p. 33), alerta-nos para a necessidade cada vez maior de ligar a vida intramuros da instituição escolar com os restantes “mundos da vida” juvenis. E isto associado ao facto de a escola, apesar de central, se ter deparado com “múltiplos e acérrimos concorrentes, no desempenho do seu papel educativo” (Aníbal & Moinhos, 2010, p. 174) ou, com uma “uma constelação de sítios de socialização e de educação juvenis” (Palhares, 2008, p. 113), que podem ser não escolares formais, mesmo que ocorram na escola, produzindo “escolas transversais que existem em simultâneo” (Silva, 2010).

Neste contexto, Aníbal e Moinhos (2010, p. 174) referem que a própria sociologia da educação deve entender tal progressiva mudança no papel da escola como uma oportunidade e desafio para

alargar o seu espaço de intervenção tomando também como objetos de estudo os processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes momentos da vida dos indivíduos, envolvendo aprendizagens formais, não formais e informais, motivos de peso para que a sociologia da educação ocupe um espaço central de reflexão e de intervenção, no quadro das sociedades contemporâneas.

Para tal, importa-nos ter maior consciência de que os alunos se apresentam muito diferentes, colocando sempre cada vez mais desafios em função do que lhes é exigido para o cumprimento do seu “ofício”.

2.2. O “ofício” de aluno: novos desafios e novo sentido a atribuir ao trabalho escolar

“Aos olhos dos adultos e delas próprias, as crianças são, antes de mais, alunos”

(Gimeno Sacristán, 2003, p. 167)

O ser humano tem necessidade de se compreender a si próprio e ao mundo que o rodeia. Para tal cria significados e conceitos que lhe servem de referências para se observar, compreender e avaliar.

Conceitos como aluno, estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende) são categorias descritivas de uma condição que pressupõe determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que deverão ser adquiridos por quem pertence a essa categoria. De facto, sendo criações impostas pelos adultos ao nível da esfera escolar, a qual se rege pelas suas próprias regras, tais categorias proporcionam uma nova identidade àqueles que veem essa sua condição reconhecida socialmente. A forma como as crianças e os jovens realizam as suas funções na instituição escolar, correspondendo às expectativas que os outros (principalmente os adultos) têm delas, e a acomodação ao papel que lhes é atribuído, determinam a apreciação que deles farão os adultos. Assim, para Gimeno Sacristán (2003), ser aluno é uma forma de se relacionar com o mundo dos adultos, respeitando uma ordem regida por certos valores e padrões de vigência, através dos quais se exerce a autoridade adulta, que deixou de estar apenas no domínio da família para ser legitimamente delegada nas instituições escolares.

Por sua vez, a relação pedagógica tendo como particularidade essencial a de levar as crianças e jovens a aprenderem competências, hábitos, conhecimentos, valores e comportamentos, num determinado ritmo que não é acompanhado por todos de igual forma, permite-nos reconhecer que tal como a condição de criança ou de jovem não existe enquanto figura homogénea (havendo diferentes formas de experimentar e sentir), também na condição de aluno não se verifica grande homogeneidade, podendo ser vivida de formas bastante desiguais em função de um vasto leque de fatores (pessoais, estruturais, materiais, etc.). Por isso, Gimeno Sacristán (2003, p. 150) adverte-nos que devemos ter alguma “precaução face à

heterogeneidade da experiência escolar a qual nos conduz a um entendimento matizado do que implica ser-se aluno.”

Nos últimos tempos, temos assistido a um processo de mudança geral que tem afetado as instituições de educação e socialização que ao longo da história da educação assumiram essa responsabilidade. Ao ponto de, e segundo Braconnier & Marccelli (2000, p. 17), presenciarmos “uma mundialização da juventude – mundialização da sua autonomia, mas também mundialização da sua exigência de referências e de sentido, face a um mundo de adultos por vezes demasiado preocupados com a mundialização da economia e dos capitais”. Adultos que, segundo Tedesco (2000, p. 40), também perderam a “segurança e a capacidade de definir aquilo que querem oferecer, como modelo, às novas gerações”.

Os jovens, por sua vez, representam um grupo social específico com um forte grau de autonomia, subjetivação e realização de si, uma cultura própria e um modo de socialização autocentrado, que se tem afirmado cada vez mais (Cousin, 2003). Assim, conhecer a forma como os alunos vivem e sentem a escola, como se relacionam com o seu espaço, com os outros membros da comunidade educativa e com o próprio saber implica perceber o que é ser aluno e qual o sentido que os alunos atribuem ao seu trabalho escolar. Nesta linha, Vieira (2005, p. 537) diz-nos que é do desempenho do trabalho escolar que as crianças e jovens tiram a sua principal “identidade social” e a atual valorização desta confere-lhes “um novo recurso para aumentarem a sua autonomia com a qual constroem a sua subjetividade”. Na verdade, o trabalho escolar impôs-se pela retirada das crianças e jovens do mundo adulto e pelo reforço da sua autonomização e institucionalização, tarefa que os modernos sistemas escolares encorajaram até que se alcançou o triunfo da escola como norma única da educação e de formação. E, a este respeito podemos referir a premissa de que – e nas palavras de Derouet (2002, p. 7) “já não há mais lugar para um jovem, a não ser na escola”.

A abordagem sociológica do trabalho escolar é recente, o que não deixa de ser paradoxal para alguns que reconhecem o trabalho escolar por ser “velho como a escola, mas totalmente novo de um ponto de vista teórico” (Sembel, 2003, p.7).

Alguns estudos (Abrantes, 2003; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dubet, 2000; Dubet & Martuccelli, 1996; Perrenoud, 1995; Santos, 2007; Teixeira, 2010; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014) evidenciam que o sentido que os alunos atribuem ao seu trabalho escolar não é dado à partida, mas antes se constrói a partir de uma cultura, valores e múltiplas representações. Constrói-se nas relações, interações e ações que os alunos estabelecem com o saber, com os outros

(professores, colegas e família) e com a própria escola, dando forma à identidade social do aluno, que não decorreria apenas da mera inserção na condição de estudante, socialmente consagrada e, por isso, com lugar reservado na sociedade, mas que decorre também da forma como o “ofício de aluno”, usando a expressão de Perrenoud (1995), é exercido e da própria classificação escolar correspondente. Segundo Vieira (2005, p. 537) “ser “bom” ou “mau” aluno, “brilhante” ou “repetente”, “esforçado” ou “desinteressado”, revela-se dimensão constitutiva da identidade do jovem, na transação com os outros, e elemento quotidianamente produtor da sua subjetividade”. Além disso, e justamente por ser tão ténue a “fronteira entre a avaliação do trabalho e a da pessoa” é que, como nos esclarece Anne Barrère (s.d. citado por Vieira, 2005, p. 537), “[...] a nota que valoriza ou rebaixa, acaba por ser um verdadeiro bilhete de identidade pessoal, uma parte da definição do *eu*” aluno.

Além disso, não havendo lugar na organização escolar para a troca, o diálogo, a fraternidade nem para o prazer, a estratégia que os atores sociais escolares (e não apenas os alunos mas também os professores ou outros) adotam é defensiva e minimalista, fazendo apenas o necessário para sobreviver na passagem pela escola. Relativamente a isto, Perrenoud (1995, p. 36) diz-nos que há alternativas a esta forma de viver na organização escolar, pois

sem negar a tensão entre as necessidades individuais e os objetivos da organização, podemos pensar que um funcionamento mais cooperativo, mais aberto, em que são explicitadas as necessidades pessoais, analisadas as diferenças, redefinidos os papéis e as estruturas para ter em conta as pessoas, só pode torná-las menos frustradas e agressivas e mais participativas, sem em nada prejudicar, bem pelo contrário, os interesses da organização.

No entanto, percebe-se cada vez mais que a ordem escolar segue uma lógica económica, de interesses nacionais, que procura reproduzir rotinas assentes na tradição disciplinar, tornando-se num regime de vida para a criança e jovem, convertidos em alunos, de acordo com o sistema escolar que lhes é prévio. O aluno, enquanto ser escolarizado em desenvolvimento, encontrando-se num espaço e atuando num tempo preciso, assimila as sequências estruturadas de tarefas como

hábitos escolares instituídos, sendo estes os reprodutores da ordem espaço-temporal das aulas, da disposição e da movimentação interna nas escolas, da calendarização do ano letivo, da sequencialização das disciplinas e do currículo a ter em consideração para cada dia, da importância do papel dos professores e das atividades suscetíveis de, nesse dia, serem desenvolvidas por professores e alunos (Abrantes, 2008).

Embora se façam esforços para que a lógica dos objetivos das escolas se apresente como referência prioritária para as crianças e jovens, não parece que tal esteja a acontecer. A instituição escolar, que surgiu como resposta à necessidade histórica de acolher os sujeitos menores que passaram a ser escolarizados, não nasceu nem se desenvolveu para acolher crianças e jovens tal como se apresentam hoje. De facto, os alunos de hoje, apresentam-se com uma “nova” imagem, a que a escola não estava “habituada”; afiguram-se com uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a procurar práticas para a sua escolarização, não conseguindo evitar conflitos e contradições entre o programa explícito que as escolas decidem assumir e os efeitos reais das suas práticas. O grande desafio que continua a ser colocado à instituição escolar consiste, por um lado, em eliminar ou suavizar esses conflitos, tornando real uma escola que não vá contra a natureza individual, que se pressupõe específica na criança e jovem, considerando fins educativos que contemplem as dimensões mais amplas do ser humano e as necessidades da sociedade, criando indivíduos retos, colaboradores ou bons cidadãos e, por outro lado, evitar que as práticas escolares herdadas (tradicionais) não anulem o novo projeto que se pretende defender.

Propomos colocar a questão sobre que sentidos implica e tem, hoje em dia, a categoria de aluno, que tipo de identidade define para todos quantos têm essa condição e com que determinação o faz. E, usando as palavras de Gimeno Sacristán (2003, p. 22), “enquanto a educação continuar a ser entendida como uma atividade que se realiza graças e através do intercâmbio entre as pessoas, a imagem que possamos vir a ter dessas mesmas pessoas será sempre um fator determinante da relação entre elas.” Assim, tal como este autor, propomos analisar alguns dos eixos que nos ajudam a entender a posição que – no nosso universo de significados –

assumiu a categoria do sujeito como alguém que exerce obrigatoriamente a função de ser estudante ou aluno.

Como vimos anteriormente, a ideia de aluno consolidou-se – enquanto imagem social partilhada por todos – quando se expandiram os sistemas educativos nas sociedades modernas e quando a escolarização se universalizou como experiência comum a todos nós.

Na nossa vida quotidiana, e a partir de um ponto de vista histórico, ser aluno apresenta-se-nos como equivalente a ser menor, ou seja, alguém que está na fase da infância ou da adolescência. E ambos os conceitos – infância/adolescência e aluno – configuram um mesmo significado para nós, porque ambos se construíram simultaneamente. Ser aluno pressupõe acumular a dupla carga semântica de ser menor mais a de ser escolarizado. São duas imagens que se refletem uma na outra e que projetam entre si os seus respetivos significados.

Os sujeitos concretos (e diversos entre si) serão alunos em ambientes educativos que – por sua vez – são peculiares, pois são o reflexo de diferentes tradições escolares, obedecem a posicionamentos e a histórias singulares, diferem consoante os níveis educativos, etc. Isto é, a condição de aluno vive-se a partir de diferentes formas de viver “as infâncias reais”; e, pelo contrário, diferentes formas de viver a escolarização levam a que a infância seja, também ela, diferente. Relativamente a isto Gimeno Sacristán (2003, p. 149) refere que “a criança vai à escola e esta faz a criança”.

Esta perspetiva de carácter mais sociológico pressupõe um avanço em relação à visão psicológica dos menores que, frequentemente, nos apresentou o sujeito como alguém situado à margem das suas condições de vida, considerando que, a variedade da infância deve ser entendida sob as coordenadas de “agentividade dos sujeitos”. Ou seja, é necessário encararmos o sujeito como um agente ativo no seu desenvolvimento, um ator de certa forma autónomo, que pode desenvolver uma determinada capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais.

Assim, e segundo Elias (2000, citado por Sacristán, 2003, p. 24), se nos processos de socialização, a individualização é um efeito tão inevitável e certo como a integração e a adaptação, ao concebermos ambos os aspetos no desenvolvimento da

vida da infância, teremos necessariamente de considerar que o sujeito, que é menor, também se pode individualizar, construindo-se a si próprio como indivíduo particular ao evoluir para a idade adulta. A individualização é uma fonte importante de diversificação dessa etapa a que chamamos infância. Embora se trate de uma categoria que afeta e que diz respeito a todos os indivíduos, a verdade é que é vivida singularmente.

Por outro lado, os menores e alunos são sujeitos reais vistos através da bagagem cultural que os adultos possuem, a partir da qual os compreendem. As situações, as pessoas e as suas ações assumem um sentido particular para os adultos que as percebem e avaliam através de uma rede complexa constituída pelas concepções que têm acerca delas, em função das realidades práticas quotidianas que desempenham os indivíduos ou grupos a que se referem, e ainda de acordo com as avaliações que fazem das mesmas. Essa rede condiciona as expectativas que concebem acerca das pessoas. Obviamente que a “lente” que cada adulto possui não é uma criação de todo original, ainda que disponha de características singulares próprias de cada um, reflete, inevitavelmente, certos valores sociais mais ou menos generalizados e partilhados. Essa rede converte-se numa disposição que permite entender, avaliar e reagir perante os outros, algo que cada um manifesta de forma particular perante cada indivíduo e em cada encontro que com eles mantém. Assim, quando o adulto se refere ao aluno, à criança ou ao jovem está a aludir a categorias construídas por ideias, práticas dos mais diversos tipos e desejos que lhes pertencem pessoalmente, mas que refletem também formas socialmente alargadas de pensar, hábitos generalizados de comportamento e atitudes e valores do seu tempo. Trata-se, portanto, de construções que arrastam consigo vestígios de um passado mais ou menos próximo, mais ou menos atualizado.

Embora sejam mediatizadas por padrões coletivos, as perceções e avaliações que os adultos fazem dos menores variam individualmente para cada um deles. Assim, por exemplo, ser menor implica fazer parte de uma geração identificada por ter nascido numa determinada época relativamente ao adulto, atribuindo-se-lhe certas características inerentes ao facto de pertencerem à “sua geração”. As relações entre as gerações variam, por sua vez, em função de outros padrões coletivos, como são as

culturas, o nível económico, etc., que originam padrões diferenciados de interação entre crianças e adultos (Alison, Jenks & Prout, 1998, citados por Gimeno Sacristán, 2003, p. 26). Os espaços em que ocorrem essas relações diferem nuns casos e noutros (na família, na escola, no trabalho, etc.), tendo a escolarização desempenhado um papel importante na homogeneização das crianças à medida que se propagava. A vida extra-escolar também difere entre os vários grupos: uns dedicam o seu tempo a ajudar nos trabalhos familiares, outros fecham-se no quarto, outros acabam cativados pela televisão e pela internet.

É igualmente possível verificar empiricamente que há várias infâncias desejadas, variadas formas de querer o presente e o futuro dos menores, propondo-lhes ou transmitindo-lhes, inconscientemente, planos de vida, expectativas de futuro, etc., que constituem poderosos fatores de diferenciação entre as pessoas e os grupos sociais e culturais. A criança (adolescente), definida(o) de acordo com as imagens desejáveis do que se considera ser uma infância (adolescência) ideal, é uma construção apoiada nas crenças e nos valores que os adultos lhes concedem, bem como no destino que entendem ser o mais correto.

Além disso, também a figura ideal de bom aluno, possivelmente o aluno obediente, bem integrado e com sucesso suscita algumas interrogações quando uma boa parte deles se afasta cada vez mais desse ideal, tornando-se, por isso, e cada vez mais, objeto de pesquisa.

Na verdade, os jovens alunos deparam-se com cada vez mais possibilidades de terem diferentes percursos de formação, caracterizados por uma não linearidade e por não serem predeterminados. No entanto, a escola continua a criar – para um grande número de alunos – condições de aprendizagem “contrárias às regras elementares de funcionamento intelectual fecundo” Perrenoud (1995, p. 19). Isto é, o aluno *em si*, enquanto tal, deixou de existir e passou a haver alunos diferenciados, em função de uma variedade de fatores (contextuais, estruturais, políticos e pedagógicos) mas também, e de modo fundamental, em função das diferentes formas de olhar, avaliar e compreender o que é ser aluno, hoje em dia.

2.3. Experiência escolar significativa: da sujeição à subjetivação

“Ser aluno é ser um trabalhador, é ter tarefas e horários a cumprir, é ser supervisionado, orientado e avaliado pelos mais experientes, é prestar contas de deveres e também ter direitos”

E. Teixeira (2000)

No dia-a-dia escolar, o jovem aluno traz para a escola experiências sociais vivenciadas nos mais diversificados espaços e tempos que, constituindo uma determinada condição juvenil, influenciam as suas experiências escolares e os sentidos que vão atribuindo a tais vivências. A escola, por sua vez, na sua ação diária, apresenta-se como um enredo de relações sociais (alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais e coletivas, de transgressão e de acordos) entre os sujeitos que nela se envolvem, numa constante apropriação dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar, que resulta da ação recíproca entre os sujeitos e a instituição e que, como tal, é heterogénea. Mas, tal heterogeneidade em nada condiz com a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno que não o compreende na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões do mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (Dayrell, 2001).

Por outro lado, a realidade escolar aparece mediada, no quotidiano, por apropriações, elaborações ou reelaborações expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa o contexto de um processo de permanente construção social (Abrantes, 2003; Dayrell, 1996, 2007; Dubet, 2000). Processo esse que se torna mais complexo à medida que a escola se abre à progressiva entrada de crianças e jovens, oriundos dos mais variados contextos, trazendo consigo as suas experiências e novos desafios.

Entre tais desafios referimos não apenas os “novos públicos” que passaram a povoar a escola, mas também as transformações ocorridas que conduziram a novas

formas dessas crianças e jovens se constituírem como alunos. O que pode causar alguma estranheza uma vez que, tal como referimos anteriormente, e segundo Gimeno Sacristán (2003), há uma certa tendência para a naturalização da categoria de “aluno”, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de menoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto.

No entanto, o aluno é uma construção histórica que surgiu no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual se formou toda uma ordem social, onde se desempenham determinados papéis e se concilia um modo de vida específico (Cousin, 2003; Sacristán 2003). A criança e o jovem tornam-se, então, alunos num processo onde interferem vários fatores nomeadamente a sua condição infantil/juvenil (expressa na cultura juvenil focada no presente, em atividades de lazer e de sociabilidade), as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar, que pede aos alunos que se concentrem no futuro, no trabalho e que sejam competitivos e diligentes no bom desempenho do seu “ofício” (Covell, 2010). Nesta linha, Perrenoud (1995, p. 21) também refere que a maioria dos alunos circula pela escola entre dicotomias presente/futuro, tais como: “na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir”.

À semelhança de Dayrell (2007), pensamos ser aqui – na forma como as crianças/jovens se constituem como alunos – que reside um dos grandes desafios na relação da juventude com a escola, questionando velhos modelos (que remetem o aluno a um papel passivo), com novas tensões e novos conflitos²⁴ (assentes nas teorias críticas que revolucionaram toda a pedagogia, podendo os alunos considerarem-se um “potencial transformador” (Rudduck & Flutter, 2007).

²⁴ A este propósito Boltanski e Thévenot (1987, citados in Rayou, 2005) referem que as crianças e jovens, particularmente na escola, onde passam cada vez mais tempo, são confrontados com numerosas provas, as quais se tornam as verdadeiras matrizes da sua socialização. Uma vez que, segundo Amado (2007, p. 119), transportam em si “a cultura de origem e o modo específico, geracional de a (a conceção de aluno) assumir e representar (...); tem um pensamento crítico sobre a escola e sobre o que nela se exige que faça – o que é incompatível com a ideia de aluno como mero “recipiente” de informação; sente e quer ser feliz (...) e, mais do que tudo isso, tem direito a emitir opinião, a ter iniciativas e a intervir no que à sua vida, dentro e fora da escola, diz respeito”.

Vendo bem, ainda predomina na escola uma certa concepção de aluno que teve a sua origem na designada sociedade moderna, altura em que havia uma clara separação da escola com a sociedade, sendo a primeira um espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autónomo e livre²⁵ (Dubet & Martuccelli, 1996). Tal concepção remete-nos para a ideia do indivíduo que “se deve orientar pela sua própria bússola mas (que) esta deve indicar o mesmo Norte que a bússola de todos os outros” (Dubet 2002, p. 36), lembrando que a criança, ao entrar na escola, devia converter-se em aluno, interiorizando uma disciplina escolar e investindo na aprendizagem de conhecimentos, valorizando-os e concebendo-os como forma do seu próprio desenvolvimento.

Num modelo muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos de forma eficiente e eficaz. Ao mesmo tempo, os alunos não eram considerados na sua dimensão de crianças ou jovens, não se estimulando o contributo do conhecimento escolar para as suas práticas sociais e muito menos para a qualidade e dignidade das suas vidas. Perante tal modelo, a criança e o jovem tinham como única saída submeterem-se ou serem excluídos da instituição.

Na linha de Dubet (2002), com a *desinstitucionalização* e a consequente abertura da escola ao meio de que faz parte, há uma mudança naquele processo. A escola é invadida pela vida juvenil, com os seus *looks*, as suas grifes, constituindo-se como um espaço também para as sociabilidades e convivialidades, os primeiros amores, as amizades, gostos e distinções de todo o tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, mas, pelo contrário, consiste em “construir a sua experiência” como tal e atribuir um sentido a este trabalho. Implica estabelecer cada vez mais relações entre a sua condição juvenil e o estatuto de aluno, definindo a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, o seu projeto de futuro. Enfim, e nas palavras de Dubet & Martuccelli (1996, p. 197) “as crianças e os jovens constroem a sua integração numa ordem escolar, fazendo escolhas decisivas entre certas alternativas, encontrando em si

²⁵ Dupla tensão pela qual a sociedade se constitui por atores capazes de assegurarem a sua integração e de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autónoma (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 211).

mesmos os princípios da sua motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar.” Deste modo, consideramos os alunos como participantes ativos e sujeitos independentes que em parceria e numa relação de confiança, empenham-se em prol de um trabalho cooperativo constante (Teixeira, 2010).

No entanto, não é um trabalho fácil e nada permite postular um ajustamento espontâneo e pré-determinado de todas as dimensões em jogo na experiência escolar de um aluno. Na verdade, o jovem vivencia uma tensão na forma como se constrói enquanto aluno, um processo cada vez mais complexo, onde intervêm tanto fatores externos (a sua origem sócio-económica, os planos e expectativas familiares, etc.) como internos à escola (o tipo de escola frequentada, o projeto político-pedagógico etc.). Segundo Dayrell (2007), no dia a dia escolar, as dimensões escolar e juvenil da experiência escolar coabitam de tal maneira que, por vezes, se reforçam uma à outra. Ou seja, a tensão entre ser aluno e ser jovem não se manifesta propriamente de forma excludente – ser jovem ou ser aluno – mas, sim, numa dupla condição que, embora seja muitas vezes difícil de ser articulada, concretiza-se em práticas e valores que, por sua vez, vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.

Assim, a experiência escolar dos jovens alunos forma-se em torno de várias tensões que ocorrem entre, por um lado, uma lógica de subjetivação através da qual se afirmam como jovens conscientes de direitos (e deveres) e, por outro lado, uma lógica de sujeição a um conformismo escolar que, no ver de Barroso (2004, p. 104), constitui o “substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e jovens”. Na verdade, essas tensões levam os alunos a aperceberem-se, cada vez mais e melhor, de que são atores que “não se identificam totalmente com o seu papel” (Dubet, 1991, p. 13) e que, por isso, constroem estratégias que lhes permitem dar sentido à sua ação. Além disso, as escolas apresentam-se segundo uma pluralidade de situações e de condições (sociais, culturais, contextuais, ...) com incidência numa variedade de estratégias possíveis de levar a cabo e numa variedade de diferentes atitudes face à escola.

Tais atitudes, por sua vez, sendo a manifestação da forma como os alunos “pensam sobre aquilo que pode promover o seu compromisso com a aprendizagem e,

por conseguinte, o seu progresso e rendimento” (Rudduck & Flutter, 2007, p. 18) têm sido indicadores de identificação de diferentes tipos de alunos. De entre essa tipologia, ainda se evidencia que há uma certa preferência (por parte da escola, dos professores e da própria família) pelo aluno que aceita facilmente as ordens que lhe são dadas e que encara a escola como uma “rampa de lançamento” que o projetará para o futuro. Normalmente, estes alunos são passivos, não levantam questões, acatam facilmente as sugestões do professor mostrando-se bem “domesticados” (Lopes, 2010).

Ligeiramente diferentes são as características de alunos que estão sempre prontos a ajudar os outros, a trabalhar em grupo e a colaborar na organização de eventos escolares e/ou culturais. São alunos implicados na construção de uma aprendizagem realmente significativa, que estão sempre dispostos a contribuir para a construção de sentimentos de bem-estar e de uma escola melhor (Swaminathan, 2004). Havendo também aqueles alunos que não depositam a sua confiança na instituição escolar e, conseqüentemente, afastam-se de qualquer tipo de apoio, rejeitando investir no seu progresso e no seu futuro. São alunos que se mantêm à margem das atividades letivas e extra-letivas, que são instáveis e irregulares e que prejudicam o ensino dos professores e a aprendizagem dos colegas, para quem “a escola não tem nada a ver” (Santos, 2007; 2011) pois “o mundo que a escola lhes oferece não preenche as suas vidas, não é promissor e não lhes interessa” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 243).

A figura 1 exemplifica as atitudes generalizadas dos alunos, facilmente reconhecidas pelos professores, as quais oscilam entre a aceitação/rejeição e a influência/indiferença face ao sistema educativo.

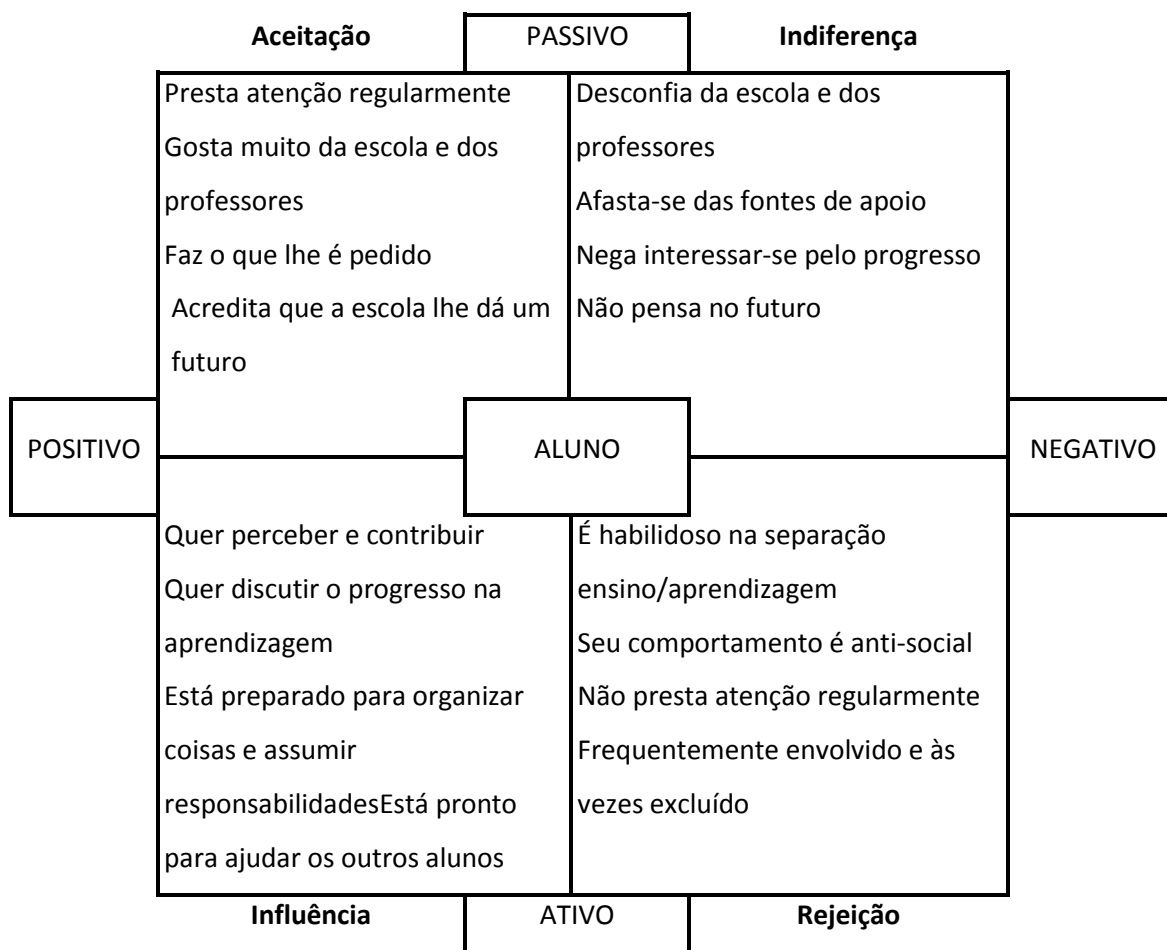


Figura 1 – Atitudes dos alunos perante a escola (Adaptado de Nixon, Martin, McKeown, & Ranson, 1996, p. 113, citado por Rudduck & Flutter, 2007, p. 120)

Pela análise da figura 1 percebemos que o aluno “positivo-passivo” será mais fácil de ensinar. No entanto, com a nova ênfase na escola como comunidade, os professores valorizam cada vez mais o aluno “positivo-ativo”. Além disso, prestando atenção ao que está a acontecer na sociedade, constatamos que “os empregadores parecem estar a valorizar qualidades semelhantes: capacidade de iniciativa independente, trabalho colaborativo e competência na gestão do tempo e da tarefa” (Rudduck, s/d, p. 2, citado in Teixeira, 2010, p. 57).

Nesta linha, Torres e Palhares (2011), numa análise panorâmica dos perfis, percursos, representações e práticas de alunos de uma escola secundária procuram compreender a combinação de algumas dimensões intervenientes no processo de construção da excelência académica, tendo a convicção de que os elevados graus de

desempenho dos alunos só se explicam se considerarmos a rede de interdependências que se estabelecem entre o universo escolar e o universo social e familiar. Segundo estes autores, a participação e o envolvimento nomeadamente em órgãos de governo da escola, não parece ser um fator valorizado pelos alunos na medida em que apenas o desempenho de delegado de turma e a inerente representação no Conselho de Turma, são as participações que mais se verificam. Para além de também participarem em alguns projetos e clubes, de natureza mais episódica, mas associada a determinado professor ou disciplina.

Nesta ordem de ideias, aqueles autores também nos ajudam a perceber que o conceito de “bom aluno” está mais de acordo com os resultados académicos alcançados do que com uma possível adesão e integração nas atividades não escolares promovidas pela escola. E os professores referem-se a tais atividades como sendo a possibilidade de os alunos mostrarem que se interessam, que querem participar e ajudar na concretização das mesmas, que se preocupam com o bom funcionamento da escola, desempenhando um papel de colaborador na construção das suas aprendizagens, e das aprendizagens de outros colegas. Muito embora os alunos saibam o que deles é esperado no que respeita a um bom desempenho do seu ofício de aluno, tanto no presente como relativamente ao seu futuro, o certo é que preferem ser fiéis ao que tradicionalmente lhes foi incutido relativamente à excelência académica, enquanto garante da obtenção dos resultados que lhes permitam o sucesso escolar que ambicionam.

Por sua vez, Lopes (2010, p. 288) também alega que através de uma panóplia de *modos de relação com a escola*, uns alunos são mais instrumentais, calculistas e utilitaristas (‘tirar uma nota que me permita entrar na Universidade’), onde a ocupação dos tempos livres pode ser encarada, por exemplo, como mera perda de tempo ou mesmo obstáculo ao investimento na pura componente letiva, outros, minoritários nas bases adiantadas do processo de escolarização, mais expressivos, conviviais e lúdicos, mas onde, ainda assim, se pode notar o divórcio face à oferta institucional de ocupação dos tempos livres – precisamente porque ignora os múltiplos modos *estudantis/ juvenis de usar e fazer a escola*.

Este tipo de relacionamento dos alunos com a escola, está na base do surgimento de momentos de menor bem-estar na escola, devido a uma certa pressão social a que os alunos, com maior ou menor intensidade, acabam por estar sujeitos, deixando de ser e fazer o que de maior prazer lhes poderia apetecer (Santos, 2007; Vale & Siva, 2011). E isto

pela lógica dos objetivos que interiorizam como seus, mas que, na verdade, são produto de uma fina rede de socializações cruzadas que os levam a incorporar, tão naturalmente, na sua prática, este ofício de aluno que vai ter a nota certa para entrar na faculdade e, em particular, para entrar no mercado de trabalho, num segmento privilegiado (Lopes, 2010, p. 289).

Na tentativa de se perceber melhor como tais tensões se manifestam passaremos a descrever alguns cenários onde os atores sociais escolares desenvolvem as suas atuações assegurando a qualidade, ou não, do seu desempenho. Ao mesmo tempo, consideramos algumas formas de “ser um aluno”, segundo o princípio geral que normalmente regula a forma como a experiência escolar é construída.

2.3.1. Cenários de atuação dos atores escolares: manifestação de algumas tensões

De entre tais cenários, notamos que é na relação que os jovens alunos estabelecem com os colegas que essa tensão se mostra com alguma expressividade. O ambiente escolar torna-se num espaço complexo de interações, com demarcação de identidades e estilos, visíveis na formação dos mais diversos grupos, que nem sempre coincidem com aqueles que os jovens formam fora dela. Cada vez mais, a escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal.

É em torno dessa sociabilidade que, muitas vezes, a escola e o seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. Os grupos constituem-se como um espaço de trocas subjetivas, mas também como um palco de competições e conflitos, resvalando, por vezes, para situações de violência (Debarbieux, 2006; Parreiral, 2003). Neste contexto, as relações entre eles ganham

mais relevância do que as regras escolares, constituindo-se numa referência determinante na construção de cada um como aluno, tanto para a adesão como para a negação desse estatuto.

A este propósito, Cousin (2003) diz-nos que – no caso dos alunos oriundos de meios mais carenciados – a sociabilidade ganha maior dimensão à medida que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos seus bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares. Tanto é que, de entre as razões apontadas pelos alunos para gostar de ir à escola, se destaca o facto de gostarem de estar com os colegas, preferencialmente a desenvolverem atividades lúdico-desportivas que dificilmente praticam noutros contextos (Abrantes, 2003; Croll, Attwood; Fuller & Last 2008; Felouzis, 1994; Pais, 1998; Kinderman, 2007; Vale & Silva, 2011). Na verdade, tem sido uma constante a preocupação das escolas, no âmbito das suas autonomias, a implementação de processos que atenuem ou subvertam aquilo que Lopes (1997) designou de um certo “tédio deslizante” que tem caracterizado o modo de estar de muitos dos seus alunos. Exemplo disso são as várias iniciativas complementares (clubes temáticos, atividades desportivas, espaços de acompanhamento, lazer e investigação, animação cultural, visitas, festas e eventos, etc.) que procuram produzir outra representação da escola, mais dinâmica, enquanto local onde algo acontece, onde os alunos se podem divertir, mas também participar em atividades e projetos não rotineiros.

Assim consideramos que os quotidianos escolares e as disposições dos agentes são também (e primeiro que tudo) construídos pelas interações geradas nesses grupos e redes de sociabilidade, e inúmeros autores têm enfatizado a primazia da dimensão convivial nos quotidianos juvenis e escolares (Abrantes, 2003; Barrère & Martuccelli, 2000; Dayrell, 2007; Lopes, 1997; Pais, 1993; Santos, 2007, 2011; Silva, 2004), todavia quase sempre para considerar a existência de uma tensão essencial entre o universo juvenil (das sociabilidades), suas hierarquias e rituais, e o universo escolar, suas lógicas e normas. Relativamente a isto, Abrantes (2003, p. 127) acrescenta que, apesar de alguns sintomas dessa oposição,

a pesquisa de terreno sugere que a realidade é mais complexa, composta por uma pluralidade de universos, hierarquias e dinâmicas que se combinam e

intercetam, entre origens sociais, disposições culturais, redes de sociabilidade, estratégias de mobilidade, fatores de integração na escola,

pelo que devemos ter o cuidado de fazer uma análise o mais correta possível de tal realidade, não deixando de contemplar todos aqueles elementos.

Além disso, e localizando ainda mais a nossa análise, a sala de aula constitui-se num outro espaço onde também é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Aí ocorre um complexo enredo de relações de aliança e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Sendo nesse contexto que o jovem aluno vivencia a ambiguidade entre, por um lado, seguir as regras escolares e cumprir com as exigências dos docentes, orientadas pela ideia de “bom aluno” (Covell, 2010; Santos, 2011) e, por outro lado, em simultâneo, afirmar a sua subjetividade juvenil através de interações, atitudes e valores que orientam a ação do grupo a que pertence (Croll, Attwood, Fuller & Fast, 2008; Kindermann, 2007; Vale & Silva, 2011). Essa tensão revela a necessidade de o jovem se integrar no sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias.

Nesse processo, novas formas sociais estão a ser criadas e executadas pelos jovens alunos, no conjunto das interações que ocorrem na escola (Silva, 2008a). Numa aparente desordem, eles podem estar a anunciar uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar, uma vez que continua a negar a possibilidade de se tornar na comunidade viva que se preocupa com a formação integral dos alunos, não atendendo apenas à transmissão de conteúdos muitas vezes estéreis mas que circundam em torno de temas de interesse para os alunos. Estes, por sua vez, refletem criticamente sobre questões reais e atuam onde acham pertinente, criando-se uma atmosfera escolar onde sentem a escola como sua e seus os problemas de aprendizagem (Teixeira, 2010, p. 47).

Ainda no âmbito das relações sociais que ocorrem no quotidiano escolar, é necessário ressaltar aquelas existentes entre alunos e professores. Tem-se verificado uma mudança significativa nessas relações, principalmente na questão da autoridade

do professor, a qual os alunos não se mostram dispostos a reconhecer como natural e óbvia.

A este respeito, Dubet (2002) refere que a mudança dos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição. Se anteriormente a autoridade do professor era legitimada pelo papel que desempenhava, constituindo-se enquanto principal ator nas visões clássicas de socialização, Dayrell (2007, p. 1121) sugere que “atualmente é o professor que precisa de construir a sua própria legitimidade entre os jovens”, o que se constitui num constante desafio e trabalho acrescido. Além disso, é na relação com os alunos que os professores se realizam, ouvindo-os e atendendo mais às suas expectativas e perspectivas sobre a escola e o saber escolar e o que constituem nas suas vidas, o que, por sua vez, contribui em muito para o desenvolvimento profissional dos docentes (Rudduck & Flutter, 2007; Teixeira, 2010).

Numa perspetiva crítica, Teixeira (2010) considera que, apesar das dificuldades de construção de comunidades escolares integrais, numa forte estrutura disciplinarizante como a portuguesa, acredita-se nas potencialidades da parceria aluno/professor uma vez que, como sustentam Fullan e Hargreaves (2001 citados por Teixeira, 2010, p. 47),

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

Assim se entende a cada vez maior necessidade de os professores deixarem de se manter presos àquelas que são as perceções adultocentradas sobre os alunos, sem que atendam ao verdadeiro sentido que estes atribuem à escola e à sua escolaridade.

E não apenas na esfera da relação com os outros atores escolares, mas também na relação que o aluno e o jovem manifesta ter com o saber e com os processos de aprendizagem se manifesta uma certa tensão. Em pesquisas anteriores (Amado, 2007; Fletcher, 2005; Perrenoud, 1995; Santos, 2007; Silva, 2007; Teixeira, 2010) têm-se

reiterado as críticas dos alunos relativamente a um currículo distante da sua realidade, solicitando aos professores que os “situem na matéria” e que os ajudem a perceber de que modo determinado conteúdo tem a ver com eles e com o seu dia-a-dia. Por outro lado, em função da forma como cada aluno elabora o seu próprio estatuto, e da capacidade de cada um atribuir sentido ao que é ensinado (condição essencial para que ocorra a aprendizagem), o envolvimento e o investimento dos alunos com as diferentes disciplinas e conteúdos ocorrem de forma diferenciada. Por isso, “entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que exige realizar um trabalho pessoal, tendo em vista o seu processo de construção como aluno” (Sposito, 2004, citado por Dayrell, 2007, p. 1122).

Tal tensão, manifestando-se segundo estas diferentes dimensões, concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressando claramente a forma como cada sujeito elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. E constatamos que há um *continuum* de diferentes posturas relativamente ao estatuto de aluno. Ou seja, num extremo encontramos uma pequena parte de alunos que adere integralmente à escola sem obstáculos ou dificuldades; no outro extremo vemos aqueles que se recusam a assumir tal papel, construindo uma trajetória escolar conturbada, culminada na desistência e abandono escolar precoce. E, a mediar esses extremos, a maioria dos alunos, caracterizada pela dificuldade em articular os seus interesses pessoais com as exigências escolares, mas que, ainda assim, enfrentam obstáculos para se motivar, para atribuir um sentido a esta experiência e elaborar projetos de futuro (Cousin, 2003; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Covell, 2010; Dotterer & Lowe, 2011; Teixeira, 2010).

É esta maioria de alunos que nos chama a atenção e que nos interessa conhecer melhor para melhor compreender como é que vão arbitrando e combinando diferentes maneiras de crescer “tanto na escola como contra ela” (Dubet, 2002, p. 348). E, se a sociedade atribui aos jovens a responsabilidade de serem mestres de si próprios, no contexto de uma sociedade desigual, os jovens de meios mais carenciados, além de se verem privados do acesso às condições materiais para vivenciarem a sua condição juvenil, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos

percursos para a sua subjetivação. Segundo Dubet (2004) a escola, que poderia ser um dos espaços para tal acesso, afinal não o é, conduzindo os jovens ao fracasso escolar e pessoal. Além disso, o mesmo autor também nos lembra que o dominado é convidado a ser o mestre da sua identidade e de sua experiência social, ao mesmo tempo que é posto em situação de não poder realizar tal projeto.

Na verdade, perante o princípio da igualdade de todos salienta-se a desigualdade do mérito de cada um e reconhecendo a sua não igualdade aos demais, apesar do trabalho e do esforço realizados só lhes resta duvidar do seu próprio valor, da sua própria igualdade. Assim, sentindo-se inferiores, auto-responsabilizam-se pelo insucesso restando-lhes a opção de se retirarem de um jogo em que estão em desvantagem e a perder, desistindo “de dar sentido à sua existência na escola” (Silva, 2008a).

Assim, se a “obrigação de ser livre, de ser sujeito, de ser autor da sua vida, (...)”, é indissociável da afirmação da igualdade para todos” (Dubet, 2000, p. 15) então, e nas palavras deste autor,

a obrigação de ser livre como condição da igualdade coloca os indivíduos em situações subjetivas de prova que são as provas da igualdade ou, mais exatamente, as provas decorrentes do confronto entre o desejo da igualdade e as desigualdades reais. Quanto mais a liberdade e a autonomia do sujeito se impõem, mais essa prova expõe a pessoa e pode ser vivida como destruidora.

A instituição escolar e as atividades que nela se desenvolvem não nasceram, nem representam apenas cenários de desenvolvimento, onde os atores podem melhorar ou fracassar consoante as suas atuações; de facto, é a forma como nelas se vive que assegura a qualidade, ou não, do desempenho do ator.

Tendo em conta a sociologia da ação e do ator que, nas palavras de Dubet (1994, p. 105) “visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões do sistema”, procuramos entender de que forma, e em função das representações de cada um, ocorre o processo de construção social da condição de se ser um aluno. Representações que, segundo Gimeno Sacristán (2003, p. 21), “formam uma cultura sobre o que cremos ser, sobre a

forma como evoluímos e sobre aquilo que desejaríamos, de facto, ser; cruzam-se e fixam-se em nós formas de olhar, tratar e avaliar os outros e os menores, em particular”.

2.4. Limites e especificidades da socialização escolar

Algumas pistas de investigação, entre as quais sociológicas, têm procurado explorar a análise compreensiva do “ponto de vista” do aluno, a partir do “relato de situações na própria linguagem dos participantes” (Burguess, 1997, p. 86) e têm conduzido a uma (re)valorização das experiências individuais, permitindo que o social tenha mais sentido e significado (Martuccelli, 2007). Assim, o que surge como dado novo não é o interesse da sociologia pelo indivíduo, nomeadamente pela criança e pelo aluno – estudos sobre os processos de socialização familiar e escolar são abundantes no campo da sociologia da educação (Charlot, 2000; Cousin, 2003; Dubar, 1997, 2000; Dubet, 1996, 1998; Dubet & Martuccelli, 1996; Foracci & Martins, 1980; Foracci & Pereira, 1973; Lahire, 1998, 2002; Setton, 2002, 2005; Van Zanten & Duru-Bellat, 1999) – mas, sim, a ruptura com a perspetiva de encarar a criança ou o aluno como meros objetos pedagógicos (Covell, 2010; Covell; Howe & McNeil, 2008; Covell, Howe & Polegato, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Osler, 2010; Pereira & Pedro, 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010; Tomás, 2007; Tomás & Gama, 2011; Tomyn & Cummins, 2011). O interesse recai em saber não apenas como é que os adultos socializam ou educam as crianças mas, também, “saber o que estas fazem daquilo que lhes é feito” (Montandon, 1997, p. 17). Ou seja, para percebermos melhor a forma como o jovem aluno se relaciona com os diferentes agentes de socialização (família, escola, pares, professores, meios de comunicação, ...) não mais podemos descurar o seu papel cada vez mais ativo nesse processo, pelo qual se constrói enquanto sujeito social e individual. Enquanto autor, sendo produto mas também produtor (Covell, 2010; Osler, 2010).

Desta nova forma de entender a dinâmica sociocultural e educativa caracterizadora da sociedade contemporânea resulta a necessidade de se fazer um reexame das teorias clássicas de socialização, bem como de uma reorganização conceptual que, rompendo com o determinismo clássico, permita descrever uma nova ordem social, regulada por um universo cultural amplo e diversificado, que alerta para outras modalidades educativas (que não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais), que circunstancia a particularidade do atual processo de socialização e

que impõe um certo impacto ao processo de construção da identidade e da subjetividade do indivíduo nas formações sociais atuais.

Nesta ordem de ideias, os sujeitos sociais são, cada vez mais, entendidos como possuidores de um maior potencial reflexivo, que orientam as suas práticas e ações, que refletem sobre a realidade, construindo-a e experimentando-a a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais e institucionais. Isto é, as biografias individuais e coletivas contemporâneas, segundo essa perspectiva, não estão mais definidas e traçadas apenas a partir de experiências próximas no tempo e no espaço, transmitidas pelos agentes tradicionais da educação. Pelo contrário, podem também ser influenciadas por modelos (e referências) produzidos e vividos em contextos sociais longínquos e/ou virtuais, possibilitados por essa nova configuração cultural, com a qual as novas gerações se encontram cada vez mais familiarizadas.

Além disso, as novas maneiras de conceber e interpretar o mundo serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular, pois estão continuamente sujeitas aos condicionamentos sociais e trajetórias individuais ou de grupos. Não se trata de um processo homogêneo e massificado. Trata-se sempre de experiências individuais que se apropriam da heterogeneidade e da complexidade do mundo social a partir de um repertório conquistado *a priori* e um devir construído no presente. Nada é mais previsível, pelo menos, à semelhança do que alguma vez foi.

Ora, se a sociologia do “ator”, nomeadamente no caso dos alunos, supõe a capacidade destes para participar da construção social das situações em que estão inseridos, procedendo à construção da sua própria experiência (Dubet, 1994; Dubet & Martuccelli, 1996), revelando, nesse processo, que são possuidores de verdadeiras “competências políticas” (Rayou, 2000), alguns estudos têm relatado que os alunos são astutos observadores do seu ambiente educativo (Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996, citados por Swaminathan, 2004, p. 36) e, por isso, as suas vozes se tornam essenciais, sendo a eles que mais vezes devemos ouvir.

Na escola, à semelhança de outras instâncias socializadoras que, segundo Setton (2002, p. 110), “coexistem numa relação de interdependência”, a relação estratégica que os alunos estabelecem com a organização escolar traduz-se, pela sua capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, de agir sobre elas, construindo diferentes tipos de estratégias, de eficácia variável, com a finalidade de “proteger os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade, contra as exigências dos adultos e, em particular, dos professores” (Perrenoud, 1994, p. 100). Este autor também refere que, por um lado, se o comportamento dos alunos, na

escola, é suscetível de ser analisado a partir do modelo do “ator social”, por outro lado, a escola constitui um meio de vida onde o aluno aprende a ser ator social. Ou seja, a escola, enquanto organização social, induz nos alunos a aprendizagem de um conjunto de competências suscetíveis de mais tarde serem transferidas, ou recontextualizadas, para outros tipos de organizações sociais em que se integram os adultos (empresas, organizações sindicais, partidos políticos).

Relativamente a isto, Dubet (1994) sugere que a experiência escolar de um sujeito estrutura-se em torno de três lógicas de ação: em primeiro, a integração do sujeito no seio de um grupo; em segundo, a estratégia face ao mercado que constitui o conjunto de escolhas vocacionais e, em terceiro, a subjetivação do adolescente. Compreendemos o sentido das duas primeiras lógicas de ação mas, centrando a nossa atenção nesta última, torna-se necessário perceber de que forma os alunos se mostram capazes de criticamente se relacionarem com a escola e com tudo o que com ela diz respeito, mostrando-se aptos a participarem ativamente e empenhadamente nas suas próprias aprendizagens. Dado que “a subjetivação supõe uma distância relativamente à ordem das coisas permitindo uma capacidade de convicção, de crítica e de ação autónoma” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 175) e, uma vez que se trata “de tentar interligar, num mesmo modelo, a integração social do indivíduo e a sua autonomia” (Canário, 2005, p. 64), Dubet e Martuccelli (1996, p. 328), referem que “a subjetividade dos indivíduos e a objetividade das funções sociais são percebidas como duas faces de uma mesma realidade” sendo nesta duplicidade que reside “a verdadeira magia do programa institucional” – entendido como um processo social que “transforma valores e princípios em ação e em subjetividade através de um trabalho profissional específico e organizado” (Dubet, 2002, p. 24), que produz, simultaneamente, “um ator conforme às normas e às regras sociais e um sujeito senhor de si próprio” (Idem, p. 35).

Embora não seja nosso objetivo explorar, neste momento, este assunto, podemos, no entanto, considerar aqui a hipótese segundo a qual são os melhores alunos que mais subjetivam a sua experiência escolar, desenvolvendo, portanto, uma atitude de maior distanciamento relativamente aos julgamentos da instituição²⁶. Ou, pelo contrário, são os alunos mais caracterizados pelo insucesso que, não conseguindo manter o distanciamento

²⁶ O que se prende também com o que Torres e Palhares (2011) atestam relativamente ao fato de serem os alunos que alcançam os melhores resultados académicos que menos disponíveis se mostram para distrações resultantes de uma maior integração e participação em momentos extra-letivos, preferindo dedicarem-se ao trabalho escolar para manterem os bons resultados académicos que lhes conferem o mérito e a excelência que tanto ambicionam para alcançarem o que mais anseiam, ou seja a entrada no curso superior que lhes garanta um bom futuro profissional.

necessário relativamente aos julgamentos da escola, menos “estima subjetiva” possuem (Dubet & Martuccelli, 1998).

Na verdade, o que pretendemos considerar é que atualmente há várias formas de se ser um aluno. A ideia de formatação dos alunos todos à mesma medida e forma, aprendendo todos o mesmo de igual modo, e dando sempre mais do mesmo em caso de insucesso, já não faz sentido. São muitos os caminhos para o desempenho dos alunos e, embora eles aceitem e adquiram os padrões da escola, têm um entendimento próprio acerca do seu trabalho escolar.

A socialização educativa dos alunos acontece não apenas de um modo, no sentido da adaptação aos constrangimentos impostos pela instituição escolar, mas também resulta da criação de significado do próprio aluno, ou seja do entendimento subjetivo que o aluno tem do seu trabalho escolar e da sua permanência na escola (Dubet, 2000, p. 99). Assim, à semelhança deste autor, podemos lançar a hipótese de que quanto menos a escola representa uma instituição²⁷ (burocrática, formal, “máquina” pesada e fechada) mais os alunos têm de construir a sua própria experiência de aprendizagem, tendo mais liberdade e espaço de criação.

E, na linha de Canário (2005), entendermos o que representa o trabalho escolar para os alunos é uma forma de se conhecer um pouco melhor alguns aspetos que determinam a sua própria experiência escolar: baseada na forma como veem a escola, seus benefícios e utilidade; nas atitudes sociais e culturais e crenças enraizadas na família; e baseada no relacionamento que mantém com o conhecimento, concebendo-a como uma forma do seu próprio desenvolvimento.

Neste momento, e porque está também ligado ao processo de construção da própria experiência escolar por parte dos alunos, propomo-nos refletir sobre alguns domínios experienciais dos adolescentes que, ocorrendo sobretudo na escola informal, têm fortes incursões no espaço da escola formal e, especialmente, da escola física e humana, a qual tem tido cada vez maior presença nas reflexões sobre o lugar e os espaços que o aluno ocupa na instituição escolar. Na verdade, a sua participação e integração na vida escolar, bem como as várias experiências proporcionadas pelos estabelecimentos de ensino, condicionam as suas disposições, desempenhos e

²⁷ Se entendermos por instituições as [organizações](#) ou mecanismos sociais que controlam o funcionamento da [sociedade](#) e dos [indivíduos](#). Sendo produtos do interesse social que refletem as experiências quantitativas e qualitativas dos processos socioeconómicos. Organizadas sob a forma de regras e [normas](#), visam a ordenação das interações entre os indivíduos e entre estes e suas respetivas formas organizacionais.

classificações que, por sua vez, se refletem no sentido que atribuem à escola e à sua escolarização.

O maior ou menor papel que a escola desempenha nas suas vidas depende muito das representações que desenvolvem acerca do que é a escola e da importância que lhe atribuem, tanto no momento atual em que a frequentam como relativamente a um futuro que eles esperam que seja melhor, comparativamente aos seus pais ou irmãos mais velhos.

Se por um lado identificamos o aluno enquanto estudante que, após o ato da matrícula, fica automaticamente submetido aos direitos e deveres consagrados no Estatuto do Aluno e no regulamento interno da escola e passa a estar sujeito ao poder disciplinar (e disciplinador) daquela instituição, por outro lado, reconhecemos o jovem/adolescente caracterizado por uma “fase da vida” com certos atributos (sociais, culturais, biológicos, temporais...) que também o diferencia dos outros enquanto sujeito. Considerando que os alunos pertencem à escola onde estão matriculados, que fazem parte da instituição escolar e a constituem, não podemos deixar de perceber melhor a maneira como se apoderam dela, e como se integram nela.

Assim, analisando a relação que mantêm com a escola, apropriando-se dela e daquilo que a constitui, apercebemo-nos de que num mesmo espaço (escola) podemos encontrar várias escolas (espaços). Por um lado, num nível formal, composto pela organização escolar, as turmas, os horários, as disciplinas, as matérias a estudar, as avaliações, encontramos a escola da “sala de aula”, do Conselho Executivo e mesmo dos corredores e outras zonas de observância mais atenta por parte dos funcionários, que zelam pelo cumprimento das regras mas que é também a escola das possibilidades, das aspirações, dos sonhos e das expectativas. Por outro lado, num nível não-formal, situa-se a escola dos espaços criados para os alunos, pelos quais estes têm a possibilidade de optar, ou não (clubes e os ateliers), e que lhes permitem ir mais além, que dão azo à imaginação, à criatividade, à expressividade. Por fim, há ainda a escola que designamos dos “bastidores”, ou seja, dos espaços construídos pelas crianças/alunos nos limites temporais que a instituição escolar lhes permite (intervalos) e que acontece nos recreios, nos cantos e cantinhos, nos locais de encontro informal com os amigos, nos jogos e brincadeiras ocasionais, que prende as

emoções e a afetividade dos alunos, que permite partilhar saberes e experiências, pensamentos e gostos.

É neste constante jogo de negociações pelos seus interesses, gostos e vontades e de uma certa cedência contrariada que os alunos vão experienciando subjetivamente (sentindo) a escola que, por sua vez, se vai concretizando nos diferentes espaços que eles vão ocupando, ao longo do percurso escolar que, também eles, vão traçando. Estando atentos a toda essa diversidade de vivências e de interesses que os alunos desenvolvem relativamente à escola, estaremos, então, capazes de perceber melhor como é que eles se organizam e tiram partido das suas vivências escolares, valorizando umas mais que outras e mantendo o significado muito próprio que cada um atribui à escola.

2.4.1. Organização dos alunos: “equilíbrio” entre satisfações e renúncias

Segundo vimos anteriormente, a criança que é matriculada e passa a frequentar uma determinada escola tem, por si própria, de procurar as estratégias mais adequadas para – articulando distintas lógicas de ação – desempenhar o seu papel enquanto ator social escolar, cumprindo com o que lhe é “exigido” e respeitando o que dela é esperado. Esta é a ideia que, já há algum tempo, passámos a ter da escola. Contudo há ainda um grande trilho a percorrer para que, na realidade prática, os alunos percebam todos, sem exceção, que a escola é deles, é para eles e existe em função deles mas que, eles próprios, também a constituem e constroem (mantêm).

Não mais podemos entender a dimensão educativa reduzida apenas à instituição escolar e nem as propostas educativas para as crianças e jovens têm de acontecer apenas dominadas pela lógica escolar. Tem-se reconhecido a importância de se investir em políticas educativas que contemplem, na sua dimensão educativa, o contexto extra-escolar, garantindo o direito de ir-e-vir, trazendo consigo tudo o que os constitui e caracteriza, o acesso a equipamentos de cultura e lazer, mas, principalmente, transformando o espaço escolar em espaços de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas dos jovens, possibilitando, assim, uma cidadania juvenil. Trata-se de um novo compromisso que a escola passa a encarar, levando-a a reconsiderar as funções que socialmente lhe têm sido atribuídas, deixando, segundo Mialaret (2003, p. 27) de ser “a única fonte de saber, [e onde] os

fluxos de informação que nos inundam hoje fazem com que os nossos alunos, em certos aspetos, saibam mais que os adultos ... e por vezes mais que os professores.”

Todavia, a escola nos moldes em que ainda se configura só em parte permite que tal aconteça, uma vez que a vivência juvenil no quotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos próprios da difícil tarefa de se constituir como aluno. Apesar dos avanços ocorridos, principalmente no que diz respeito ao acesso daqueles que eram sistematicamente excluídos e apesar de a escola se tornar menos desigual, o certo é que, afinal, continua a ser injusta. O que, em parte, deriva do facto de a escola e seus profissionais ainda não reconhecerem que, agora, quando os alunos entram na escola levam consigo o que resulta da sua história de vida que, devendo ser tida em conta, vai condicionar toda a ação educativa²⁸.

No entanto, o que se verifica é que a escola e seus profissionais continuam a lidar com as crianças e jovens nos mesmos parâmetros consagrados por uma cultura construída num contexto que, na maior parte das vezes, nada tem a ver com os alunos. Parecendo que estes, além de terem o direito de estar na escola, têm a “obrigação” de aprender da forma que os seus pais e avós já o fizeram.

Na verdade, e segundo Silva (2008, p. 142), embora as tradicionais matrizes de leitura da escola se tenham vindo a desatualizar cada vez mais, “parece existir um esforço para perpetuar modelos de leitura da realidade educativa em geral, e da escola em particular, que continuam a alhear-se dos vários sentidos locais dos sujeitos”. Esta autora também nos diz que, a escola, na tentativa de perpetuar uma ordem aparentemente mais tranquilizadora, tem envidado esforços, muitas vezes eficazes, nos processos de anulação da diferença, ou seja, de “tudo aquilo que a coloque em causa enquanto território do Mesmo, do idêntico e esforça-se por se manter *intocável* aos *estranhos* e à *estranheza*, às suas linguagens, aos seus saberes, aos seus tempos” (*Idem*, p. 143).

Na verdade, o mundo da escola é o mundo da instituição, da norma e da disciplina e o mundo projetado no futuro que pressupõe o investimento, cuja recompensa não é visível de imediato. Se há jovens alunos que

²⁸ Experiências e conhecimentos adquiridos em múltiplos espaços, “através dos quais podem elaborar uma cultura própria, uns *óculos* pelos quais vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem” (Dayrell, 2001, p. 141).

conseguem traduzir os seus interesses enquanto jovens em preocupações comuns à escola, aproximando-se dela, para outros, esta tradução é quase impossível, dada a sua relação de exterioridade, o que torna difícil para estes jovens perceberem a escola enquanto bem social e valor de participação social (Silva, 2008, p. 146).

Assim, para percebermos melhor o modo como tem evoluído o conceito de aluno, temos forçosamente de o entender enquanto categoria enquadrada num novo modelo que passou a caracterizar a vida nas escolas. Modelo esse que também tem resultado num novo projeto cultural, definido pela rápida mudança da sociedade da informação e das novas tecnologias, e pela inexistência de rotas previamente marcadas e trajetos seguros.

Relativamente a essas transformações salientamos, de forma sucinta e à semelhança de alguns autores (Gimeno Sacristán, 2003; Setton, 2002; Singly, 2000; Tedesco, 2000), o facto da família ter deixado de ser constituída por avós, filhos e netos, a conviverem no mesmo lar, para assumir outras formas de família nas quais apenas convivem os pais, as mães e os filhos numa determinada parte do dia²⁹. De igual forma vemos as crianças e jovens a terem atitudes e procedimentos diferentes (a que não estávamos habituados) uma vez que, muitos alunos, hoje em dia, são provenientes de famílias que em nada se assemelham ao modelo tradicional: famílias monoparentais; famílias refeitas após divórcios (com a entrada de novos membros) ou monossexuais que as adotaram, etc.

De todas estas transformações têm derivado algumas consequências que se têm refletido na capacidade socializadora da família. Tanto é que, nas palavras de Tedesco (2000, p. 90)

[...] quando a família socializava, a escola podia dedicar-se a ensinar. Agora que a família não cumpre, plenamente, o seu papel socializador, a escola não só não

²⁹ Nesta ordem de ideias, Tedesco (2000, p. 91), formula “a hipótese da existência de uma espécie de secundarização da socialização primária e de primarização da socialização secundária. (A primeira) expressa-se através do ingresso, cada vez mais precoce, em instituições escolares e da diminuição do tempo passado com os adultos mais significativos (o pai e a mãe), substituídos por outros adultos mais distantes e neutros afetivamente e pelo contato com os meios de comunicação. Mas a primarização da socialização secundária, por sua vez, é um fenómeno que se caracteriza pela incorporação de maior carga afetiva no desempenho em instituições secundárias (instituições sociais e mundo do trabalho).

pode efetuar a sua tarefa específica com a eficácia do passado, como também começa a ser objeto de novas exigências para as quais não está preparada.

E, além disso, se estivermos verdadeiramente atentos às alterações que se têm verificado nas sociedades desenvolvidas constatamos que entre as crianças e, especialmente os jovens, e os adultos registam-se grandes diferenças. Na verdade, segundo Gimeno Sacristán (2003, p. 242), hoje em dia, as crianças e jovens

vivem num mundo socialmente transformado, vivem em circunstâncias muito mais liberais, com menos necessidades básicas com que se preocupar e com um horizonte de vida mais seguro. [...] são muito diferentes daqueles que passavam pelas mesas reclinadas e fixas, que apenas vislumbravam o mundo através da experiência escolar e cujas relações se desenvolviam totalmente sob o olhar atento e influência dos adultos, e que não viam outras letras senão as do livro de orações ou as dos calendários de parede.

Supor que a escola, representando os valores e saberes universais, se devia manter separada dos modelos e padrões culturais externos agravou, cada vez mais, o processo de “erosão” da sua capacidade socializadora. Na verdade, fora do contexto escolar, as crianças e jovens podem interessar-se e aceder, sem entraves, a uma infinidade de temas, podem conhecer realidades que ultrapassam as fronteiras do seu quotidiano podendo, ainda, ter asseguradas as condições de vida, próprias das sociedades desenvolvidas, que lhes permitem, atualmente, viver sem grandes problemas.

Assim, tendo-se tornado dependentes da televisão e da internet³⁰, e principais destinatários da publicidade, denominam-se de consumidores compulsivos, indivíduos relacionados com o mundo de ficção, fantasia e de virtualidade, que vivem cada vez mais tempo alheios à responsabilidade dos adultos e para quem o futuro, altura em que deixarão de ser protegidos, se torna cada vez mais distante.

³⁰ As quais, segundo Tedesco (2000, p. 36) “não foram concebidas como entidades encarregadas da formação moral e cultural das pessoas. Pelo contrário, a sua concepção e evolução supõem que essa formação já é um dado adquirido e, por isso, a tendência actual dos meios de comunicação consiste em deixar, aos próprios cidadãos, a responsabilidade de eleger as mensagens que querem receber”.

Dadas as condicionantes económicas que levaram ambos os progenitores a desempenhar uma atividade profissional e, tal como vimos anteriormente, ao afastamento das crianças e jovens do tradicional contexto familiar, foram-lhes fornecidas condições para que criassem a sua própria existência à margem das atividades dos adultos, gerando, de alguma forma, o seu próprio modo de vida. Podemos, então, considerar, à semelhança de Gimeno Sacristán (2003, p. 243), que

os jovens constituíram uma nova classe social, com uma identidade peculiar: vivem dos adultos e caracterizam-se, publicamente, por estarem escolarizados, reconhecendo-se a si próprios como singulares e diferenciados pela sua própria cultura; não pela sua emancipação face aos adultos (que não se verifica), nem tão pouco por estarem de tal forma subjugados que se decidam revoltar contra quem os oprime (pois vivem num ambiente de respeito e amor mútuo).

A escola tem procurado desempenhar um papel importante na articulação do que é uma heterogeneidade social e da sua valorização enquanto dimensão institucional ordenada e homogénea. E, enquanto se verificar um certo “equilíbrio” entre as satisfações que o aluno obtém e as renúncias que consegue admitir, o “pacto” que existe entre si e a escola continuará a funcionar. O que acontecerá se o aluno reconhecer que o meio escolar é um ambiente onde lhe é permitido exercer as suas funções, tal como os adultos, no seu projeto, as conceberam.

Quando, de algum modo, sentimos que a ordem escolar não funciona, é porque esse compromisso não se estabeleceu ou foi quebrado e nós, adultos, pela forma como costumamos ver as coisas, podemos ser levados a entender que são as crianças e os jovens os responsáveis pela sua subversão. Eles, pelo contrário, podem sentir que o mundo que a escola lhes oferece não preenche as suas vidas, não é promissor e não lhes interessa, e, além disso, pode até nem lhes dizer respeito.

Reconhecemos, então, que é cada vez mais relevante analisar e refletir sobre a real ação das escolas, interrogando-as quanto à sua coerência e capacidade para defrontar adequadamente as dificuldades da educação. Uma vez que, para muitos jovens, a escola(suj. verbo) mostra-se distante dos seus interesses e necessidades,

reduzida a um quotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se, cada vez mais, numa “obrigação”.

Para tal, importa que saibamos avaliar que representações temos sobre as crianças e jovens, identificar que posição social ocupam atendendo que, como vimos anteriormente, as tensões e desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus espaços e tempos, afetando, por sua vez, as instituições e os processos de socialização das novas gerações.

Além disso, importa que entendamos de que forma tais alterações afetam os alunos, levando-os a alterar as suas estratégias, e que analisemos as respostas que as organizações dão no sentido de se alcançar aquilo que Gimeno Sacristán (2003) designa de “novos propósitos renovados” e Tedesco (2000) chama de “novo modelo educativo”. No entanto, acontece exatamente o contrário: assumimos, sem qualquer sentido crítico, os modelos implícitos que imperam nas instituições escolares que adquiriram alguma ou até muita autonomia em relação aos seus motivos de origem.

Na verdade, o facto de as escolas não responderem aos impulsos das crianças e dos jovens não é propriamente uma novidade. É consensual que o que queremos é que, no plano das intenções, as escolas sejam lugares protegidos e protetores para as crianças e jovens, que possam ser espaços onde se vivam tempos de enriquecimento cultural e pessoal, que lhes façam sentir que – embora sejam lugares fechados – é possível neles construir e desenvolver a sua vida pessoal, a autonomia e a liberdade (Dubet, 1994, 2000). Contudo, e a este propósito Gimeno Sacristán (2003, p. 240) diz-nos que “no plano dos acontecimentos a violência simbólica do “despotismo iluminista” que nos anima serve, muito vulgarmente, os propósitos da velha ordem educativa, baseada na submissão das crianças aos caprichos dos adultos, mais do que à sua emancipação”.

Então, tal como Dayrell (2001, 2007), S. Silva (2008a), entre outros, questionamos se nas atuais condições, e com o modelo de escola predominante, será possível que as crianças não possam ser elas próprias e, ao mesmo tempo, desempenhar outras funções que não as de colaboradores no projeto educativo

previsto pelos adultos? A escola aceitará a criança como membro de uma classe social particular com todos os direitos? Respeitará e promoverá a sua individualização ou insistirá num certo seu derrotismo, na submissão ou negação da sua cultura?

Não nos podemos esquecer que muitas crianças e jovens frequentam as escolas, não pelas suas aprendizagens, mas porque são de carácter obrigatório e porque constituem uma forma de se poderem sociabilizar com os seus pares. Assim, quando os alunos querem escapar do mundo ideal pensado pelos adultos para os educar, quando não reconhecem a verdadeira utilidade em “desfrutar” dessa construção desenhada para “o seu bem”, estamos perante um mal-entendido e, quem sabe, frente a um choque de culturas e gerações.

A explicação disso pode residir no facto de não lhes termos sabido explicar o objetivo deste ideal ou ainda porque ele entra em contradição com as práticas que utilizamos para o executar, levando as crianças e jovens a rejeitá-lo, simplesmente porque vivem num universo social e cultural com padrões e valores de referência distintos dos que (nós adultos) assumimos como nossos, e que lhes queremos transmitir.

Um facto é que a vida do aluno adaptada ao *ethos* da escola acarreta consigo imensas renúncias, enquanto a vida desse aluno com os seus pares, em espaços e momentos extra-escola, é maioritariamente regida por satisfações imediatas.

Podemos desejar que ele seja como nós queremos, correspondendo ao projeto que montámos mas que, demasiadas vezes, pouco ou nada tem a ver com as suas expectativas, o que acarreta um elevado nível de distanciamento, de incompreensão, de insucesso e de desinteresse escolar. O que faz com que os indivíduos sintam que não podem sacrificar tudo o que, para eles, significa o prazer e a certeza do presente por um futuro que desconhecem, tratando-se de uma renúncia que não aparenta ser compensada pela satisfação de outra necessidade superior à qual se subordina (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008).

Efetivamente, a escola tem vindo a procurar o princípio da realidade como ponto de referência e alicerce, em detrimento do princípio do prazer. O presente deve ser, desde logo, entendido pela projeção que terá no futuro, mas não pode ser vivido apenas de acordo com essa condição. Educar para a vida só é possível na vida, e no

momento presente; a riqueza segundo a qual se vive, hoje, estará presente na nossa vida futura, seja a partir de um ponto de vista individual, como a partir de um ponto de vista social. Apesar de a escolaridade representar a promessa num futuro que, por seu turno, exigirá também, e em seu nome, um certo tipo de renúncias (princípio da realidade), perante as atuais condições sociais e culturais, a escola sentirá grandes dificuldades para impor esse futuro promissor se não o concretizar através de meios “prazenteiros” nem o conciliar com uma forma de vida e atividades que o equilibrem e o compensem, em situações de satisfação e renúncia, prazer e realidade.

Se pedirmos aos alunos que renunciem ou adiem os seus interesses imediatos inculcando-lhes a ideia de que “o tempo do sacrifício dará origem ao tempo da recompensa” (S. Silva, 2008a, p. 146), então que seja por algo que valha realmente a pena. Se têm de ser fiéis a uma ideia de futuro que passa pela escola e de se empenharem com esforço, então, este deve adquirir algum sentido, despertar o seu interesse e ser, de facto, importante (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008).

Se, nas instituições escolares, se vive uma etapa de vida importante (uma quarta ou quinta parte do ciclo de vida, para mais de metade da população escolarizada) que, para além disso, se considera decisiva para o futuro, então essa etapa deverá representar algo com um sentido próprio e não fechar-se em si mesma.

E, se pensarmos no futuro da sociedade, no qual será determinante a educação permanente, as ferramentas, capacidades e atitudes que propomos e das quais nos servimos durante a etapa de escolarização, então será razoável pensar que se trata de um capital importante a utilizar para o resto da vida, de forma a poder participar e a aproveitar todas as oportunidades dessa sociedade.

Conseguir celebrar esse pacto, bem como a adesão dos jovens ao projeto educativo escolar é, hoje, uma tarefa bem mais difícil, já que os alunos se encontram submetidos a fortes tentações verdadeiramente atrativas fora do contexto escolar. Por um lado, amadurecem mais cedo e dispõem de mais informação e, por outro, atrasa-se a sua inserção social, o que permite que haja um inevitável alargamento da etapa em que necessitam de “inventar” a sua própria cultura de afirmação, ainda numa situação de dependência parental ou numa perspetiva de contracultura, consumo e condutas “anti-sociais” (Pais, 1993).

Relativamente a isto, Pais (1993, p. 94) também refere que os amigos do grupo “constituem o espelho da sua identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”, enfim, um espaço de afinidades e afetividades. E, Morcellini (1997, p. 118), por sua vez, também nos diz que

o grupo de pares responde a necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas, de reconhecimento recíproco e de identidade [...]. A força atrativa dos primeiros grupos de pares favorece a construção de uma autonomia em relação ao mundo adulto.

Contrariamente à ideia de escola controladora do esforço e disciplina exigidos para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, Gimeno Sacristán (2003) alerta que a preocupação de todos quantos estão, direta ou indiretamente implicados nesse processo, deve-se centrar, sobretudo, na oportunidade dos alunos – à sua maneira – encontrarem o prazer e a satisfação em aprender o que lhes é ensinado. Desse modo, o que acontece noutros contextos extra escolares, onde os alunos se mostram altamente motivados a aprender e a fazer, poderá passar a verificar-se mais nas escolas, proporcionando mais estímulo e gozo a todos os alunos e não a penalização e desânimo, por ser uma concorrente que coloca a escola em desvantagem.

Uma cultura escolar renovada é, portanto, um elemento adicional na subjetivação (torná-la sua, modelar-se à sua semelhança), no processo de aculturação das crianças que deve igualmente abarcar todos quantos concorrem com a cultura que ela defende.

A experiência e o conhecimento que, atualmente, as crianças e jovens adquirem à margem das instituições escolares, pressupõem para estas uma dificuldade algo idêntica à que, outrora, as escolas colocaram às famílias, a partir do momento em que retiraram às mães e aos pais uma boa parte da capacidade de influenciar os seus filhos. A escola desvalorizou o poder de influência que a família tinha sobre os seus menores e, atualmente é o meio exterior à escola que tende a assumir o monopólio na transmissão de valores e conteúdos que a ela também estariam associados.

O adulto possuía, outrora, um poder que lhe concedia segurança na sua capacidade de influência, poder esse que agora sente escassear. O seu controlo sobre as crianças, através das escolas ou das famílias, já não lhe é exclusivo, nem tão determinante, mesmo que ainda continue a ser importante. A este propósito, Pais (2003, p. 316) afirma que “assistimos à desinstitucionalização do social, não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo facto de serem vias de mudança social”. Segundo este autor, estaríamos a assistir a uma passagem da sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras mas dispersas por todo o campo social. Por sua vez, Dubet (2002) também se refere à crise da instituição não porque esta desaparece mas antes porque assume uma posição menos vinculada. Tal processo caracteriza-se pelo desmoronamento dos muros que garantiam a autonomia das instituições, tornando difícil distinguir o dentro e o fora, com os contornos cada vez mais ténues. São os meios de comunicação social que penetram e interferem em todos os espaços institucionais, é a família que se mostra cada vez mais permeável às influências do consumo e seus apelos, é a escola que assiste ao diluir das suas fronteiras (onde a massificação escolar talvez tenha sido a primeira evidência desse fenómeno), que significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de a frequentarem.

Por seu lado, a lógica escolar parece invadir cada vez mais a sociedade, atingindo, principalmente as crianças e jovens, reforçando ainda mais a sua identidade como “alunos”, como se essa fosse a sua condição natural. Podemos perceber isso na proliferação de atividades extra-escolares, que vão dos cursos de línguas às atividades culturais e desportivas que deixam de ser atividades mais espontâneas para passarem a ser, cada vez mais, fornecidas por “escolas” e academias. As crianças e jovens passam a ter grande parte do seu dia-a-dia regulado e estruturado em atividades que traduzem elementos e traços da escola.

Como lembram Vincent, Lahire & Thin (2001, p. 39), “a nossa sociedade está cada vez mais escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de

cultura geral ou de formação profissional”, num autêntico processo de “pedagogização social” (Dayrell, 2007).

Por mais paradoxal que possa parecer, esse processo não tem gerado o fortalecimento da instituição escolar. Pelo contrário, apesar de ainda manter o monopólio da cultura académica, a escola perdeu o monopólio cultural, com uma concorrência cada vez maior da cultura de massa e da circulação social de informações (Dubet, 2002). No caso dos jovens, por exemplo, eles criam momentos próprios de socialização baseada nas relações de amizade, nos espaços intersticiais fora e dentro das instituições, inclusive na própria escola, onde trocam informações e produzem aprendizagens. É o que muitos deles chamam da “escola do mundo”, por eles tão ou mais valorizada para o seu crescimento pessoal. Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar se torna parte dos problemas que ela se propôs resolver.

Nesse contexto, professores e alunos têm-se perguntado pelo papel da escola, pela sua função, e sobre o lugar que, afinal, ela ocupa na socialização das crianças e dos jovens. Por isso, mais do que nunca, ela tem de se questionar se ainda se mantém válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com espaços e tempos rígidos, numa lógica disciplinadora, num contexto dinâmico, marcada pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais.

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a sua experiência escolar, manifestam que o que pretendem não é tanto serem tratados como iguais, mas sim reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem olhados na sua diversidade, num momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

Além disso, pretendem que os seus professores, e responsáveis pela educação em geral, assumam uma postura de escuta, tornando-se seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem a sua trajetória de vida (e de vida escolar) (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Klem, Connell, 2004; Osler, 2010). Enfim, esperam da escola recursos e

instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, numa sociedade em que a construção de si é fundamental para o domínio do seu destino (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Furlong, 2004).

E, pelo que foi referido (e por muito mais), não podemos afastar a ideia de que as crianças e jovens, especialmente nos seus papéis de alunos, são diferentes daquilo que cada um de nós foi e mesmo daquilo que cada um de nós espera que eles venham algum dia a ser.

Assim, propomo-nos avançar com o que denominamos de possível retrato de vida real de um grupo de alunos, semelhantes a todos os outros, pertencentes a uma escola, parecida a muitas outras, com todas as suas especificidades mas que se diluem naquilo que são as mesmas perceções, atitudes e preocupações relativamente às expectativas que socialmente lhes estão depositadas e, às quais, sentem que têm que corresponder.

Esta nossa investigação, que nos capítulos seguintes iremos apresentar, pretende ser um contributo no processo de se encontrarem respostas a questões que, não sendo novas, continuam a inquietar todos quantos – direta ou indiretamente – se mantêm ligados à escola quer seja como profissionais (educadores e professores), permanentes alunos (ao longo de toda a vida), famílias, dirigentes e outros responsáveis. Tais respostas poderão indicar novas formas de agir no contexto escolar, facilitando o desenrolar de experiências escolares mais significativas para todos os intervenientes que aí dinamizam as suas ações por meio de estratégias que consideram mais adequadas à concretização das suas finalidades.

No próximo capítulo, e em jeito de enquadramento concetual à nossa investigação, passaremos a abordar, ainda que de forma breve, o que a literatura tem referido sobre as dinâmicas escolares e as representações dos alunos sobre a escola, o saber escolar e as suas sociabilidades com outros atores escolares. Em tal enquadramento assentamos algumas das decisões por nós tomadas ao longo do processo de categorização dos discursos dos grupos de alunos que entrevistámos bem como de seus diretores de turma.

Capítulo 3

Dinâmicas e representações dos alunos sobre a escola, o saber e as sociabilidades com outros atores escolares: breve enquadramento concetual

“A principal função da escola é providenciar oportunidades tão variadas e atrativas que (...) os alunos queiram embrenhar-se nelas e aproveitar as oportunidades que lhes são apresentadas”

(Bobbitt, 2004, p. 52)

Introdução

De há umas décadas a esta parte tem sido comum o interesse e a preocupação em conhecer e divulgar as perceções que alunos, pais e professores têm sobre o que é a escola, suas funções e fundamentos. Tal interesse tem visado uma melhor compreensão da realidade escolar no sentido de se perceber o que fazer para suprimir quaisquer sentimentos menos positivos que, de forma mais ou menos manifesta aí permanecem. Embrenhando-se nesse contexto, são vários os autores que, voltando à escola e superando qualquer familiaridade com ela, têm procurado perceber o mais objetivamente possível, e a partir dos relatos de alunos, pais e professores, o modo como estes quotidianizam a escola e suas funções no cumprimento dos seus diferentes papéis sociais e escolares.

Com este capítulo pretendemos descrever algumas dimensões que entendemos serem importantes para a análise das vivências e experiências escolares dos alunos mas também pelo papel que assumem no processo de socialização e simultânea *alunização* familiar que, sendo prévia à escola, determinam as dinâmicas escolares dos alunos. Efetivamente, com a entrada dos filhos na escola, as famílias também se veem na necessidade de reorganizar as suas práticas em função das rotinas e solicitações que lhes passam a ser colocadas. E essas práticas, sendo mais ou menos motivadoras, identificam-se pela abordagem que possamos fazer das vivências e experiências escolares que os alunos revelam ter da escola e de todos os espaços e

momentos em que se envolvem, desenvolvendo as suas ações pedagógicas e/ ou institucionais formais e informais.

Posteriormente, ainda que de forma breve, revemos a literatura no domínio das percepções e experiências escolares e suas repercussões no quotidiano escolar, e damos conta de algumas pesquisas portuguesas e estrangeiras que tratam do modo como os alunos percebem a escola em geral e, especificamente, a escola que frequentam, sendo essa a realidade que melhor conhecem e sobre a qual podem exprimir opiniões, sentimentos e relatar experiências sobre as suas envolvências, formais e informais, nos diversos contextos escolares.

3.1. Dimensões de análise das vivências e experiências escolares

Com o objetivo de analisar as percepções que os alunos revelam ter sobre as suas vivências e experiências escolares, referimos algumas dimensões em que nos baseamos para descrever e compreender as dinâmicas dos diferentes atores escolares. Entendemos essas dimensões como referências balizadoras entre o que de positivo e de negativo os alunos atribuem à escola em geral (e à sua escola em particular), ao saber e aprendizagens escolares e às sociabilidades (e outro tipo de relacionamento) que mantêm com os outros atores, nomeadamente professores, funcionários, pais e colegas.

Embora se pudessem considerar outras, entendemos que as dimensões afetiva, formativa, instrumental e utilitária e da amizade e sociabilidade seriam aquelas que melhor corresponderiam à nossa necessidade de compreender as razões que os alunos atribuem à sua ida à escola, bem como as funções que, na sua perspectiva, a escola cumpre (ou não).

Assim, a nível da **dimensão afetiva**, referimos a maneira como os alunos se *ligam* à escola, relacionando-se com ela, enquanto instituição, com os outros que também a constituem, porque dela fazem parte – colegas, professores, funcionários e encarregados de educação – e com o próprio saber (disciplinas, matérias, trabalhos e testes) o que, por sua vez, se vai refletir no modo como os alunos encaram o trabalho escolar e representam as suas probabilidades escolares futuras (aspirações). Tal

ligação à escola, sendo comprometida, pode afetar a própria compreensão do processo ensino-aprendizagem bem como a sua eficácia por parte dos alunos que, segundo Mahoney e Almeida (2005), buscam a escola com motivações diferentes; que têm características próprias, conforme o momento de desenvolvimento em que se encontram; que têm saberes elaborados nas suas condições de existência e que funcionam de forma integrada com as suas várias grandezas (afetiva-cognitiva-motora) imbrincadas.

Neste processo de tornar a escola num espaço de bem-estar para todos os alunos, cabe ao professor o grande desafio de ver os alunos na sua totalidade concreta e facultar-lhes todas as possíveis ações condutoras a uma maior ligação de si à própria organização e instituição. Além disso, o professor também deve promover aos alunos as condições possíveis para uma maior satisfação das suas necessidades afetivas, cognitivas e motoras no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem decorra naturalmente, evitando qualquer tipo de insatisfação, descompromisso e apatia, inclusivamente no próprio professor³¹.

Segundo referimos anteriormente, este é um dos novos desafios colocados à escola, com vista a suprimir quaisquer obstáculos impeditivos de um maior bem estar escolar a todos os atores, nomeadamente aos alunos que devem sentir que fazem parte da sua escola, que a ela pertencem, reconhecendo que nela têm o seu lugar. Várias pesquisas têm apontado nesse sentido, mas a nível quotidiano os atores sociais escolares têm sido cada vez mais claros quanto a uma necessária (re)valorização da proximidade que uma vertente mais humanizada da escola reconhece ser importante no decorrer das relações pedagógicas e institucionais escolares de sucesso.

No que respeita à **dimensão formativa**, esta prende-se com a educação e preparação para a vida ativa futura, ligada ao projeto de “produção” de um sujeito não apenas adequado à condição social e técnica que lhe é exigida mas também, desenvolvendo a sua capacidade crítica e de individualização que lhe permite fazer valer os seus direitos e deveres.

³¹ A história da educação tem mostrado que, desde que a escola adquiriu os atuais contornos houve um prejuízo na dimensão afetiva da ação pedagógica. A própria Psicologia também tendeu a tratar as dimensões cognitiva e afetiva da dinâmica da personalidade do indivíduo, de forma separada. Atualmente percebe-se cada vez mais uma tendência de reunião dessas duas dimensões, na tentativa de “recomposição do ser humano completo” (Sisto, Oliveira & Fini, 2000, p.75 citados por Ruiz & Oliveira, 2005, p. 6).

Contudo, Pacheco e Pereira (2007)³² alegam que os projetos de escola estão mais próximos da teoria da instrução do que da teoria crítica, onde algumas investigações (Barroso, 2002; Roldão, 2005; Pereira, 2006) permitem concluir que se trata de projetos essencialmente administrativos e burocráticos, que obedecem a uma lógica de normatividade, construtora de uma identidade de legitimação. Na verdade, Pacheco e Pereira (2007) referem

Uma vez que toda a identidade é construída histórica e socialmente, a formação de identidades (...), seguindo-se a argumentação de Day (2006), é algo mais marcado pelas questões técnicas (...), do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional. (p. 207)

Nesta linha, a tendência atual de entender os contextos de ensino enquanto “produtores de identidades técnicas”, ainda associadas a um modelo positivista de especialização, objetividade, observação e comprovação científica e de causalidade linear (que julgávamos ultrapassado), num contexto das políticas de homogeneização da educação e da escola (Kress, 2003, cit. in Pacheco & Pereira, 2007, p. 207), continuam a ser os resultados finais que mais pesam na valorização atribuída ao papel da escola em detrimento do lado mais pessoal, humano e intersubjetivo, de criatividade e espontaneidade dos processos de aprendizagem.

No contexto da reforma do sistema educativo que, em Portugal, teve início na década de 1980 e se tem prolongado até ao presente, marcada pela retórica da descentralização, autonomia, participação, identidade e projeto, entre outros termos, a escola é chamada a desempenhar um papel relevante na construção do currículo sem que os seus alicerces sejam profundamente alterados. Volvidos os tempos em que a escola era pensada central e burocraticamente, inicia-se, no contexto de reformas sociais e económicas, um processo de transformação que discursivamente a aproxima

³² Estes autores reiteram a existência de duas teorias curriculares dominantes, na diversidade dos quadros teóricos em torno das teorias curriculares, situadas na complexidade da formalização das políticas educativas e curriculares entre os modelos das racionalidades técnicas e das racionalidades contextuais (Pacheco, 2002). Segundo este modelo, a teoria crítica é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem concetual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. A teoria de instrução tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais (Pacheco & Pereira, 2007, pp. 204 - 207).

de uma escola autónoma, crítica e participativa (Pacheco & Pereira, 2007, p. 208). Por isso, pensamos ser este o caminho a seguir para promover uma maior formação humanista, crítica e participativa nos alunos, a qual tem sido largamente apontada como facilitadora da transformação da escola num contexto de maior bem estar para todos os atores escolares (alunos, professores, funcionários e pais).

A nível da **dimensão instrumental e utilitária** considera-se a escola enquanto meio (instrumento) de acesso a informação e conhecimentos a que, de outra forma, dificilmente teriam acesso, e que em função da adesão instrumental às atividades que integram o seu “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), se tornam bons ou maus executantes de tal ofício, a que atribuem valor e importância para a preparação da sua vida futura.

Esta dimensão diferencia-se da anteriormente considerada, pelo reconhecimento da cada vez maior instrumentalidade utilitarista da escola, que poderá ser o reflexo da forte orientação para o futuro dos jovens. O que, e segundo referimos anteriormente, tem suscitado algumas interrogações (Dubet, 2004), nomeadamente sobre se a escola é justa quanto à atribuição de igualdade de oportunidades a todos os alunos e suas famílias, quer no que respeita ao acesso a dispositivos facultados pela escola mas, mais ainda, no que toca ao sucesso em termos de processo de ensino e aprendizagem e de resultados alcançados, uma vez que a democracia meritocrática depende da forma como os alunos vivem e sentem que a escola lhes é, hoje e futuramente, útil.

Por último, consideramos a **dimensão da amizade e da sociabilidade** que se associa à estruturação de relações de convivialidade, à formação de grupos de amigos e ao facto de a escola ser um espaço de encontro e de interação social. À semelhança de Dubet & Martuccelli (1996, p. 24) podemos considerar que a socialização escolar, enquanto parte da socialização, se desenrola numa organização escolar caracterizada por um conjunto de regras, de exercícios, de programas e de relações pedagógicas resultantes do encontro de um projeto educativo com uma estrutura de “mudanças sociais”, mas também de todas as interações espontâneas, ocasionais e informais, que os alunos desenvolvem entre si e com os outros, assumindo um “ofício”, aprendendo

os papéis, interiorizando as normas e as atitudes que implantam as disposições que lhes permitem estar em sociedade.

Vendo bem, as diferentes lógicas de ação levadas a cabo na escola, pelos seus diferentes intervenientes/atores (professores, alunos, dirigentes, funcionários e encarregados de educação, e outros parceiros), ocupando as respetivas posições hierárquicas e mantendo relações de maior ou menor poder, em função dos momentos e das situações, são responsáveis pelas atribuições valorativas, positivas e/ou negativas, que têm caracterizado a escola e a sua ação educativa. Por outro lado, também se têm mostrado, de certo modo, responsáveis pela construção social dos fundamentos dessa mesma ação, a qual, e segundo Sarmiento (1999)

é participada, além do Estado, pelas correntes da opinião pública, pelos meios de comunicação social, pelos grupos profissionais e suas associações representativas, pelas instâncias de recontextualização pedagógica, pelos agentes locais, pelos sistemas periciais, pelas estruturas empresariais, pelos sindicatos, pelos movimentos sociais, pelas editoras escolares e, finalmente, pelos próprios atores educativos em cada contexto concreto de ação educativa. (p. 162)

Na verdade, a cada ação corresponde sempre uma reação mais ou menos favorável que justifica o ato educativo empreendido e cujas lógicas são a expressão de uma construção coletiva, resultante da presença de todos os intervenientes, caracterizada por assimétricas forças legitimadoras, atravessada por fatores institucionalizadores, hoje “fortemente descritos pela sua localização nas pulsões simbólicas da globalização social” (Sarmiento, 1999, p. 163).

Em suma, reconhecemos que refletir sobre o que justifica a escola e sobre as razões da sua existência e permanência permite-nos perceber alguns dos seus mais fortes sinais, à volta dos quais os alunos, suas famílias e comunidade se mobilizam. Na verdade, a este respeito, Sarmiento (1999) também refere que, nas últimas décadas, a escola portuguesa, nomeadamente a escola do pós 25 de Abril, “tem sido uma expressiva ilustração da múltipla justificação, seja no plano político-normativo, seja no

plano da opinião pública, seja ainda no plano da fundamentação local dos ideários e projetos educativos de escola” (p. 161).

Efetivamente – com o passar dos tempos – a escola, e especialmente a escola básica, tem sido o centro das esperanças no que respeita à solução para muitos males (senão todos), nomeadamente, sociais, culturais, económicos, políticos, ..., que têm assolado as várias inquietações. Na escola tem-se depositado a confiança em, por meio da educação dos mais jovens, se construir uma sociedade mais justa; nela se confiou, de uma forma mais extensa, a educação popular, para a erradicação das raízes ideológicas do fascismo; na escola se esperou, num sentido oposto, a reabilitação dos valores nacionalistas; à escola tem sido imputada a responsabilidade no sentido de “cair no facilitismo” e não promover devidamente a transmissão do cânone cultural; à escola se insiste em pedir que promovam o “mérito” e que sejam rigorosas na triagem e seleção dos percursos escolares e sociais dos seus alunos; em contrapartida, também à escola se tem pedido que promovam a interculturalidade, que desenvolvam a formação pessoal e social dos alunos, que insistam na preservação do património ambiental e cultural, que eduquem para a saúde; as comunidades locais são chamadas à escola e os valores culturais comunitários às vezes integram-se nos planos curriculares; a formação para a cidadania é hoje uma expressão recorrente na fundamentação política da ação educativa, etc.

Por tudo isto, depreendemos que não é assim tão fácil identificar de forma clara que finalidades educativas se esperam que a escola seja capaz de cumprir. Constatação que resulta do facto de, após um século de grandes progressos em que a escola cumpriu com algumas das suas promessas, nomeadamente o compromisso de acolher todas as crianças, passar a ser alvo de grandes desafios que têm suscitado vastas discussões dificultando, por sua vez, a identificação do que lhe cabe cumprir, provocando claros sinais de insatisfação e de algum mal-estar.

Neste contexto, a partir do que a literatura nos mostra, identificamos três eixos (ou temas principais) que estabeleceremos como linhas orientadoras da análise e exploração dos posicionamentos, disposições, atitudes e representações relativamente à escola, ao saber escolar e às sociabilidades entre os atores escolares. Considerando tais dimensões nortearmos o nosso percurso investigativo (que apresentaremos nos capítulos seguintes) e fundamentaremos a nossa expectativa em perceber melhor quais as condições reais para a

escola ser um espaço (ou espaços) de bem-estar entre alunos, entre estes e os professores, os pais e a comunidade em geral, cumprindo com as funções que socialmente lhe continuam a ser atribuídas e valorizadas.

3.2. Relação dos alunos com a escola: construção da experiência escolar

O relacionamento dos alunos com a escola tem-se revelado interessante de analisar, surgindo na década de noventa, e nomeadamente em França, vários trabalhos de investigação sobre a maneira como os jovens alunos constroem a sua experiência escolar. Entre tais trabalhos referimos os de Ballion (1994), Barrère (1997), Dubet (1991, 1994), Dubet & Martuccelli (1996), mas também outros investigadores que procuraram encontrar os sentidos da escolarização de jovens alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos e, normalmente, associados à exclusão social, nomeadamente, Bautier & Rochex (1998), Charlot (1999), Payet (1995) Rayou (1998), Rochex (1998), entre outros.

Assim, tendo por base a noção de experiência que tem na sua génese as dinâmicas individuais, a subjetividade dos atores, do seu trabalho e da sua autonomia enquanto interesses da sociologia da experiência social (Dubet, 1994), constatamos que o papel intrínseco de cada um dos atores escolares é um produto da sua personalidade, por sua vez definida como a capacidade de criar a sua experiência e ao mesmo tempo de a tornar coerente e significativa. A construção de experiências escolares sobressai e impõe-se em virtude de as situações deixarem de se circunscrever num universo caracterizado pelo sentido da homogeneidade, o que é essencial porque tal como a “sociedade já não é uma” – porém plural e diversa como plurais e diversas são as experiências dos atores – também o aluno já não é um mas de diferentes tipos.

Tal tipologia está muito ligada à ideia de que o aluno executa o seu “ofício” de forma múltipla, segundo uma pluralidade de lógicas de ação que, segundo Dubet (1994), ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema “e a atividade engendrada pela dinâmica resultante dessa articulação acaba por dar lugar à subjetividade dos atores e à sua capacidade reflexiva” (Santos, 2007, pg. 346). Entretanto, o ator e a sua subjetividade, envolvido em todas essas lógicas e confrontado com a sua dispersão, desenvolve a sua atividade, o seu trabalho que constitui o objeto de uma sociologia da experiência que, segundo Dubet (1994, pg. 223)

É também uma sociologia analítica que visa interpretar condutas e discursos, decompondo-os em elementos simples e recompondo a experiência social segundo

um modelo coerente. [... que] deve partir de um método suscetível de dar lugar à subjetividade dos indivíduos, capaz de a tratar o mais objetivamente possível.

Porém, na necessidade de se perceber que relação mantêm os alunos com a escola e que sujeitos a escola “fabrica”, tem-se vindo a analisar o trabalho pedagógico que envolve professores e alunos e, sobretudo, a multiplicidade de relações e de esferas de ação decorrentes do facto de os alunos serem ao mesmo tempo alunos e jovens e de aprenderem a crescer em todas as dimensões da sua experiência, à medida que vão transpondo as etapas sucessivas da sua formação, gerindo a sua vida fora e dentro dos muros da escola, modelando-a de acordo com as diferentes situações sociais onde, naturalmente, cabem as emoções, os afetos, os entusiasmos e os desânimos, os sucessos e os insucessos escolares (Dubet & Martuccelli, 1996). Na verdade, nas palavras destes autores:

Para compreender o que fabrica a escola, não chega apenas estudar os programas, os papéis e os métodos de trabalho, é preciso discernir a maneira como os alunos constroem a sua experiência, como fabricam as relações, as estratégias, as significações através das quais eles se constituem a si próprios. É preciso colocar-se do ponto de vista dos alunos e não só do ponto de vista do funcionamento do sistema. A experiência social não é um objeto que se observa e se mede de fora como uma prática ou um sistema de atitudes e de opiniões, porque é um trabalho do ator que define uma situação, elabora hierarquias de escolha, constrói imagens de si próprio. É ao mesmo tempo um trabalho normativo e cognitivo que exige uma distância de si próprio, uma capacidade crítica e um esforço de subjetivação (Idem, p. 14).

Nesta linha, e independentemente dos sentires que os alunos possam demonstrar relativamente à sua presença na escola, a literatura mostra-nos que não devemos ficar com a ideia de que uma boa relação com a escola, e em especial com as pessoas da escola (aliás fundamental para o bem-estar dos alunos), será suficiente para esse mesmo bem-estar. Na verdade, de há umas décadas a esta parte, algumas pesquisas têm-nos alertado para a relevância de ir mais além da simples ligação afetiva que os alunos possam manter com a escola (Abrantes, 2003, 2008; Dubet, 1991; Mac & Ghail, 1994; Rubinstein & Parmelee, 1992). O que Sebastião (2009) também sublinha ao considerar que a uma menor focalização na afetividade dos alunos relativamente à

escola corresponde um maior reconhecimento de elementos sociais e culturais comuns, reveladores do tipo (ou tipos) de alunos que povoa as nossas escolas.

Além disso, a escola entendida por Lopes (2011, p. 286) como “margem de poder” que, mesmo nos seus interstícios, brechas ou fronteiras “permite aos jovens estudantes uma reflexão-ação sobre os contextos que a delimitam numa estrutura de constrangimentos e de oportunidades”. Tal reflexão-ação encontra-se indissociavelmente ligado ao que alguns psicólogos, como Erikson, apelidam de “exploração” e de “investimento”, processos cruciais na construção identitária, nomeadamente no autoconhecimento de si enquanto jovem e aluno com uma consciência política e social em formação (Estevão, 2006; Rodrigues, 2009; Santos, 2007; Swaminathan, 2004).

Os alunos, astutos observadores do seu ambiente educativo (Swaminathan, 2004) que, no dia-a-dia escolar, experienciam as mais diversas situações referentes à sua aprendizagem, são também eles que, de certo modo, melhor sabem o que está na origem de situações causadoras de descontentamento, desinteresse pelas atividades escolares e insatisfação quanto à estrutura espaço-temporal e algumas regras de funcionamento. Por isso, deve ser-lhes dada mais oportunidade e ocasião para que se expressem e sejam ouvidos (Santos, 2011; Tomás & Gama, 2011). E, sendo a sua aprendizagem que está em discussão (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Santos, 2007), antes de mais deve-se conhecer os seus esquemas de perceção, avaliação e classificação do mundo, os quais se manifestam nos seus quotidianos, linguagem, expressividade e performatividade corporais. Só assim, e após o diagnóstico das suas necessidades, expectativas, aspirações e vivências juvenis/estudantis, tem sentido tomarem-se decisões e projetarem-se ações institucionais escolares que, em muito, lhes dizem respeito.

A este propósito, referimos o estudo de Teixeira (2010) que, tratando-se de uma pesquisa interpretativa e descritiva, retrata os momentos e as pessoas mais significativas no percurso escolar de estudantes do 12º ano, assim como a sua visão da escola e as suas experiências escolares. Este estudo enfatiza o papel do estudante no seio da comunidade escolar e considera o movimento da voz do aluno como suporte teórico do mesmo. Entre as várias constatações feitas pela autora, salientamos que,

muito embora para alguns alunos a sua voz seja fomentada, ouvida e tida em conta na tomada de decisões, no geral, os alunos descrevem que a sua participação se circunscreve, muitas vezes, à consulta esporádica por parte dos professores ou dos órgãos de gestão, reconhecendo a dificuldade que sentem em comunicar e em fazerem ouvir os seus pontos de vista. Inclusivamente, os alunos atestam que são os professores que ainda detêm o controlo das decisões, e queixam-se de a sua voz ser preterida relativamente à dos adultos, nomeadamente dos professores, a quem se dá, frequentemente, mais crédito.

Referindo vários estudos nacionais e internacionais, os quais nós também consideramos (Amado, 2007; Barroso, 1998, 1999; Fielding, 2004; Flutter, 2006; Lodge, 2005; Rudduck & Flutter, 2007; entre outros), Teixeira (2010) reitera a importância de se criarem organismos que cativem e fomentem o gosto dos alunos pela participação na vida da escola e nunca potenciar condições para que a sua voz seja “abafada”. Até porque, e nas palavras da própria autora,

(...) cômico de que os estudantes não podem ditar as regras da escola, mas participar na conceção e implementação das mesmas, o discente salienta a importância de congregar esforços e de se sentar à mesma mesa professores, alunos e órgãos de gestão executivos. Deste modo, a vida na escola melhoraria, pois esta tornava-se “um sítio agradável”, onde a aprendizagem e a fruição caminhassem de mãos dadas. Dessa forma, a escola constituía-se não como um local “para passar o tempo”, mas como uma instituição feita para e com os alunos, contrariando a ideia de que “as pessoas responsáveis nunca foram alunos” (Teixeira, 2010, pp. 164-165).

Por sua vez, relativamente às percepções dos alunos sobre a escola, a mesma autora também salienta que a maioria dos alunos refere tratar-se de um palco de vivências experienciais marcantes, enquanto espaço de formação intelectual e humana e, simultaneamente, local de responsabilização coletiva e palco da relação pedagógica professor/aluno. Além disso, enquanto local de convívio entre os diferentes atores – alunos, professores e funcionários (mormente entre os alunos), a escola assume-se como um agente de socialização, que permite aos estudantes estreitar laços de

amizade entre si. Concomitantemente, a escola afigura-se como uma “rampa de lançamento” para o futuro, uma vez que abre portas para o ingresso no ensino superior ou no mundo laboral.

Além disso, os professores são também muito referidos pelos alunos, pois estes não concebem a escola sem pensar imediatamente naqueles profissionais, o que reitera a importância do elemento humano na escola, o que os alunos muito valorizam (Teixeira, 2010). A este propósito, podemos lembrar as palavras de Fletcher (2005, p. 8) que atesta que “quando os alunos iniciam uma ação ou partilham decisões com os adultos, as parcerias florescem”. E, por sua vez, Fielding & Bragg (2003, p. 20) também consideram que “os professores desenvolvem muita confiança, atitudes mais positivas e altas expectativas sobre aquilo que os grupos de alunos podem fazer” quando atendem à sua voz e “saber”.

Assim, no seguimento das ideias apresentadas anteriormente, Swaminathan (2004) assevera que a ligação a um determinado lugar resulta das experiências pessoalmente significativas que aí ocorrem. Na verdade, este autor considera que tais experiências que podem ocorrer entre alunos, e entre alunos e professores ou outros atores escolares, são promotoras de sentimentos de identificação, compromisso, integração e alianças que conduzem os alunos a olhar a escola e a vê-la como sendo “o seu lugar”. Além disso, tais sentimentos são a manifestação de que os alunos acreditam que são valorizados, respeitados e têm o espaço necessário e oportunidades para criarem alianças tanto dentro como fora da escola, em contextos de que também façam (ou venham a fazer) parte.

Por sua vez, e na mesma linha, a pesquisa desenvolvida por Santos (2007), sistematiza, entre outros aspetos, um conjunto significativo de dados empíricos que – na prática e na voz dos alunos – traduzem as conceções da sua experiência social e escolar. Por meio da técnica dos grupos de discussão, os dados recolhidos junto dos alunos revelam que, sobretudo para alguns estudantes, parece difícil conciliar e equilibrar dois mundos aparentemente opostos (vida escolar e vida juvenil) e que essa dificuldade pode enfatizar uma das razões para o afastamento voluntário das tarefas escolares e até favorecer o (re)aparecimento ou manutenção de anteriores dilemas e ansiedades quanto ao (in)sucesso escolar. É, no entanto, verdade que apesar de algum

desencanto face aos seus quotidianos escolares, alguns alunos acabam por sacrificar a sua vida juvenil em favor da vida escolar e das médias académicas porque o cumprimento dos seus sonhos parece ser um imperativo pessoal.

Na verdade, a autora realça algumas particularidades que são mais marcantes nestes jovens alunos, tais como a forma ambivalente de como se situam face ao futuro, mostrando uma certa resistência a estratégias familiares relativas ao seu percurso escolar, uma relativa desvalorização dos apelos da competição, da emulação e de alguns mecanismos de mercado e de quase-mercado na educação, a afirmação do direito a participar e a ter voz, uma compreensão bastante ampla dos fatores que constroem as práticas docentes e que, de alguma forma, também os condicionam e, entre outros, uma grande consciência crítica sobre o papel da escola e sobre os dilemas sociais contemporâneos.

A este respeito, alguns autores (Santos, 2007; Silva, 2008; Teixeira, 2010; entre outros) também consideram que a orientação para o futuro e a vivência do (e no) presente é, então, uma outra tensão que atravessa os discursos e as práticas destes alunos e que eles superam, num equilíbrio que lhes permite conciliar o que para muitos outros jovens se revela inconciliável: a adesão à cultura do trabalho escolar, garante de uma trajetória estudantil e profissional de sucesso e tantas vezes associada à “abdição” do presente e à mobilização académica totalizante; a fruição de iniciativas de lazer e de prazer de âmbito não-escolar, levadas a cabo, essencialmente, na escola, mas também fora dela. Os alunos não abdicam do presente em nome do futuro: vivem-no, envolvendo-se em dinâmicas de convivialidade interpares, aderindo passivamente a consumos juvenis de sociabilidade, participando ativamente nas iniciativas e eventos escolares, integrando uma panóplia de atividades extracurriculares e envolvendo-se na vida cultural, cívica e associativa. Tal não impede, no entanto, que a adesão a algumas dessas iniciativas se faça também com o pensamento projetado no futuro, como os próprios assumem quando veem o voluntariado como sendo um investimento no currículo ou quando admitem participar “a contragosto” em algumas das atividades escolares para delas retirar, estrategicamente, capital social e simbólico escolar e/ou preparação para uma vida que dizem ir confrontá-los com a submissão do prazer ao dever.

Assim, conscientes de que – por meio de uma relação positiva com a escola, estando de bem com esse espaço e seus momentos, com os professores e os conteúdos das diferentes disciplinas, com os colegas, com os funcionários e com os pais – terão maiores probabilidades de serem bem-sucedidos, mais se empenharão porque veem reconhecidos os seus esforços (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Covell, 2010; Covell, Howe & MacNeil, 2008; Galand & Philippot, 2005; Polegato, 2011; Santos, 2007, 2011; Walker & MacPhee, 2011; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010), tiram mais partido do tempo que (cada vez mais) lá permanecem.

Além disso, alguns autores também têm salientado que o bem-estar com a escola, assim como a motivação e o desempenho acadêmicos, derivam do sentimento de pertença à escola (Shochet, Smith, Furlong & Homel, 2011) e do envolvimento escolar³³ (Dotterer & Lowe, 2011; Schernoff & Schmidt, 2008) demonstrado pelos alunos. Sentir que se pertence é sentir-se a fazer parte e faz-se parte quando se participa das atividades, das decisões, das criações, quando se está envolvido, quando se é aceito e apoiado. Na verdade, faz sentido questionarmos os próprios alunos sobre estes sentimentos porque só assim ouvimos em primeira voz se se mantém (ou não) o que Perrenoud (1995) denominou de participação de “grau zero”, referindo-se ao aluno enquanto membro “invisível” do sistema escolar (Teixeira, 2010).

No entanto, insistentemente, e segundo vários estudos, os alunos dizem gostar da sua escola porque se apresenta como uma oportunidade de dialogar e de discutir assuntos de interesse para si próprios, mas tudo isso, segundo Santos (2007, p. 363), parece remeter para uma “satisfação muito particular”. Sobretudo, e segundo a mesma autora, porque parece premente a manutenção do espaço escolar, conotado com controlo e ausência de liberdade, para que a discussão nasça e se desenvolva num espaço à margem da vida escolar, de preferência esquecendo-se dela, “rompendo com o aborrecimento e com os constrangimentos da escola”. Até porque, e segundo nos fazem constar alguns autores, as ideias – enquanto núcleos geradores de debate e discussão – não parecem ter lugar durante as aulas, mas, muito provavelmente, em espaços exteriores às salas de aula, durante os recreios em espaços e momentos

³³ Dotterer & Lowe (2011, p.1651) definem envolvimento escolar como sendo aquilo que descreve “ ... student’s feelings, behaviors and thoughts about their school experiences and is an importante construct given its links to academic outcomes such as achievement and high school completion”.

informais onde os alunos se podem encontrar (Abrantes, 2003; Lopes, 2011; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

Por outro lado, também se reconhece que os alunos (bem como os outros atores escolares) têm evidenciado uma postura diferente relativamente à sua posição (ou oposição) entre, por um lado, a obrigação social e moral de ir à escola e, por outro, a obrigatoriedade com que esta lhes é imposta, levando-os a ponderar se há correspondência possível (e direta) entre as suas expectativas e ambições e o papel da escola na sua concretização³⁴. De notar que, segundo alguns autores, a ideia de escola enquanto mecanismo promotor da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados mostra-se cada vez mais comprometida dado o aumento das incertezas causadas pela tendente diminuição da rentabilidade dos “estudos” no mercado de trabalho (Canário, 2008; Guerreiro & Abrantes, 2005; Martuccelli, 2001; Pais, 2001). Condição que coloca a escola perante a contradição de não lhe ser possível responder positivamente às expectativas que, entretanto, nela foram depositadas, sobretudo após a revolução de Abril de 1974.

Além disso, a generalização da escolaridade básica não significou generalização das experiências escolares bem-sucedidas. Relativamente a este aspeto, Guerreiro e Abrantes (2005), confirmando uma tendência identificada anteriormente por Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião (1994, p. 159), revelaram que “os insucessos e as reprovações, o desinteresse pelas “matérias”, os círculos de amigos e a vontade de trabalhar, ganhar dinheiro ou conquistar autonomia tendem a convergir e a acumular-se em trajetórias de exclusão da escola”. E, segundo nos parece, estas não deixaram de ser a grande razão que nos leva a pensar no papel que a escola deve desempenhar nomeadamente no que respeita ao cumprimento das funções que socialmente lhe continuam a ser atribuídas e que constituem, ainda, a sua missão (Lobrot, 1975; Salgado, 2003).

³⁴A este propósito, Canário (2008, p.76) refere que, fruto de todas as mudanças que afetaram os setores económico, político e social nas últimas décadas, a juventude viu alterada a natureza da sua relação quer com a escola, quer com o mercado de trabalho, passando-se de “uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza”. Onde o próprio paradigma da qualificação cede cada vez mais o lugar ao paradigma da competência verificando-se, segundo Martuccelli (2001, p. 309) “a passagem de um regime de definição clara de qualificações sancionadas por um diploma escolar que corresponde a posições estatutárias precisas para um regime mais fluído de competências definidas em contexto de trabalho”.

Relativamente à relação dos alunos com a escola resta-nos considerar a relevância em compreender quais as preocupações manifestadas pelos alunos que, independentemente da sua idade e, na maior parte das vezes, por ação de múltiplos processos socializadores, nomeadamente os familiares, reconhecem bem para que lhes serve a escola e quais as funções que ela deve ser capaz de cumprir.

3.3. Relação dos alunos com o saber escolar: necessária superação do “enfado”

Nas palavras de Charlot (2000), a relação com o saber constitui “uma forma de relação com o mundo”, daí entender-se que a valorização que os alunos atribuem (ou não) às aprendizagens e tarefas escolares deve ser percebida num contexto alargado aos diversos agentes que, para além da escola, têm tido cada vez mais funções relevantes e inquestionáveis em todo o processo de aprendizagem e socialização globalizada das crianças, jovens e adultos.

Nesse processo, e no que respeita à aprendizagem escolar formal, os alunos têm, por meio de estratégias de ação suficientemente capazes, de aprender a gerir e superar o enfado de que se revestem algumas aulas que são obrigados a frequentar sem que, em muitos casos, em nada lhes acrescentem (Dayrell, 2007) tanto ao que aí aprendem como ao que aprendem por outras vias concorrentes. Tal distanciamento dos alunos relativamente a alguns saberes, e alguns professores, gera o que Duru-Bellat e Van Zanten (1999) designam de “espirais de desinvestimento progressivo”, suscitadas por uma certa estranheza relativamente à escola e às tarefas da escola (Silva, 2004, 2008a), que leva os alunos a terem de aprender a jogar as regras do jogo e a criarem uma “fachada identitária” que lhes permite integrarem-se na organização formal, mas “preservando uma organização informal juvenil que, em parte, subverte as lógicas e normas escolares e que se baseia nas lógicas da integração e das sociabilidades” (Abrantes, 2003, p. 37).

Nesta linha, e em termos de práticas diárias de alguns alunos, o que se verifica é uma certa diversidade de atitudes relativamente ao futuro escolar e académico, e mesmo profissional, que se explica por uma “cultura mais orientada para a sobrevivência presente que para a projeção futura” (Abrantes, 2003, p. 103) e que nos

leva a pensar na forma como muitos alunos parecem não se importar com o facto de não alcançarem sucesso nos resultados escolares, acumulando classificações negativas, o que, muitas vezes, resulta de um anterior percurso de retenções.

Vários autores têm-se mostrado unânimes em considerar esses alunos como sendo vítimas de um processo de desmotivação relativamente à qualidade das suas aprendizagens (Nicholls & Thorkildsen, 1995, citados in Gallant & Philippot, 2005), considerando também que as perceções que esses alunos têm dos seus contextos escolares influenciam o seu envolvimento escolar tanto ao nível cognitivo, como afetivo e do conhecimento (Ames & Archer, 1988; Anderman & Anderman, 1999; Gibbons & Silva, 2011; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998; Van Ryzin, 2011). Perspetiva que nos leva a crer, à semelhança de Galand e Philippot (2005), que as perceções dos alunos sobre as condições de aprendizagem que lhes são oferecidas têm um relevante impacto sobre numerosos aspetos do seu sucesso escolar.

Na mesma linha, Van Ryzin (2011), estudando os processos que ligam as experiências estudantis na escola ao tipo de envolvimento na aprendizagem, ao ajustamento psicológico e ao bom desempenho académico, refere que a escola pode ter um papel importante ao proporcionar aos alunos elementos protetores relativamente a um não envolvimento escolar, a fracos desempenhos académicos e a desajustamentos psicológicos.

Por sua vez, Gibbons e Silva (2011) também referem que, quando os alunos (mais que os pais) percecionam que a sua escola é uma boa escola e que lhes proporciona um bom ambiente de aprendizagem, tal tem repercussões na sua progressão escolar e na sua futura inserção no mercado de trabalho. No entanto, para os mesmos autores, a felicidade e o bem-estar dos alunos na escola são largamente ignorados e as medidas da qualidade das escolas centram-se mais na satisfação parental relativamente ao ambiente de aprendizagem e sua relação com um bem-sucedido futuro académico e profissional dos seus filhos.

Apesar de tudo e mesmo entre os alunos para quem a escola não diz muito, sobressai um sentimento de valorização das aprendizagens escolares, como as que possibilitarão, então, aceder a “certezas projetadas, a futuros que se consideram guardados e garantidos pelo projeto da escola: um diploma, um emprego” (Silva,

2008a, p. 157), mesmo que para isso tenham de se sacrificar a adiar outras experiências (Vale & Silva, 2011). Na verdade, e de modo geral, os alunos mostram-se conscientes de que há pertencas favoráveis a que lhes seja identificada, pela escola e pela sociedade, a figura de aluno desejável. Tal figura, comum à sociedade, à escola e às famílias, reconhecida pelo esforço e empenho e tornado visível nas classificações alcançadas, faz parte das suas expectativas porque – na crença generalizada – ainda funciona como bilhete de acesso a uma posição social diferente da que é originário (Santos, 2007; Abrantes, 2011).

Esta ideia é corroborada por Teixeira (2010) ao referir que a opinião que os alunos têm da escola enquanto organização aponta para uma visão da escola enquanto “rampa de lançamento” para o futuro e enquanto espécie de ponte que dá acesso a um futuro auspicioso. No entanto, tal como vimos anteriormente e segundo nos lembra Gimeno Sacristán (2003, p. 64), 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 atividades mutáveis.

Conclusões idênticas são apontadas por Fernández Enguita (2011) ao aludir que o generalizado “desengajamento” relativamente à escola se deve à simultânea perda de valor instrumental e de valor discursivo, ambos com um peso considerável nas atitudes dos alunos.

Assim, por um lado, a promessa de mobilidade social é geradora de incertezas uma vez que a velha correspondência entre diploma e emprego/ trabalho já não se mantém, levando o aluno a questionar se vale a pena o esforço requerido (Elliot, 1998; Glasman, 2000); por outro lado, a diversidade e riqueza do conhecimento, agora disponível em todos os meios e formatos, a austeridade, rigidez e eventual esterilidade das formações/ cursos converte a instituição e a experiência escolares numa vivência próxima do “aborrecimento”, que passa a converter-se numa faceta principal e

omnipresente (Finn, 1989; Moncada, 1985; Newman, 1992; citados por Fernández Enguita, 2011, p. 257).

Além disso, muito embora seja ainda uma realidade nos contextos de escolaridade recente (como é o caso de muitas das nossas famílias) o sentimento de que a escola permite alimentar expectativas de um futuro diferente, o certo é que, e por culpa da tardia massificação escolar que caracterizou o nosso sistema educativo, muitas vezes ainda prevalece uma certa dificuldade em decifrar e controlar a comunicação que se procura estabelecer entre a escola e a família, sendo os próprios alunos a mediar esses dois contextos (Diogo, 1998, 2004). Tal pode acontecer, e normalmente acontece, sem interferências. Mas, por vezes, os alunos fazendo uso de uma certa capacidade de manipulação adquirida e bem-sucedida, principalmente entre as famílias cuja baixa escolaridade não lhes permite decifrar e controlar tal comunicação, podem afirmar ter (ou não) tarefas escolares a cumprir ou um teste a preparar, mesmo que tal não corresponda à realidade (Vieira, 2005). Inclusivamente, usando isso como estratégia de fuga às tarefas domésticas familiares que lhes estariam reservadas.

É nosso propósito lembrar que, e nas palavras de Sebastião (2009, pg. 241), a “forma como os alunos lidam com o saber, as dificuldades que enfrentam e as estratégias que delineiam para as superar, que tipo de avaliações efetuam sobre esse universo particular das aprendizagens, constitui em boa parte uma zona cinzenta que se torna necessário iluminar”. Por isso alertamos para a necessidade de se aprofundarem mais estudos sobre estas questões no sentido de melhor compreendermos se os saberes escolares só por si se justificam como necessários, válidos, valorizados e capazes de corresponder a todas as questões (novas e velhas) que lhes sejam colocadas.

3.4. Relação dos alunos com os outros atores escolares: paridade da relação

Relativamente à relação que os alunos mantêm com os outros atores escolares, e à forma como essa relação influencia o sentido que atribuem à escola e ao saber escolar, consideramos fulcral atendermos à forma como eles se relacionam com os adultos que compõem a comunidade escolar (professores, funcionários, pais) no que respeita aos assuntos

da escola (bem-estar com a escola e com as pessoas da escola, aprendizagem e tarefas escolares, avaliação e relacionamento com os pares), mas também à percepção que os alunos têm da posição que ocupam (ou deveriam ocupar) nessa relação. Além disso, também se evidencia relevante considerar a forma como os alunos se relacionam entre si, numa relação de paridade que procuram que seja o mais agradável e satisfatória possível, principal e fundamentalmente com aqueles colegas que maior proximidade mantêm.

A pensar na relevância que a experiência social tem vindo a assumir no conhecimento das pessoas, enquanto ação social e enquanto subjetividade, segundo já referimos anteriormente, tem-se percebido que os alunos, usufruindo dos diversos espaços e momentos escolares, deveriam ser mais atendidos enquanto detentores do direito de serem ouvidos, de estarem presentes e de sentirem que são elementos importantes e pertencentes à escola que frequentam. Tal envolvimento, estando na base de uma maior motivação, interesse e empenho relativamente à escola e suas tarefas (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010) canaliza os alunos a que acionem alguns dispositivos e lógicas de ação ao seu alcance para obterem sucesso (Abrantes, 2003; Covell, 2010; Santos, 2011) e assim poderem alimentar relações humanas mais harmoniosas quer com os professores, mas também com os próprios pais enquanto grandes interessados pelo sucesso de seus filhos (Gibbons & Silva, 2011).

Esse sucesso, por sua vez, também deriva da força de determinados marcadores simbólicos dos pais, em atribuírem valor ao desempenho dos filhos (Diogo, 1998; Figueiredo & Sarmiento, 2009; Henriot VanZanten & Migeot-Alvarado, 1995; Larrosa, Dubra & Perrez, 2011; Montandon & Perrenoud, 2001; Perrenoud, 1987; Sarmiento & Ferreira, 1999; Silva, 2003), sendo que as atitudes dos pais relativas à escola e o interesse que manifestam ter quanto ao trabalho escolar dos filhos determinam com maior ou menor ênfase a experiência escolar (de sucesso ou de insucesso) das crianças e jovens.

Nesta linha, Santos (2007, p. 364) refere-se à falta de “uma arquitetura escolar humanizada” que, por certo, propiciava mais espaços facilitadores de “uma nova e desejável simbiose entre o conviver com o outro e o viver a escola na plenitude de uma esfera organizativa e democrática”. Na verdade, sempre que os alunos conseguem alguém com quem manter alguns espaços abertos à comunicação, acontece que os utilizam como um veículo de transmissão de mensagens várias, nomeadamente aparentes pedidos de ajuda que traduzem algumas insatisfações pessoais vivenciadas na escola.

Corroborando as perspectivas assumidas por Dubet, Santos (2007, p. 354) conclui que

a experiência escolar não parece poder reduzir-se, unicamente, à esfera mais pessoal da estratégia, mas à convivência, lado a lado, de duas esferas, aparentemente opostas e independentes uma da outra: a esfera da ação estratégica (vida escolar) e a esfera da integração relativa à comunidade juvenil (vida juvenil).

E a autora continua por salientar um possível novo interesse para a investigação sobre o mundo escolar, sobretudo porque, apesar destas duas lógicas (estratégia e integração) poderem fazer parte de universos diferentes, os jovens alunos vivendo, simultaneamente, nestes dois mundos tentam torná-los compatíveis, atenuando e diluindo alguns constrangimentos escolares como, por exemplo, a competição individual pelas melhores classificações, para conseguirem manter a unidade entre todos os alunos da turma. (Idem, p. 364)

Nesta linha, referimos também o estudo desenvolvido por Gonçalves (2006), que é uma alargada revisão da investigação sobre a influência da família, sobretudo dos pais, nos percursos vocacionais dos filhos. Este estudo conclui que a família tem um impacto decisivo nos projetos vocacionais dos filhos e, especificamente, na previsibilidade dos trajetos que se vão configurando nas escolhas de formação e nas expectativas profissionais que os adolescentes vão construindo.

Na ótica de Dubet e Martuccelli (1996) esta faceta escondida da vida dos alunos resulta da forma como as famílias (nomeadamente os pais e/ou encarregados de educação) permitem (ou não) uma interação/comunicação (bem-sucedida ou não) com a escola. Sendo os pais poderosos socializadores da auto-perceção que as crianças têm do seu desempenho escolar (McGrath & Repetti, 2000), a informação que estas recebem das pessoas que são importantes para si (pais, professores, colegas), sobre as suas capacidades académicas pode influenciar as suas perceções sobre o seu desempenho escolar (López-Larrosa, Dubra & Pérez, 2011; Williams, Sánchez & Hunnell, 2011).

Por outro lado, avaliar a forma como os alunos se relacionam com os seus pares (valorizando, ou não, esse relacionamento) também nos permite conhecer

melhor as percepções positivas ou negativas que os alunos possam ter relativamente à escola em geral e, em particular, à escola de que fazem parte (Abrantes, 2003; Santos, 2007). De facto, durante algumas décadas as pesquisas elaboradas sobre as atitudes e percepções dos alunos relativamente à escola centraram-se muito no tipo de relacionamento mantido com os professores e com os pais e de que forma tais relacionamentos se traduzem em benefícios para uma maior motivação académica, envolvimento e desempenho escolares (Englund, Luckner, Whaley & Egeland, 2004; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connel, 1998).

Recentemente, embora se mantenha o interesse pelo estudo da relação dos pais com a escola e o que de positivo tal relação terá na promoção de maior sucesso escolar dos alunos, já se tem estudado também o influente papel que os pares desempenham relativamente à motivação dos alunos, ao seu comportamento na escola e eventual sucesso académico (Kinderman, 2007; Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Santos, 2007, 2011; Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2007; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Shochet, Smith, Furlong & Homel, 2011; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Verificando-se que, de modo geral, os alunos mostram ter percepções positivas sobre a escola enquanto espaço de convívio e de sociabilidades onde os colegas e amigos são parte essencial das suas experiências escolares.

Além disso, tem sido também do interesse de alguns autores a forma como os alunos valorizam a escola enquanto espaço de encontros, partilha de emoções e de afetividades, de saberes, pensamentos, gostos e brincadeiras, sendo esses cenários de interação escolar muito importantes na formação dos grupos de amigos, permitindo-lhes a estruturação de relações de convivialidade que, segundo tem sido estudado, têm repercussões no empenho, desempenho, e envolvimento em atividades escolares propostas aos alunos ao longo do ano de escolaridade (Furrer & Skinner, 2003; Santos, 2007; Teixeira, 2010). Relacionar-se com colegas empenhados e bem integrados nas atividades escolares pode funcionar como fonte de ajuda, apoio e incentivo na realização de trabalhos de grupo, projetos de turma e trabalhos de casa (Altermatt & Pomerantz, 2003; Kindermann, 2007; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Wentzel, McNamara-Barry & Caldwell, 2004). Mas, pelo contrário, relacionamentos com colegas que não veem as atividades escolares interessantes e que não se mostram

entusiasmados por aprender e participar nessas mesmas atividades, podem também ser influenciadores ao ponto de lhes diminuir o interesse e compromisso para com as tarefas a desenvolver na sala de aula (Graham, Taylor & Hudley, 1998) sendo, portanto, prejudicados por aqueles “que não possuem cultura de projeto escolar e que por vários motivos constroem a sua subjetividade contra a escola” (Silva, 2008, p.147).

Tal relação menos positiva com a escola também se deve, e muito, à forma como os alunos percebem o tipo de relacionamento que mantêm com os professores, de quem se espera – pela posição que ocupam – que se tornem cada vez mais capazes de, continuamente, analisar, refletir e questionar a própria realidade social e educativa de que fazem parte para, assim, melhor se reverem nela enquanto membros ativos de mudança e desenvolvimento (Tomyn & Cummins, 2010; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Tem-se vindo a alertar para que a atual ação educativa e formativa desempenhada pela escola não continue centrada apenas na perspectiva do adulto, grande parte das vezes desconhecadora dos reais sentidos que os alunos atribuem à sua experiência escolar (Osler, 2010). Para além de que também se reconhece que aos alunos devemos ouvir mais, uma vez que têm sempre muito a dizer sobre a escola e sobre tudo o que lhes diz diretamente respeito enquanto alunos com deveres mas também com direitos (Teixeira, 2010). No entanto, continuam a permanecer “invisíveis” não lhes sendo reconhecida a confiança de que são capazes de contribuir mais para tornar a escola um espaço de bem-estar para todos os que nela se encontram (Osler, 2010; Covell, 2010).

Considerando as várias funções da educação em geral e, especificamente, da educação escolar (desenvolvimento de competências, capacidade crítica, autonomia, empoderamento, etc), à semelhança de alguns autores (Galston, 2004; Haste, 2004; Biesta, & Lawy, 2006; Tomás, 2007; Tomás & Gama, 2011), verificamos a relação desses objetivos educativos com o envolvimento político e o exercício da cidadania democrática por parte dos alunos.

Providenciando oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem, a escola deve pressupor o fomento de experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de

uma atitude cívicas. Para tal, e para o cumprimento de tais desígnios, todos os intervenientes, inclusivamente os alunos, devem ser responsabilizados preconizando e incentivando uma maior participação e presença, nomeadamente na tomada de decisões (Osler, 2010; Teixeira, 2010).

Para isso, e conforme a investigação na área nos tem alertado, deve-se apostar naquilo que realmente importa, isto é, na preparação dos jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel ativo de construtores de significados” (Apple & Beane, 2000, p. 41). Nesse sentido, por um lado, espera-se que as escolas sejam contextos facilitadores de uma vivência democrática, possibilitando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos (quer formais como informais) onde a sua presença possa garantir a concretização do que está preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (cf. Artigos 2º e 7º). Por outro lado, que cada escola expresse a sua autonomia, valorizando a sua identidade específica, através dos Projetos Educativos e Projetos Curriculares, enquanto concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa.

Nesta lógica, e porque a atual legislação do sistema educativo prevê a conversão da escola numa “comunidade educativa”, sublinhando a importância das parcerias e consagrando a participação de todos os seus membros na tomada de decisões e ações relacionadas com a vida da mesma, vários autores atestam que, para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, para que se concretize numa autêntica cultura cívica, cujos valores democráticos se naturalizam nas práticas quotidianas, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação (Osler, 2010; Teixeira, 2010; Covell, 2010; Tomás & Gama, 2011).

Concluimos situando a nossa investigação neste quadro de referência e nutrimos a ideia de que o nosso percurso investigativo possa apresentar um contributo para melhor compreensão das dinâmicas e representações dos alunos sobre a escola, o saber escolar e as suas sociabilidades em contexto escolar. Assim, o capítulo que de seguida apresentamos pretende expor resumidamente todo o processo efetuado ao longo da nossa investigação, identificando, contextualizando e justificando as opções

metodológicas adotadas e que considerámos mais adequadas para responder às questões por nós levantadas bem como aos objetivos que também definimos.

Enquadramento, dispositivos da pesquisa e opções metodológicas

«"How" you collect data affects "which" phenomena you will see, how, where and when you will view them, and what sense you will make of them.»

Charmaz, Kathy (2010, 1st edition 2006)

Introdução

De há uns anos a esta parte tem surgido um grande interesse em conhecer melhor os contextos escolares e os seus públicos, nomeadamente de determinados níveis de escolaridade que, segundo nos tem sido possível averiguar, tendem a apresentar algumas falhas no que respeita ao envolvimento e bem-estar, o que tem repercussões a nível do sucesso escolar.

Em diversas circunstâncias, o século XX, foi qualificado de o "século da criança" no entanto reparamos que se continua a centrar o olhar mais no ponto de vista dos adultos, e especificamente dos professores, a pender para os conteúdos mínimos ou para as necessidades sociais, do que propriamente no aluno e nas suas perspetivas. Vários autores (Cousin, 2003; Dubet, 1991; Oslén, 2010; Rayou, 1998) têm constatado que embora a pesquisa sobre a escola se tenha vindo a focalizar mais na comunidade educativa e especificamente no aluno, enquanto ator que age estrategicamente, construindo colaborativamente a sua identidade de aluno bem-sucedido (ou não), ainda assim, permanecem pouco claras, por serem pouco questionadas e ouvidas, as verdadeiras posições, atitudes e disposições dos jovens sobre a escola e as suas experiências escolares.

Com este estudo interrogamos o modo como os conceitos de adolescentes/jovens e de escolarização têm sido tomados como quadro de referência do, e para o seu estudo pelos adultos, uma vez que interfere diretamente na forma como são percecionados e no modo como nos relacionamos com eles, bem como na maneira como eles vivem essa sua condição de adolescentes/jovens e de alunos.

De entre as possíveis justificações para a realização de um estudo com alunos, sublinhamos o interesse em fazê-lo não com jovens alunos definidos como problema social, que têm sido alvo preferencial da psicologia e da sociologia, mas sim com alunos ditos "normais" que têm, por isso mesmo, passado quase despercebidos e dos quais pouco se sabe. Prestar atenção ao que aparenta não ter nada de especial pretende, assim, ser uma forma de

dar conta da complexidade social das ações dos sujeitos escolarizados que preenchem a vacuidade do “seu problema” para, problematizando-o, romper com sentidos comuns que os tornam fenômenos sociais irrelevantes.

Tratando-se de um estudo com forte cariz qualitativo estamos conscientes de que a sua credibilização envolve fundamentalmente a credibilidade da autora como investigadora (Patton, 1990) exprimindo-se, entre outros aspetos, através da clarificação do modo como conduziu a investigação e da seleção de evidências que a explicitam (Glaser, 1998).

Apresentando o processo de investigação, esperamos que o presente capítulo contribua, fundamentalmente, para essa clarificação tornando tão acessíveis quanto possível os objetivos e princípios organizadores, os dispositivos, procedimentos e múltiplas estratégias seguidas para a sua realização, a seleção e caracterização dos participantes, as técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados, bem como as técnicas de análise desses mesmos dados e as vicissitudes que inevitavelmente o marcaram.

4.1. Construção do objeto e dispositivos de pesquisa

Reverendo a literatura em busca dos alicerces teóricos desta investigação, deparámo-nos com uma imagem algo complexa da vida na escola e, ao mesmo tempo, com a escassez de trabalhos diretamente centrados no aluno do ensino básico e na sua experiência escolar³⁵. Tendo presente tal complexidade, as práticas investigativas no terreno (ainda que escassas) têm-se caracterizado por uma grande prudência, centrando-se na pesquisa empírica de um caso ou de um número reduzido de casos, guiadas por referências mais globais, sendo, na perspectiva de alguns autores, “a melhor forma para dar expressão a um conceito completamente contextualizado e integrado” (Quicke, 1996, citado in Amado, 2000, p. 190).

Estudar a interação, tal como se processa no interior de uma escola e de determinados contextos sociais, intitulado-a de objeto de investigação exige ter-se em conta que, nesse mesmo objeto, se cruzam, e mutuamente se influenciam, a

³⁵ Em Portugal temos assistido, desde a década de noventa, a uma relativa produção de trabalhos académicos que realçam a noção de experiência escolar mas todos eles centrados nos alunos do ensino secundário (Abrantes, 2003; Canário, 2000; Lopes, 1996; Gomes, 1998; Gonçalves, 2006; Matos, 2008; Palhares, 1996; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Santos, 2003, 2007; A. M. Seixas, 2005; Silva, 2004, 2008; Teixeira, 2010).

objetividade das “circunstâncias” e a subjetividade interpretativa dos sujeitos envolvidos (atores).

Assim, partindo dos princípios básicos do interacionismo simbólico³⁶ (Ball, 1980, 1981, 1987; Blumer, 1969; Delamont, 1983; Furlong, 1976; Hargreaves, 1967, 1986; Woods, 1980 entre outros), concretamente do carácter vivencial que transmite e do facto de devolver, a professores e a alunos, o estatuto de “sujeitos ativos”, ignorado pelo paradigma do “processo-produto”, procurámos recolher dos alunos – uma vez que, cada vez mais, a sua “voz” se torna indispensável na compreensão da vida da escola –, informação sobre como perspetivam a escola, o saber escolar e as suas sociabilidades com os outros atores escolares, mas também recolher informação junto dos professores, sobre as perceções que entendem que os alunos têm. Tal propósito, que resultou da nossa expectativa em conhecermos que encontros e desencontros, (concordâncias e discordâncias) existem entre as perspetivas de alunos e professores, constitui um alerta para uma cada vez maior relevância em se projetarem e construírem possíveis *pontes* de ligação, partilha, diálogo e construção colaborativa entre os diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, foi nosso propósito:

- a) Averiguar que atitudes, posições e disposições têm os alunos relativamente à escola em geral e à escola que frequentam;
- b) Reconhecer o modo como os jovens alunos se relacionam, institucional e pedagogicamente, problematizando o seu sentido quanto às suas “ausências” nos espaços e momentos em que deveriam estar presentes (envolvendo-se e participando);
- c) Perceber como se organizam escolar e socialmente os jovens alunos, vivendo os espaços e tempos escolares, interagindo com os seus pares e com os adultos (professores, pais e encarregados de educação, ...), desenvolvendo atividades, promovendo entre si as suas sociabilidades (partilha de ideias, gostos, interesses, linguagem, estilos, símbolos, *habitus*, ...);

³⁶ Cujo foco central, segundo Bergh (1989, p. 32), é “a compreensão subjectiva e as perceções sobre as pessoas, os símbolos e os objectos”. Ou seja, e segundo Ruiz Olabuénaga, (2003), o interacionismo simbólico toma as interações humanas como principal fonte de dados através da qual se atribui significado às coisas e às situações, e os significados são produtos sociais elaborados através da interação das pessoas nas suas atividades.

- d) Delimitar possíveis aspirações e expectativas que os alunos têm quanto à sua progressão nos estudos e ao seu futuro profissional;
- e) Analisar o nível de concordância entre o modo como os alunos perspetivam a sua relação com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares e o que os professores percebem sobre as atitudes, posições e disposições que os alunos revelam ter sobre a escola, o saber escolar e os outros;
- f) Caracterizar sociologicamente a experiência escolar dos alunos em função do género e idade.

Tais propósitos, inicialmente considerados foram, entretanto, reformulados e especificados sob a forma de questões analíticas mais precisas ao longo da recolha dos dados. Ao longo de todo o processo, tivemos a preocupação de manter a nossa capacidade de escuta e atenção face aos significados imprevisíveis introduzidos pelos alunos e professores participantes, o que determinou que tivéssemos de rever as nossas próprias formulações e a organização categorial que ia emergindo através dos dados que íamos recolhendo e analisando.

4.2 Opções metodológicas: algumas considerações

Situamos o trabalho de pesquisa que de seguida apresentamos num quadro metodológico que se inscreve na herança da sociologia compreensiva e construtivista (Bottanski & Thévenot, 1987; Dubet, 2002; Dubet & Martuccelli, 1996; Rayou, 2005; Verhoeven, 2006) mas também, de alguma forma, nas correntes pragmáticas que recentemente têm caracterizado a sociologia da educação (Callon, 2001; Dodier, 1995; Dodier & Baszanger, 1997; Latour, 1991).

Na prática, traduzimos o objetivo geral do nosso trabalho no contributo para um melhor conhecimento e compreensão do aluno construtor³⁷ das suas dinâmicas de escolaridade, estudando os sentidos e percepções que os alunos têm sobre a escola (nomeadamente os espaços e momentos escolares ocupados pelos alunos) e sobre o saber

³⁷ Aluno construtor e não apenas ator que se submete “à força integradora do social”. Nesta perspetiva construtiva do aluno, tal como nos referem alguns autores (Bottanski & Thévenot, 1987; Rayou, 2005), as crianças e jovens, uma vez que passam cada vez mais tempo das suas vidas na escola, são confrontadas, à semelhança dos adultos, com numerosas provas que se tornam em verdadeiras matrizes da sua socialização.

que a escola lhes proporciona, num processo de construção e definição de uma imagem de aluno que não mais pode desligar-se da sua condição de adolescente e jovem, sendo também nosso interesse conhecer o modo como os alunos percebem a sua relação com os outros atores escolares. Além disso, os dados que recolhemos permitiram-nos confrontar as percepções dos alunos com essas mesmas percepções mas perspectivadas pelos professores e avaliámos as sintonias e discordâncias entre ambos.

Optámos por centrar a nossa atenção numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, situada no distrito de Coimbra, porque achámos que seria a estratégia mais adequada para, a partir de um grande número de dados fornecidos em primeira mão por grupos de alunos e por professores, podermos trilhar um percurso crítico-reflexivo relativo aos significados e interpretações dos alunos sobre a escola e sua experiência escolar. Além disso, como postura epistemológica adotámos o princípio de que o conhecimento sobre o mundo social é um conhecimento situado, e que a compreensão dos fenómenos sociais passa pela análise do processo de construção do “mundo social” pelos atores, sendo, o contexto local, considerado um quadro indispensável para a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Nesse sentido, com vista a “compreender e interpretar a realidade tal e qual como é entendida pelos sujeitos participantes nos contextos estudados” (Gómez, Flores & Jiménez, 1999, p. 259) desenvolvemos uma pesquisa com características etnográficas, uma vez que nos interessamos “pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interatuam” e, segundo sugere a etnografia, propomo-nos “descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e (...) fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. (porque) (...) o que conta são os seus significados e interpretações” (Woods, 1989, p.18).

Nesta linha, Rayou (2005, p. 467) também nos lembra que “quem quer estudar a fundo o que poderia haver de específico na experiência social das crianças e dos jovens (...) uma metodologia de inspiração etnográfica parece impor-se”.

Além disso, para uma maior aproximação à vida na escola e para a constituição de um quadro interpretativo “enraizado” nos dados, partindo da própria interpretação dos atores, procurámos considerar um plano de investigação flexível que nos possibilitasse entrar “no terreno onde os fenómenos se verificam” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 20), considerando a natureza dinâmica, processual e complexa das vivências escolares dos alunos do ensino básico obrigatório. Para tal, recorreremos a uma estratégia compósita de recolha de dados que

nos permitiu coordenar diferentes métodos e efetuar, simultaneamente, análises qualitativas e quantitativas.

O recurso a abordagens metodológicas mistas tem sido uma estratégia cada vez mais utilizada como alternativa à valorização de uma orientação quer qualitativa quer quantitativa (Amado, 2000; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Kington, Gates & Sammons, 2013; Portela, 1985; Teddlie & Sammons, 2010), sendo que qualquer uma destas análises fornece “um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade” e ambas são limitadas quando usadas isoladamente³⁸. Para além de que, “nem o qualitativo nem o quantitativo garantem uma objetividade total; tendem apenas a assegurar um procedimento mais objetivo possível, o que não é nada fácil” (Ruquoy, 1997, p. 85).

4.2.1. Abordagem metodológica mista: qualitativa e quantitativa

Em função dos objetivos do nosso estudo, achámos adequado o uso de métodos qualitativos que, no ver de Derouet (2003, p. 253) “privilegiam o discurso dos atores e o sentido que eles dão às lógicas do sistema”. Tomámos esta opção porque, e segundo Almeida & Freire (2003, p. 101), “de novo os processos internos e as simbolizações ganham espaço na investigação (...). Reconhece-se que as pessoas interagem em função dos significados que as coisas, as outras pessoas e as condições têm para elas, sendo tais significados produzidos pela própria interação e interpretação do sujeito”. Assim, pensámos ser a estratégia que nos permitiriam estabelecer o contacto necessário com os sujeitos quem, de forma direta, nos poderia fornecer os dados suficientes para podermos responder às questões por nós colocadas, relativas às posições, disposições, atitudes e representações dos alunos relativamente à escola, ao saber escolar e às suas sociabilidades, as quais estiveram na base de todo o processo.

Segundo Ludke e André (1986, p. 12), na pesquisa qualitativa, a fonte é o ambiente natural e o pesquisador atua como principal instrumento de recolha de dados; preocupando-se em descrever as pessoas, as situações e os acontecimentos (dados descritivos); interessando-se em verificar como o problema estudado se relaciona com as outras situações

³⁸ Relativamente a este antagonismo entre quantitativo e qualitativo, Ruiz Olabuénaga (2003, p. 11) refere que “os partidários da análise quantitativa afirmam que a análise qualitativa carece de mecanismos internos que garantam o nível mínimo de fidelidade e validade e, os partidários da análise qualitativa, por seu turno, afirmam que a suposta neutralidade e precisão de medida dos dados quantitativos não passam de uma mera afirmação ideológica”. Tal ideia é suportada por argumentos que relativizam e menosprezam o papel de testes estatísticos e cálculos matemáticos para estudar fenómenos sociais e/ou vertentes afetivas jamais apreendidas pelas técnicas positivistas.

do contexto ou seja, “a preocupação com o processo é maior do que com o produto”; procurando revelar a maneira como as pessoas envolvidas na pesquisa encaram as questões que estão a ser tratadas, retratando a “perspetiva dos participantes”; não exigindo a formulação de hipóteses antes do início do estudo, os focos de interesse da pesquisa vão-se especificando à medida que o estudo se desenvolve.

Nesta linha, situamos a nossa investigação no tipo de análise qualitativa crítica uma vez que procuramos, tal como esse género de pesquisa sugere, preservar a forma e o conteúdo do comportamento humano analisando-o sem o submeter a fórmulas matemáticas ou a outro tipo de transformações formais (Lindlof, 1995). Tal tipo de pesquisa pressupõe uma postura diferenciada implicando, entre outros aspetos, que o investigador tenha um planeamento global que lhe permita adaptar-se a cada novo estímulo do meio e que tenha particular atenção aos momentos em que deve observar, em que deve ouvir e em que deve agir (Lindlof, 1995). Não tendo sido nossa intenção agir, dispusemo-nos refletir a partir de questões gerais e flexíveis que nos permitissem evitar possíveis enviesamentos e eventual perda de aspetos importantes das várias situações consideradas relevantes (Carspecken, 1996).

Também achamos oportuno referir que a opção pelo estudo de caso não nos induziu à escolha de um método de investigação específico. Na verdade, Stake (1998, citado por Sá, 2004, p. 25), esclarece-nos que “case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied”. De resto, o mesmo autor sugere ainda que um estudo de caso pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa e envolver diversos métodos e técnicas de recolha e análise de material empírico. Privilegiámos, então, uma metodologia qualitativa de tipo descritiva³⁹ promovendo o cruzamento das informações com base no recurso a diversas técnicas de recolha de dados (observação, entrevista, inquérito por questionário, análise de documentos). Esses dados, por sua vez, foram analisados de forma indutiva⁴⁰, uma vez que o

³⁹ Yin (1994, p.5) distingue entre estudos de caso de tipo exploratório, descritivo e explanatório, esclarecendo que “an exploratory case study (whether based on single or multiples cases) is aimed at defining the questions and hypotheses of a subsequent (not necessarily case) study or at determining the feasibility of the desired procedures. A descriptive case study presents a complete description of a phenomenon within its context. An explanatory case study presents data bearing on cause-effect relationships-explaining which causes produced which effects.”

⁴⁰ Segundo Bogdan e Biklen (1994) “uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. É o que se designa de *teoria fundamentada* (Glaser & Strauss, 1967). Para um investigador qualitativo que planeie elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos.”

nosso objetivo não consistiu em confirmar ou infirmar hipóteses previamente formuladas⁴¹, mas sim, ao invés disso, construir abstrações à medida que os dados particulares, então recolhidos, foram agrupados (categorizados) em função das situações que passámos a conhecer através dos relatos das experiências específicas dos sujeitos entrevistados (inquiridos). Contribuindo, deste modo, para a construção do seu mundo social escolar que pretendemos explorar.

Tal “análise holística dos fenómenos” (Goetz & Lecompte, 1984; Mishler, 1979, citados por Vieira, 1995, p. 75), coloca a ênfase no processo, relegando para segundo plano conclusões generalizáveis, e alicerça-se no que é idiossincrático de cada contexto (Bryman, 2001; Flores, 2003; Ruiz Olabuénaga, 2003), uma vez que, por um lado, “não podemos perceber o comportamento dos membros de um grupo social sem conhecer o ambiente específico em que eles operam” (Bryman, 2001, p. 278) e, por outro, “os contextos influenciam e são influenciados pelas perspetivas das pessoas que neles habitam” (Guba & Lincoln, 1989, p. 175). Assim, com esta investigação, e dando voz aos alunos (normalmente ignorados, principalmente nestas idades), procurámos compreender a realidade tal como eles (mas também alguns professores) a vêem, vivem e constroem.

Além disso, foi também nosso propósito a construção de um instrumento quantitativo, a partir da revisão de literatura e dos dados anteriormente recolhidos e sinalizados por meio de um processo de identificação, análise e seleção dos itens que considerámos pertinentes para avaliar os nossos propósitos. Tal instrumento teve de ser submetido a um pré-teste para que, segundo nos recomendam Almeida & Freie (2003), pudéssemos tomar algumas decisões prévias relativas ao número de itens a incluir na versão definitiva do instrumento; ao grau de dificuldade ou o nível de intensidade dos comportamentos que se deveriam ter na prova, face aos sujeitos a que a mesma se destinava; à forma e ao conteúdo dos itens na sua formulação; e, ainda, à forma como veio a ser aplicada aos sujeitos (individualmente ao coletivo da turma).

Tal teste permitiu-nos aferir, após alguns ajustamentos, que a versão final do Questionário de Percepções e Vivências Escolares-Alunos (QPVE-A) (*vide* anexo 6) seria adequada aos alunos alvo da nossa investigação e que nos permitiria recolher e analisar quantitativamente, dados referentes à caracterização sociodemográfica dos alunos (económica e cultural) mas também dados definidores do tipo de relação que os alunos mantêm com a escola, com o saber e com os outros (colegas, professores, funcionários, pais),

⁴¹ Na linha de autores cujas pesquisas sociológicas apresentam métodos de investigação da “Grounded Theory” (Charmaz, 2010; Strauss, 1992) que elaboram a análise empírica renunciando a hipóteses iniciais, uma vez que as questões, supostas para a sua verificação, encontram nas entrevistas realizadas apenas um fraco eco.

em função das diferenças de género e, do ano de escolaridade. Adicionalmente permitir-nos-ia averiguar a existência de diferenças a nível das dimensões consideradas (Bem estar com a escola e Excesso de tempo escolar, para a relação com a escola; Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e Desinteresse pela avaliação escolar, para a relação com o saber; e Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares, para a relação com os outros) entre os alunos que afirmam positivamente e os alunos que o fazem negativamente aos diferentes itens do questionário.

Em suma, e à semelhança de outros autores (Erickson, 1989; Lessard-Hérbert; Goyette & Boutin, 1994), considerámos que o inquérito por questionário, para além das entrevistas semi-diretivas, realizadas a grupos de alunos e a professores, e a observação dos alunos no seu meio “natural”, onde os comportamentos observáveis se verificam (Flick, 2005; Hammersley & Atkinson, 1994; Ketele & Roegiers, 1999), constituiriam a abordagem mais completa e “contextualizada” dos comportamentos e das perspetivas observáveis em campos exteriores à sala de aula (recreio, corredores, cantina, bar, etc...), bem como das atitudes, posições e disposições dos alunos relativamente à escola, ao saber e aos outros.

4.3. Procedimentos gerais utilizados na recolha dos dados

Uma vez que conhecíamos pessoalmente alguns professores da escola onde decorreu a investigação foi-nos facilitada a possibilidade de acedermos ao terreno e em marcar uma entrevista com o Presidente do Conselho Executivo para apresentar o nosso projeto. O contacto direto com o Conselho Executivo permitiu-nos apresentar os objetivos do estudo, explicar o que íamos exatamente fazer na escola, sublinhar o total sigilo referente aos dados recolhidos, expor as razões da escolha desta escola e apresentar os benefícios que a escola teria com a realização deste estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Dada a aceitação por parte da escola em colaborar nesta investigação, entregámos ao Conselho Executivo uma carta (*vide* anexo 2) onde apresentámos os objetivos e os propósitos da investigação, a qual seria igualmente entregue à coordenadora dos diretores de turma que se encarregaria de lhes fazer chegar todas as informações.

Junto da coordenadora dos diretores de turma tomámos conhecimento de como ter acesso às listagens de alunos, respetivos horários e diretores de turma. Também a abordámos sobre qual seria a estratégia mais adequada para dar a conhecer aos encarregados de educação o nosso projeto e para obter as devidas autorizações para que os alunos pudessem participar na investigação. Tendo-se decidido que, cada diretor de turma, devidamente

documentado e em reunião de entrega das avaliações do primeiro período, transmitiria todas as informações e recolheria as autorizações preenchidas e assinadas pelos encarregados de educação (*vide* anexo 3). Relativamente aos que não tivessem estado presentes, ser-lhes-ia explicado e recolhidas as respetivas autorizações posteriormente.

Uma vez que nos foi indicado ocuparmos as aulas de formação cívica (da responsabilidade dos diretores de turma) para a realização das entrevistas com as turmas e, posteriormente, para a administração do questionário, tivemos desde logo necessidade de agendar com os diretores de turma, dentro do horário semanal de cada turma, qual a melhor aula a ocupar para o efeito.

A forma definitiva dos instrumentos (*vide* anexos 4, 5 e 6) foi administrada diretamente por nós, após o parecer favorável do Conselho Pedagógico da Escola e do Agrupamento, após todo o procedimento de autorizações concedidas.

O trabalho de campo decorreu a partir de Novembro de 2006 mas o processo de recolha de dados aconteceu entre Janeiro e Julho de 2007, por meio de deslocações constantes à escola. A realização das entrevistas semi-estruturadas a grupos de alunos (turmas e pequenos grupos retirados das turmas), a professores/diretores de turma, dirigentes e à psicóloga do Agrupamento (*vide* anexo 7) constituiu uma excelente oportunidade para desenvolvermos uma interação mais estreita com os diversos atores escolares. A sala de convívio, a cantina e o bar, os clubes e os recreios constituíram espaços onde a nossa presença ocorreu com alguma regularidade, onde estabelecemos diversas conversas informais, extremamente ricas em termos de acesso a elementos informativos, mas igualmente importantes para a divulgação do nosso projeto e para facilitar a naturalização da nossa presença na escola.

Sempre que nos foi possível, fez-se o imediato registo dos eventos observados, em forma de notas de campo, divididas em duas partes: numa registámos os “factos” e, na outra, os comentários e observações - segmentação que corresponde à distinção estabelecida por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994, pp. 157-158) entre “notas de trabalho de campo”, registo de tipo *descritivo*, e notas do “diário de bordo”, registo de tipo *compreensivo* (*vide* anexo 8).

4.3.1. Caracterização da escola

A análise do Projeto Educativo, do Projeto Curricular, do Plano de Atividades e do Regulamento Interno deste estabelecimento deu-nos uma visão mais completa e holística

desta escola que é também escola sede de Agrupamento do tipo Vertical, englobando quatro Jardins de Infância, nove Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola do 2º e 3º Ciclo.

A escola apresenta uma oferta curricular que está de acordo com os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico e o processo de desenvolvimento do currículo nacional, estabelecidos no Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelo Decreto-Lei 209/2002, de 17 de Outubro. Além disso, a escola proporciona percursos curriculares alternativos e Cursos de Formação e Educação (Nível III) de Cozinha e Eletricidade cuja componente de formação em contexto de trabalho traduz a preocupação de uma maior integração de alunos caracterizados por: forte desmotivação, baixa auto-estima, risco de abandono da escolaridade obrigatória, notórias dificuldades de aprendizagem, falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, pouca autonomia e retenções em anos anteriores, procurando, assim, evitar-lhes o abandono escolar proporcionando-lhes ferramentas para o alargamento de perspetivas relativamente ao mundo do trabalho com melhores condições.

No que respeita a atividades extracurriculares, a escola apresenta uma oferta variada, dando cumprimento ao artigo 9º do Cap. II do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Os diversos clubes, ateliers e oficinas que existem na escola abrangem as áreas do Desporto, das Artes, da Comunicação e Cidadania, do Ambiente e da Promoção da Saúde.

Relativamente aos programas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, a comunidade educativa dispõe de vários recursos, nomeadamente: - a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Multimédia, - Salas de Estudo dirigido visando a resolução de problemas de aprendizagem e o apoio à realização dos trabalhos escolares, - Salas de informática, - Aulas de Apoio Educativo que se aplicam, em termos prioritários, aos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem nas áreas/disciplinas de Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Matemática, - Medidas transitórias de compensação, - Programas para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento dos alunos e - Programas de Tutoria.

De sublinhar que há alunos que beneficiam de diferenciação pedagógica na sala de aula ou de apoio com diferenciação pedagógica. As outras formas de apoio pedagógico, nomeadamente as atividades de enriquecimento curricular, são promovidas pelos docentes que integram os clubes, as oficinas e outros projetos. O apoio educativo pode revestir as seguintes modalidades e estratégias: - Ensino diferenciado no interior da sala de aula, - Sala de estudo dirigido e - Aulas de Apoio Educativo.

Os alunos sinalizados com necessidades educativas especiais beneficiam também de apoio pedagógico, levado a cabo por docentes de educação especial, por professores de várias

disciplinas e por outros técnicos existentes, ou em parceria com outras entidades externas, como a CERCI. A adequação do processo de ensino e de aprendizagem aos referidos alunos faz-se através das seguintes medidas educativas: - Apoio pedagógico personalizado; - Adequações curriculares individuais; - Adequações no processo de matrícula; - Adequações no processo de avaliação; - Currículo específico individual e - Tecnologias de apoio.

Quanto a projetos de âmbito nacional a escola aderiu e implementou:

- o Plano Nacional de Leitura com vista à promoção da leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso coletivo. A implementação deste projeto visa promover: - a leitura orientada na sala de aula, dirigida pelo professor e de acordo com os programas de ensino do 2º e 3º ciclos; - a leitura autónoma, incentivando a procura e descoberta de livros que agradem aos alunos, num espaço semanal de 45 minutos na disciplina de Língua Portuguesa; - a realização de eventos que intensifiquem, entre outros aspetos, o contato com o livro e com os seus autores/ilustradores estimulando nos alunos o prazer de ler e a criação de hábitos de leitura;

- o Plano de Ação para a Matemática destinado a combater o insucesso na Matemática na transversalidade do 2º e 3º ciclos, com o objetivo de criar na escola uma dinâmica de aprendizagem, baseada na descoberta dos conteúdos e respetivas relações, pelos alunos através do seu relacionamento com materiais diversos, permitindo implementar uma pedagogia diferenciada;

- o Projeto de Educação para a Saúde que tem como um dos principais vetores de atuação “contribuir para hábitos saudáveis de vida” e “a melhoria das relações interpessoais, inter e intra-pares” inserido e de subsequente concretização nos Projetos Curriculares de Turma, desenvolvendo temas como: - Alimentação e atividade física; - Violência em meio escolar; - Sexualidade; - Infecções Sexualmente Transmissíveis e - Consumo de substâncias psicoativas;

- o Programa Eco – Escolas, vocacionado para a educação ambiental e cidadania que pretende encorajar o desenvolvimento de mais ações em benefício do ambiente, e melhorar e/ou corrigir as situações/ problemas ambientais.

4.3.2. Participantes e sua caracterização

A pesquisa teve lugar numa escola básica do 2º e 3º ciclos do ensino básico do Concelho de Cantanhede e distrito de Coimbra, selecionada com base em critérios pragmáticos relacionados com a facilidade de contactos e de negociação.

As razões que estiveram subjacentes ao estudo dos alunos desta organização foram os seguintes:

- o conhecimento da escola, a familiaridade com o contexto e com alguns dos seus atores, que nos permitiria um acesso rápido e fácil ao terreno para solicitar autorização para a realização do estudo naquele estabelecimento;
- a grande receptividade dos órgãos de gestão da escola para a concretização de uma investigação científica na escola;
- a forte adesão dos diferentes atores educativos (alunos, professores, encarregados de educação e órgãos de gestão), aquando da nossa abordagem, explicação dos objetivos e finalidades do estudo e pedidos de colaboração;
- a relativa proximidade geográfica traduzida numa maior acessibilidade.

Num universo de 375 alunos a frequentarem a escola, a nossa amostra é constituída por 330 alunos – 171 rapazes (51,8%) e 159 raparigas (48,2%), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, apresentando uma idade média de 12.93 anos e um desvio padrão de 1.87 anos.

Quadro 4.1 – Distribuição da amostra por ano de escolaridade, sexo e média de idades

Ano de escolaridade	Sexo				Média de idades			
	Rapaz	Rapariga	Total	%	Rapaz	Rapariga	Total	DP
5	45	26	71	21.5	10.8	10.7	10.8	.85
6	32	36	68	20.6	11.8	11.8	11.8	.89
7	33	32	65	19.7	13.0	13.0	13.0	.89
8	30	39	69	20.9	14.5	14.0	14.3	.96
9	31	26	57	17.3	15.4	15.2	15.3	1.11
Total	171	159	330	100.0	12.9	13.0	12.9	1.87

Analisando o quadro 4.1, verificamos que não há diferenças significativas entre as médias de idade entre rapazes e raparigas em cada ano de escolaridade. Além disso, também não se verifica ser muito elevado o número de alunos que se encontra fora da idade esperada para a frequência dos respetivos anos de escolaridade, facto que, ainda assim, se tende a notar ligeiramente mais no 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos), dado o maior número de reprovações aí ocorridas. O que não deixa de ser inquietante se repararmos que, entre os alunos do 9º ano, 54.4% refere que reprovou pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar (Cf. Quadro 4.2).

Quadro 4.2 - Percentagem de reprovações segundo o ano de escolaridade

		<i>Já reprovaste alguma vez?</i>				Total	
		Uma vez	Duas vezes	Três ou mais vezes	Nunca		
Ano de escolaridade	5º	N	16	3	1	48	71*
		% dentro do ano de escolaridade	22.5	4.2	1.4	67.6	100.0
		% total da amostra	4.8	0.9	0.3	14.5	21.5
	6º	N	18	5	1	43	68*
		% dentro do ano de escolaridade	26.5	7.4	1.5	63.2	100.0
		% total da amostra	5.5	1.5	0.3	13.0	20.6
	7º	N	21	5	1	38	65
		% dentro do ano de escolaridade	32.3	7.7	1.5	58.5	100.0
		% total da amostra	6.4	1.5	0.3	11.5	19.7
	8º	N	20	13	0	36	69
		% dentro do ano de escolaridade	29.0	18.8	0.0	52.2	100.0
		% total da amostra	6.1	3.9	0.0	10.9	20.9
	9º	N	14	10	7	26	57
		% dentro do ano de escolaridade	24.6	17.5	12.3	45.6	100.0
		% total da amostra	4.2	3.0	2.1	7.9	17.3
Total	N	89	36	10	191	330	
	% total da amostra	27.0	10.9	3.0	57.9	100.0	

* De referir que 3 alunos do 5º ano e 1 aluno do 6º ano não responderam a esta questão

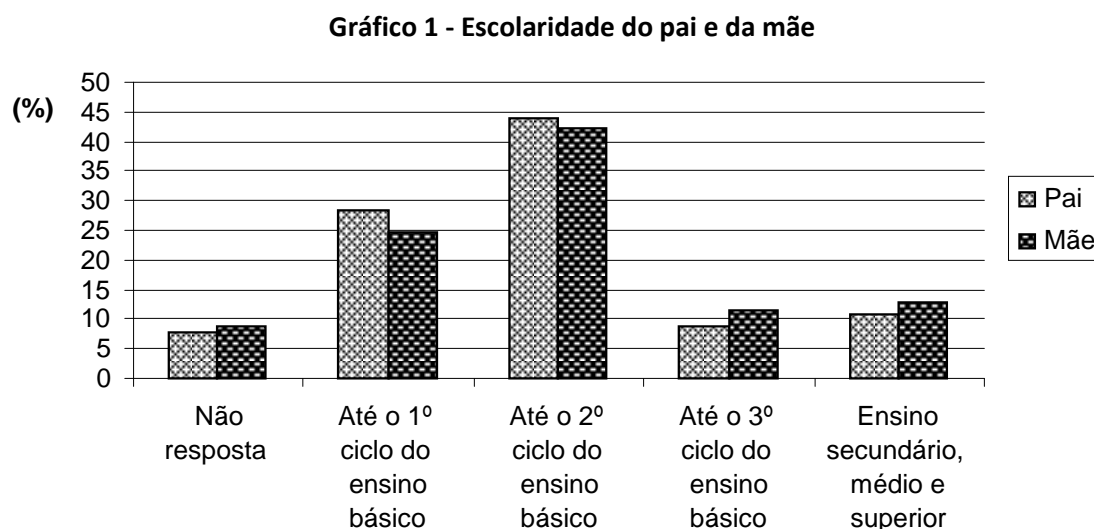
Além disso, no quadro 4.3, constatamos que a percentagem de rapazes que afirmam já ter reprovado (24.8%) é maior que a percentagem de raparigas que afirmam o mesmo (17.3%), valores que se mostram concordantes com investigações anteriores (Parreiral, 2003).

Quadro 4.3 – Percentagem de reprovações segundo o sexo

		<i>Já reprovaste alguma vez?</i>			
		Sim	Não	Total	
Sexo	Rapaz	N	82	89	171
		% dentro da variável rapaz	48.0	52.0	100.0
		% do total da amostra	24.8	27.0	51.8
	Rapariga	N	57	102	159
		% dentro da variável rapariga	35.8	64.2	100.0
		% do total da amostra	17.3	30.9	48.2
Total	N	139	191	330	
	% do total da amostra	42.1	57.9	100.0	

4.3.2.1. Caracterização familiar dos alunos

Segundo o gráfico 1 a maioria dos alunos é oriunda de famílias possuidoras de uma escolaridade situada entre o 1º e 2º ciclos do ensino básico (72,1% dos pais e 67% das mães).



O quadro 4.4 revela que a maioria (65.4%) dos alunos faz parte de famílias cujos pais estão empregados, 26.7% refere que o pai está empregado e a mãe é doméstica e 6.7% menciona que um dos progenitores trabalha e o outro está desempregado.

Quadro 4.4 – Condição da família dos alunos perante o trabalho (%)

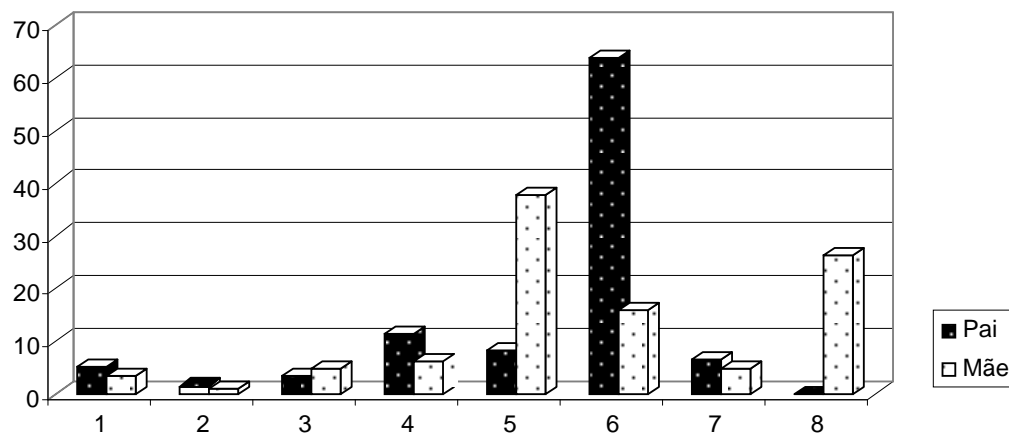
Ambos os pais exercem uma atividade profissional	65,4
O pai trabalha e mãe é doméstica	26,7
Um dos pais trabalha e o outro está desempregado	6,7
Um dos pais trabalha e o outro é inactivo	0,6
Ambos os pais são inactivos	0,6

Para determinarmos a origem socioprofissional dos alunos, baseámo-nos nos contributos de Almeida (1986), Almeida, Costa e Machado (1988) e Costa (1999) para a realização de um conjunto de combinações entre a variável “Profissão do pai e da mãe” e

“Profissão – Grandes Grupos Profissionais (IGGP)” (IEFP, 1994). Assim, considerámos as seguintes categorias: 1 – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (Indivíduos em situação patronal, qualquer que seja o seu GGP de pertença); 2 – Profissionais Técnicos e de Enquadramento (Indivíduos pertencentes aos GGP’s 2 e 3, profissões de qualificação média e alta ligadas à especialização técnica e à ciência, que trabalhem por conta de outrem); 3 – Trabalhadores Independentes (Indivíduos que trabalhem por conta própria, qualquer que seja o seu GGP de pertença); 4 – Empregados Executantes (Indivíduos trabalhadores por conta de outrem, pertencentes aos GGP’s 4, 5 e 9.1, profissões de qualificação média e baixa ligadas aos serviços); 5 – Operários (Indivíduos trabalhadores por conta de outrem que pertençam aos GGP’s 6, 7, 8, 9.2 e 9.3, profissões de qualificação média e baixa ligadas ao sector secundário).

Segundo podemos observar no gráfico 2, a grande maioria dos alunos pertence a famílias de categoria socioprofissional média-baixa, ou seja a maioria dos pais (63.9%, contra 15.8% das mães) exerce profissões correspondentes à categoria dos Operários e a maioria das mães (37.9%, contra 8.2% dos pais) se classifica na categoria dos Empregados Executantes. De referir ainda que 11.5% dos pais e 6.1% das mães são Trabalhadores Independentes, 3.3% dos pais e 4.8% das mães exercem profissões correspondentes à categoria dos Profissionais Técnicos e de Enquadramento e 1.5% dos pais e 0.9% das mães se incluem na categoria dos Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais. A categoria Outros inclui situações como membros das forças armadas, emigrantes, reformados/inválidos e desempregados.

Gráfico 2
Categoria socioprofissional do pai e da mãe



Legenda: 1 – Não resposta; 2 – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; 3 – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; 4 – Trabalhadores Independentes; 5 – Empregados Executantes; 6 – Operários; 7 - Outros; 8 – Doméstica

De modo a contemplar a caracterização da origem socioprofissional dos alunos, analisou-se a posse de recursos educacionais da família. Conjugando a origem socioprofissional com o nível de escolaridade da família é notório o predomínio dos níveis mais baixos de escolarização (até ao 2º ciclo do ensino básico) nas categorias dos Empregados Executantes e dos Operários (Cf. Quadros I e II em anexo 9).

As entrevistas que realizámos decorreram com a participação de todos os alunos então presentes na sala de aula, durante as respetivas aulas de Formação Cívica das dezoito turmas existentes (5ªA, 5ªB, 5ªC, 5ª D, 6ª A, 6ªB, 6ªC, 6ªD, 7ªA, 7ªB, 7ªC, 8ªA, 8ªB, 8ªC, 8ªD, 9ªA, 9ªB e 9ª CEF), e que tinham entregado as autorizações assinadas pelo Encarregado de Educação. O que aconteceu com a quase totalidade dos alunos (330 alunos, num universo de 370).

Nas entrevistas realizadas a pequenos grupos participaram 30 alunos (com idades entre os 12 e os 17 anos) pertencentes a 6 turmas (uma do 7º ano, três do 8º ano e duas do 9º ano) retirados em grupos de cinco das respetivas turmas por indicação do diretor de turma. Sendo 17 rapazes e 13 raparigas e entre os quais, dez já tinham reprovado pelo menos uma vez.

Para além dos alunos, também entrevistámos 13 professores (dez do sexo feminino e três do sexo masculino), seleccionados tendo em conta alguns critérios tais como, o facto de lecionarem há mais de 10 anos, terem responsabilidades de gestão administrativa e pedagógica na escola e representarem os diferentes departamentos curriculares (Quadro 4.5).

Quadro 4.5 - Caracterização sumária do grupo de professores entrevistados

Sexo	
Homens	3
Mulheres	10
Anos serviço lectivo	
11 – 15 anos	2
16 – 20 anos	3
21 – 25 anos	4
26 – 30 anos	1
+ de 30 anos	3
Anos de serviço na escola	
5 – 10 anos	3
11 - 15 anos	8
16 – 20 anos	1
+ de 20 anos	1
Departamento curricular	
Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras	6
Ciências Sociais e Humanas	2
Matemática e Ciências Experimentais	3
Expressões	2
Responsabilidade de gestão administrativa e pedagógica na escola	
Direção	2
Presidente da Assembleia	1
Presidente do Conselho Pedagógico	1
Coordenadora dos Diretores de Turma	1
Coordenadora do Centro de Recursos Educativos/ Biblioteca Escolar	3
Coordenadora dos CEF	1
Coordenador da Educação Especial	1
Diretores de turma	3

Uma vez que a nossa amostra de alunos e professores, não assegura a representatividade populacional, não é pretensão nossa a generalização dos dados e conclusões obtidas a todos os alunos e professores portugueses, mas sim para a escola do nosso estudo⁴².

⁴²A este propósito, Stake (1998, citado por Sá, 2004, p. 24) refere que “The purpose of case study is not to represent the world, but to represent the case”.

4.4. Procedimento, Instrumentos e Técnicas de recolha de dados

Para recolher as informações indispensáveis para podermos avaliar as posições, disposições, atitudes e representações dos alunos relativamente à escola e suas sociabilidades escolares usámos instrumentos de recolha de dados que construímos especialmente para a nossa investigação. Assim, considerando alguns parâmetros importantes, referidos por Almeida e Freire (2003), nomeadamente: o âmbito e objetivos dos instrumentos; a população a que se destinavam ou contexto de observação; os construtos que se pretendiam avaliar e os aspetos comportamentais a integrar e que explicitavam os construtos; num primeiro momento, e numa fase exploratória⁴³, contactamos com alunos de diferentes idades [uma turma do 5º ano (18 alunos), outra do 7º (20 alunos) e outra do 9º ano (19 alunos)] para recolher um conjunto de itens (em sentido lato) que constituíram, no seu conjunto, uma antevisão dos instrumentos posteriormente construídos.

Tal procedimento consistiu em, primeiro, pedir a alunos do 5º ano que, em contexto sala de aula e durante uma aula de formação cívica, fizessem redações sobre os seguintes temas: “A vinda para uma escola nova: coisas boas e más” e “Se te dessem uma varinha mágica para mudar a tua escola, o que mudarias?” (*vide* anexo 1) e, em segundo, dinamizar grupos de discussão com uma turma do 7º ano e outra do 9º ano, também durante uma aula de formação cívica, a partir dos mesmos temas, focalizando a discussão sobre a escola que frequentavam, a importância e o papel por ela desempenhado no presente e no futuro.

Posteriormente, analisando os conteúdos das redações produzidas pelos alunos e das transcrições das discussões em grupo (entretanto gravadas) sinalizamos um conjunto alargado de itens que considerámos relevantes.

A elaboração dos guiões de entrevista baseou-se na revisão de literatura e na análise de instrumentos de avaliação quantitativa das perceções e atitudes dos alunos relativamente ao contexto escolar (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Galand & Philippot, 2005; Tomy & Cummins, 2010) mas também se baseou na análise dos itens por nós sinalizados e recolhidos, pelo que nos permitiu definir as dimensões e tipologias de relacionamento que, então, considerámos necessário explorar com o decorrer das entrevistas.

Após a elaboração dos guiões de entrevista, testámo-los com uma turma de 20 alunos a frequentarem o 7º ano e com dois professores. Da análise deste pré-teste, resultou a

⁴³ Num processo piloto que envolveu alunos do 5º, 7º e 9º anos de escolaridade de uma outra escola que, por gentileza do Conselho Executivo, pudemos aceder após autorizações concedidas pelos respetivos Encarregados de Educação.

necessidade de proceder a algumas pequenas reformulações, em concreto de alguns termos que davam origem a algumas dificuldades de interpretação.

Para proceder ao estudo qualitativo que integra esta investigação, socorremo-nos de várias técnicas de recolha de dados. Realizámos entrevistas semi-estruturadas⁴⁴ que visaram circunscrever a perceção e o ponto de vista dos alunos, no grupo-turma (em contexto sala de aula, durante uma aula de Formação Cívica, com uma duração aproximada de 40 minutos), e em pequenos *focus* grupos de 5 alunos indicados pelo diretor de turma (realizadas na biblioteca, com duração aproximada de 50 minutos), que visaram afinar afirmações dadas nas entrevistas de grupo-turma e o suscitar a emergência de novos dados, razão pela qual se realizaram segundo uma estrutura parcialmente fixa. Além disso, também entrevistámos alguns professores (por meio de entrevistas semi-estruturadas individuais, cuja duração variou de 40 minutos a 1h 30 minutos).

Realizámos a observação e registo não estruturado de comportamentos e atitudes dos alunos nos diversos contextos fora da sala de aula e a análise documental de documentos oficiais produzidos pela escola, tais como: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Curricular e o Plano Anual de Atividades. Tais documentos permitiram-nos colher e, posteriormente, analisar informações sobre o estabelecimento de ensino e os seus atores levando-nos a conhecer melhor a escola onde íamos centrar o nosso estudo. Deste modo, quando passámos a observar, a inquirir e a entrevistar os alunos, professores e órgãos de gestão, já detínhamos algum conhecimento da escola e do seu funcionamento. Concordando com Lüdke e André (1986) também referimos que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

A opção pela entrevista em (de) grupo deveu-se ao facto de a entendermos por ser uma técnica que permite reunir dados qualitativos através da interação, mais ou menos estruturada, entre as pessoas envolvidas, e entre estas e o investigador/moderador. Os propósitos da realização deste tipo de entrevistas podem ser vários, por exemplo, podem ser exploratórios em que o investigador pretende por à prova uma técnica metodológica, a definição de um problema de investigação ou identificar informadores privilegiados. Também comum na investigação é usar o grupo entrevistado com o propósito de comprovar a redação de um questionário, a medida de uma escala ou outros elementos de um plano de medida (Desvovges & Frey, 1989, citados por Ruiz Olabuénaga, 2006, p. 249). As entrevistas de grupo

⁴⁴ Ver em anexo 4 e 5 os guiões de entrevista a alunos em Turma (Grande Grupo) e em Pequenos Grupos (PG).

podem, ainda, ser utilizadas com propósitos de triangulação (Denzin, 1989 citado por Ruiz Olabuénaga, 2006, p. 249) ou empregues em conjunto com outras técnicas de recolha de dados.

Segundo Ruiz Olabuénaga (2006), a entrevista de grupo em profundidade geralmente decorre numa só sessão e permite oportunidades de análise e de conhecimento que a entrevista individual não oferece ou oferece-as em condições menos vantajosas. Em primeiro lugar, o grupo é um grande provocador. O grupo cria uma situação em que se multiplicam as reações individuais e se trocam mais pontos de vista, em que os sujeitos encontram maior facilidade e estímulo para descobrir, analisar e descrever as suas próprias ideias, suas atitudes, experiências e comportamentos. Bombardeados e provocados pela discussão do grupo ganham em profundidade, em riqueza e em rapidez captadora e expressiva. Esta força do grupo para “libertar o acesso ao latente”, para “romper barreiras da comunicação”, para “potenciar a capacidade cognitiva e analítica”, foi o que motivou o desenvolvimento das técnicas relacionadas com a dinâmica de grupos, do *brainstorming* e outras.

Em segundo lugar, o grupo cria um contexto social em que os dados, as afirmações, as observações, adquirem um sentido mais real e manifesto do que o que podem obter no contexto individual da relação pessoal entrevistador-entrevistado. Este contexto social torna mais verosímil, mais credível e mais inteligível o que os sujeitos têm que expressar e a própria descrição torna-se mais rica com detalhes e observações esclarecedoras e críticas. A este propósito Rayou (2005, p. 470), usando este tipo de metodologia, deu-se conta que “os alunos se abriam mais desde que confrontados pelo número e pela relação electiva que os unia, e que pensavam não ter muito a temer”.

Em terceiro lugar, o grupo oferece a possibilidade de poder entrevistar mais sujeitos em menos tempo. Embora se conheça mais e melhor um indivíduo através de uma entrevista pessoal individualizada, conhece-se mais e melhor um problema individual através da entrevista em grupo. Quanto mais orientada estiver a entrevista para o conhecimento dos elementos individuais de um facto social, tanto mais recomendável será a entrevista individual, mas se esta estiver focada na tomada de decisões gerais, ao conhecimento de elementos globais e generalizáveis a grandes (ou pequenos) coletivos, o estudo de factos ou situações não individualizáveis, tanto mais se tenderá a preferir a entrevista em grupo. Nesta linha, Flick (2005, p. 116) refere que “a principal vantagem da entrevista em grupo é a riqueza dos dados, o seu baixo custo,

a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual”.

Esta contraposição entre aspetos individuais e elementos generalizáveis levaram-nos a ter de decidir qual dos tipos de entrevista era preferível, se a individual se a de grupo. E, tendo optado pela entrevista em grupo, enquanto grupo de discussão, não pudemos deixar de considerar algumas dificuldades associadas a este tipo de entrevista que podem ter algumas consequências nefastas quanto à objetividade e fiabilidade de uma investigação, as quais têm sido alvo de algumas críticas por parte dos investigadores.

Entre tais críticas salientamos, em primeiro a influência de indivíduos dominantes, onde a opinião do grupo é influenciada profundamente pela pessoa que fala mais tempo, a que se apresenta com maior prestígio social, a que possui uma personalidade mais forte, a que exhibe convicções pessoais mais seguras (embora não mais documentadas ou ilustradas). Segundo, a presença de um certo ruído semântico, onde grande parte da comunicação e da discussão no grupo depende dos interesses individuais ou de um subgrupo dentro do grupo. A discussão, embora pareça à primeira vista orientada para a solução do problema é, com frequência, irrelevante. Terceiro, a pressão do grupo à conformidade, os sociólogos sociais têm demonstrado até à exaustão as distorções dramáticas que ocorrem no grupo e que obrigam um indivíduo concreto a alterar as suas opiniões (e, inclusive, o seu conhecimento tido como garantido) para se acomodar à opinião maioritária do grupo em que se encontra, as pessoas participam na investigação sob a pressão, a influência e o condicionamento do grupo. Quarto, a etiquetagem, ou seja, o facto de em determinados casos o indivíduo chegar ao grupo marcado por uma etiqueta social (profissional, política, social) que leva o grupo a esperar dele determinadas opiniões, e ao próprio sujeito a acomodar-se a tais expectativas. É o caso, frequente, de um representante político opinando numa mesa redonda. Outras vezes, o indivíduo chega ao grupo livre de qualquer etiqueta prévia, mas, uma vez iniciada a discussão, emite a sua própria opinião ou adota uma postura pessoal diante de qualquer problema. Daí em diante, o orgulho pessoal, o sentido de responsabilidade, e outros motivos de índole sociológica, rotulam-no socialmente dentro do grupo, levando-o a fechar-se na sua própria opinião frente a outras mais documentadas ou melhor pensadas.

A dificuldade maior na utilização desta técnica de recolha de dados deveu-se à menor estruturação do seu guião, mas foi também a entrevista menos estruturada aquela que nos proporcionou informações que, de outro modo, dificilmente seriam captadas. A este propósito, podemos referir que Wragg (1984, citado por Sá, 2004, p. 376) distingue três tipos essenciais de entrevistas: estruturadas, semi-estruturadas e

não estruturadas. As primeiras identificam-se com o inquérito por questionário e baseiam-se num guião que especifica o tipo de perguntas e a ordem por que devem ser feitas, e as respostas são frequentemente do tipo sim/não. A entrevista semi-estruturada confere maior latitude na resposta ao entrevistado, embora todos os inquiridos sejam sujeitos às mesmas questões. O interesse por este tipo de entrevista está ligado à expectativa de os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário (Kohli, 1978 citado por Flick, 2005, p. 77). Na entrevista não estruturada, também designada entrevista em profundidade, o entrevistador usa uma técnica não diretiva. Depois de um estímulo inicial, confere uma grande liberdade de resposta ao entrevistado, deixando-o estruturar livremente a sua reflexão. Durante o decurso da entrevista, o entrevistador limita-se a reforçar e “refrasear” as declarações do inquirido.

Assim, colocar os alunos a falar indo para além de respostas convencionais no sentido da adesão à escola e seus projetos ou, pelo contrário, da oposição (ainda que sem se alongarem em justificações válidas), permite-nos percorrer um mundo que é especificamente deles, reconhecendo a existência de uma “outra escola” que eles constroem no estabelecimento oficial e que só se torna visível a partir do momento em que se aceita a hipótese de que “há uma maneira de viver na instituição que respeita as suas regras por razões diferentes das que presidem à sua existência formal” (Rayou, 2005, p. 469).

Além disso, tirando partido do facto de os alunos “produzirem” muito mais informação quando se juntam em pequenos grupos, realizámos entrevistas a pequenos grupos de cinco alunos retirados da turma (por indicação do/da director/a de turma) que entrevistámos na biblioteca da escola.

Com o decorrer destas discussões mais restritas em número de participantes pudemos explorar as questões de forma mais aprofundada e sem que facilmente o assunto fosse desviado para outro, tal como sucedia no grande grupo (turma). Por outro lado, neste momento, os alunos sentiam que podiam falar mais abertamente porque já não estavam sob o olhar e ouvidos atentos dos professores ou porque já não sentiam a inibição causada pela presença de certos colegas que tinham sobre eles o efeito de fazer com que não se sentissem à vontade.

Por outro lado, também achamos adequada a observação, considerada como uma técnica interativa (McMillan & Schumacher, 1989, citados por Vieira, 1995, p. 97), uma vez que envolve uma interação pessoal entre o investigador e os participantes e onde, muitas vezes, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados (McMillan, 1991 e Punch, 1994, citados por Vieira, 1995, p. 97).

Segundo alguns autores, a técnica da observação participante tem as suas raízes no interacionismo simbólico, uma vez que os autores identificados com esta corrente de pensamento “pretendem recolher os seus dados (ou seja, apreender os significados individuais) ao mesmo tempo que interagem com os participantes” (Adler & Adler, 1994, citados por Vieira, 1994, p. 99). Segundo Bogdan e Biklen (1994), na base desta abordagem, compatível com a perspetiva fenomenológica⁴⁵, encontra-se a asserção de que a experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído (p. 55).

Assim, os mesmos autores referem ainda que o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. (...) Os significados são construídos através das interações. As pessoas, em situações particulares desenvolvem frequentemente definições comuns (ou ‘partilham perspetivas’, na terminologia do interacionismo simbólico) porque interagem regularmente e partilham experiências, problemas e passados comuns; mas o consenso não é inevitável. O significado está sempre sujeito a negociação. Pode ser influenciado pelas pessoas que vêem as coisas de maneira diferente. (...) O objeto da investigação é o modo como estas definições se desenvolvem. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 55-56).

⁴⁵ Segundo Bogdan & Biklen (1994), “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares. A sociologia fenomenológica foi particularmente influenciada pelos filósofos Edmund Husserl e Alfred Schütz. Coloca-se igualmente na tradição weberiana, que enfatiza a “*verstehen*”, a compreensão interpretativa das interações humanas. *A investigação fenomenológica começa com o silêncio* (Psathas, 1973). Este “silêncio” é uma tentativa para captar aquilo que se estuda. Deste modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o comportamento subjetivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo concetual dos seus sujeitos (Geertz, 1973), com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas. Os fenomenologistas acreditam que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretar as experiências, em função das interações com os outros e que a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências (Greene, 1978). Consequentemente, a realidade é “socialmente construída” (Berger & Luckmann, 1967)”. (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 53-54).

Com este tipo de técnica recolhemos informações descritivas, sob a forma de notas de campo, que registámos logo após a observação de aspetos relevantes. À semelhança de alguns autores, não achámos necessário utilizar grelhas de observação sistemática, na medida em que não pretendemos a quantificação da informação recolhida, evitando, assim, que a nossa atenção sofresse restrições e que a nossa sensibilidade ao que é novo fosse limitada (Flick, 2005, p. 143). Antes, pretendemos fazer uma observação naturalista e aberta (o investigador não define *a priori*, as variáveis que vai observar).

Segundo Flick (2005), a observação participante deve entender-se como um processo em dois planos. Foi com essa ideia que, primeiro, nos tornámos num participante e fomos ganhando acesso às pessoas e ao terreno e, de seguida, a observação seguiu o processo de se tornar cada vez mais concreta e concentrada nos aspetos essenciais para a problemática da investigação. Ou seja, começámos com observações mais gerais (menos focalizadas), para que tivéssemos a oportunidade de tomar contato com a diversidade da informação, depois, progressivamente, o núcleo das nossas observações foi-se tornando mais reduzido explicitando uma certa seletividade da informação considerada relevante. Desta forma, e na linha de Goetz e LeCompt (1984, citados por Vieira, 1995, p. 101), tornou-se possível “descobrir as definições que os participantes atribuem à realidade e aos construtos com que organizam o seu mundo”.

Por sua vez, a análise documental de documentos oficiais produzidos pela escola tais como: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Curricular e o Plano Anual de Atividades, permitiram-nos colher e, posteriormente, analisar informações sobre o estabelecimento de ensino e os seus atores levando-nos a conhecer melhor a escola onde íamos centrar o nosso estudo. Deste modo, quando passámos a observar, a inquirir e a entrevistar os alunos, professores e órgãos de gestão, já detínhamos algum conhecimento da escola e do seu funcionamento. Concordando com Ludke e André (1986) também referimos que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

4.5. Análise dos dados qualitativos: a informação recolhida, categorização e codificação

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria

compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

À informação que recolhemos, submetemo-la à análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento que inclui processos de organização, redução e descrição dos dados de um modo rigoroso e metódico (Miles & Huberman, 1984).

Após a fase da constituição do corpus de análise (todo o material das entrevistas a analisar), definiram-se as unidades de análise, as categorias, subcategorias e respetivas propriedades.

Seguindo as propostas de Vieira (1995, p. 81), a análise qualitativa dos dados manteve um carácter interpretativo e, por meio da combinação da recolha de dados com a sua análise, foi “feita ao longo do trabalho de campo, através de comparações constantes entre os dados e as observações e as categorias e padrões construídos”.

De facto, o que acabámos de referir sintetiza-se na ideia de que, privilegiando uma metodologia de natureza qualitativa, procurámos triangular as informações com base no recurso a diversas técnicas de recolha de dados, “promovendo o diálogo entre diferentes fontes de evidência empírica e o quadro teórico-concetual desenvolvido” (Sá, 2004, p. 375)⁴⁶.

No processo de armazenamento, organização, análise e codificação dos dados qualitativos utilizámos o programa Nvivo (versão 8) que é uma aplicação de software para análise qualitativa que facilita a classificação e organização da informação e o tratamento de dados numéricos e não estruturados. Permite a edição, visualização e relacionamento de documentos, facilitando a criação de categorias, a codificação e a filtragem e procura sobre os dados, de maneira a ajudar o investigador a obter respostas às questões de investigação. A análise de conteúdo efetuada através da aplicação deste software incidiu sobre as transcrições das entrevistas realizadas aos alunos em turma e em pequenos grupos (focus grupos) e das entrevistas realizadas aos professores. Tais documentos foram lidos, analisados e codificados sendo a unidade de análise considerada as referências compostas por uma ou várias frases relativas às intervenções dos alunos que, num dado momento da entrevista em grupo se centram num determinado assunto. Quanto às entrevistas a professores, a unidade de análise considerada foi a frase.

⁴⁶ Segundo nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 101) “Na maioria dos tipos de estudo de caso são os temas emergentes que orientam a recolha de dados, mas só quase no final desta se inicia a análise formal e o desenvolvimento da teoria. O método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987) é um plano de investigação para fontes múltiplas de dados, no qual, tal como na indução analítica, a análise formal se inicia precocemente e está, praticamente, concluída no final da recolha de dados.”

O processo de categorização da informação obedeceu a alguns critérios essenciais de modo a obter-se uma análise qualitativa rigorosa (Richards, 2005). Segundo este autor, a análise dos documentos deve ser inicialmente feita com recurso a *free nodes*, ou seja, categorias que não estão criadas à partida e emergem durante o processo de codificação, e que ainda não estão hierarquicamente estruturadas, sendo portanto livres de virem a ser transferidos para tal estrutura ou não, dependendo dos objetivos do estudo, para permitir uma abordagem sem comprometer a estrutura final (em árvore). Este procedimento permite que se tenha uma primeira perceção das codificações geradas e que se conheça bem toda a informação para se poder estruturar logicamente e organizar em árvore.

Os *free nodes* serão transferidos para os *tree nodes* (Cf. Anexo 7), os quais, ao permitirem a hierarquização, facilitam a criação de hierarquias de categorias e subcategorias, ajudando o investigador a melhor estruturar os seus dados (Bazeley & Richards, 2000).

Na impossibilidade de transferir para o corpo desta dissertação todo o volume de dados que fomos recolhendo, ou mesmo dos documentos que fomos produzindo na sua análise, nomeadamente sob a forma de memorandos e de esquemas (de que, apresentamos alguns exemplos em anexo), optámos por organizar a apresentação dos dados em função das categorias e sub-categorias que foram emergindo através de um processo de “descrição analítica” e de reflexão que, após sucessivas reformulações, fomos determinando. Para Maroy (1997, p. 120) este trabalho permitirá ao analista a descoberta de “categorias pertinentes a partir das quais é possível descrever e compreender a realidade”. Também abordámos os dados no sentido da sua saturação⁴⁷ e, por meio do método de comparação constante (Strauss & Corbin, 1998) entre categorias e respetivas propriedades procuramos reter algumas similaridades, variações e diferenças de modo a tornar visíveis os propósitos que inicialmente considerámos.

As categorias, subcategorias e suas propriedades mantêm a codificação, muitas vezes, com recurso, a expressões utilizadas pelos próprios alunos e professores, sempre que tal nos

⁴⁷ Segundo Ortega (2005, p. 34) “... a quantidade de informação repetida só dificultará a tarefa de escuta e de análise, condicionando os resultados do estudo”. Alguns investigadores ingleses, por sua vez, aludindo a construção do corpus para a pesquisa também se referem ao critério da saturação como critério de finalização, referindo que “*investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente nada de novo*” (Bauer, Gaskell & Allum, 2002, pg. 59).

pareceu tornar mais explícito o sentido por eles atribuído. Nesses casos essa designação será assinalada com aspas (“...”)⁴⁸.

Por último, parece-nos ainda importante esclarecer que a utilização, ao longo do capítulo de expressões como “alguns professores”, “alguns alunos”, “a maioria dos alunos”, ou mesmo a referência a casos singulares de professores, corresponde a uma forma de construir uma narrativa onde, ao contrário da descrição e quantificação detalhadas, se pretende esclarecer quais os significados que se extraíram dos dados e acentuar a relevância das categorias para a compreensão da diversidade desses significados e das ações que se lhes associam. Especificamente, a inclusão de perspectivas singulares de alguns professores foi determinada pela relevância das suas ideias ou descrições interessantes e que se destacaram, contribuindo para aumentar a compreensão da variabilidade observada e ajustar as categorias em função dessa variabilidade.

Para simplificar a leitura dos dados e tornar mais transparente e facilitado o processo de triangulação, nos quadros 4.6, 4.7 e 4.8, definimos e explicitamos os sentidos que julgámos corresponder às categorias atentadas em cada uma das dimensões que considerámos, descrevendo-as em função das categorias e sub-categorias que, como dissemos anteriormente, foram retiradas diretamente dos discursos podendo ser sentimentos, preocupações ou ações dos entrevistados. De salientar que optámos por uma abordagem integrada, combinando os dados resultantes das entrevistas a alunos e professores e das notas de campo, pois dessa forma obtínhamos uma informação mais detalhada sobre os vários assuntos focados.

Deste modo, o capítulo VI intitulado “Relação dos alunos com a escola e o sentido social e educativo da escolarização” agrupa as perceções e experiências dos alunos na sua relação com a escola, segundo os alunos e segundo o que os professores percecionam ser as perspectivas dos alunos, tendo-se destacado seis dimensões: 1) **Escola e suas funções**, referente à forma como os alunos percecionam e, indiretamente, como os professores avaliam a perceção dos alunos, quanto ao papel e funções desempenhadas atualmente pela escola no que respeita à facilitação de formação intelectual e humana para a vida (atual e futura), de instrução e formação profissional, de convívio e sociabilidade e enquanto local de novas experiências e vivências (Abrantes, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Galand & Philippot, 2005; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Lopes, 2010; Rodrigues, 2009; Santos, 2007;

⁴⁸ A este propósito Charmaz (2010) demonstra-nos que as categorias que consideramos sendo codificações *in vivo* que retiramos diretamente do discurso dos entrevistados, representam a definição teórica e substantiva da realidade dos dados, podendo ser sentimentos, preocupações ou ações dos sujeitos entrevistados.

Silva, 2008); 2) **Percepções sobre a sua escola**, que evidencia o lado subjetivo dos atores e as reflexões pessoais sobre alguns aspetos que se prendem com as dimensões que atravessam a afetividade e a ligação afetiva, construindo e desconstruindo articulações decorrentes das suas perspetivas críticas sobre as condições físicas e materiais, a organização e funcionamento da escola e sua abertura à comunidade e a presença e parceria dos pais, comparativamente a outras escolas (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Gibbons & Silva, 2011; Lam, Jimerson, Kikas et al., 2012; Tommy & Cummins, 2011; Wu, Hughes & Kwok, 2010)

3) **Valorização e bem-estar dos alunos com a escola**, referente a reflexões sobre o ambiente escolar e condições de aprendizagem facultadas pela escola, os espaços e momentos de atividades e aprendizagens não formais disponíveis na escola, as expectativas e projetos futuros dos alunos e o papel da escola na sua concretização (Berhenke, Miller, Brown et al., 2011; Dotterer & Lowe, 2011; Lam, Jimerson, Kikas et al. 2012; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Quaresma, 2011; Ryzin, 2011; Santos, 2007; Tomy & Cummins, 2011); 4) **Desvalorização e mal-estar dos alunos com a escola**, correspondente à perspetiva negativa sobre a escola e sua relevância, desinteresse pelas atividades escolares e insatisfação quanto à estrutura espaço-temporal e a algumas regras de funcionamento, com reflexos na ausência de expectativas e ambições escolares futuras (Henry, Knight & Thornberry, 2012; Santos, 2007; Silva, 2004; Thornberry & Krohn, 2005); 5) **Participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos**, relativa às experiências que ocorrem entre os atores escolares promotoras (ou não) de sentimentos de pertença, compromisso, integração e alianças, que suscitam nos alunos a crença em como a escola é “o seu lugar” (Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011; Parreiral, 2011; Pereira, Cardoso, Rocha & Pedro, 2009; Swaminathan, 2004; Teixeira, 2010) e 6) **Tempo de escola**, dimensão que descreve a forma como os alunos encaram o tempo que despendem com o trabalho escolar concorrendo com outros agentes educativos, contrapondo com o tempo de lazer permitido pela escola, despoletando neles sentimentos de oposição entre a obrigação de ir à escola e a obrigatoriedade escolar (Abrantes, 2003; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Santos, 2007, 2011; Vale & Silva, 2011; Vieira, 2005; Zafran, 2001).

Quadro 4.6 – Percepções e experiências dos alunos na sua relação com a escola, dimensões, categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas a alunos e professores

Dimensões	Categorias e Subcategorias
6.1. Escola e suas funções	6.1.1. Formação intelectual e humana <ul style="list-style-type: none"> • Futura e atual • Transmissão de valores • Tomar melhores e mais acertadas opções
	6.1.2. Instrução e formação profissional <ul style="list-style-type: none"> • Incerteza quanto ao futuro • Entidade de qualificação para o futuro profissional
	6.1.3. Convívio e sociabilidade <ul style="list-style-type: none"> • Escola das informalidades (a “verdadeira” escola)
	6.1.4. Experiências e vivências escolares dos alunos <ul style="list-style-type: none"> • Novas aprendizagens • Novos acessos • Educação complementar dentro da escola
6.2. Percepções sobre a sua escola	6.2.1. Ligação afectiva <ul style="list-style-type: none"> • “é a minha segunda casa” • Imediatismo das experiências • Não pensar no futuro
	6.2.2. Condições físicas e materiais <ul style="list-style-type: none"> • Espaços de entretenimento “<i>Não tem nada e pouco oferece</i>” • Equipamentos letivos (Laboratoriais, Artes e Expressões e de Informática)
	6.2.3. Organização e funcionamento <ul style="list-style-type: none"> • Regulamento • Horários • Tomada de decisões • Ausência dos alunos
	6.2.4. Presença e parceria com os pais <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilização • Associação de Pais
	6.2.5. A minha escola <i>versus</i> outras <ul style="list-style-type: none"> • Clima de escola • Aparência • Com espaço e sem meios
6.3. Valorização e bem-estar dos alunos com a escola	6.3.1. Ambiente escolar e condições de aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente favorável • Equipamentos e materiais
	6.3.2. Espaços e momentos não formais <ul style="list-style-type: none"> • Clubes e ateliers
	6.3.3. Expetativas e projetos futuros <ul style="list-style-type: none"> • Com projetos escolares • Expetativas indefinidas (irreais) • Percursos alternativos
6.4. Desvalorização e mal-estar com a escola	6.4.1. “A escola não me diz muito” <ul style="list-style-type: none"> • “não gosto da escola” • Viver a escola passivamente
	6.4.2. Desinteresse pelas atividades escolares

	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas “perda de tempo” • Atividades desajustadas às vontades dos alunos
	6.4.3. Insatisfação quanto à estrutura espaciotemporal e funcionamento da escola <ul style="list-style-type: none"> • Obesidade curricular/disciplinar (Falta de tempo) • Falta de espaços de discussão (não ser ouvido) • Discordâncias quanto a decisões e regras
	6.4.4. Sem expectativas e sem ambições <ul style="list-style-type: none"> • Ausência de projetos escolares • Escola temporária (à espera da idade de poder sair)
6.5. Participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos	6.5.1. Sentimento de pertença e envolvimento na vida da escola <ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento e mobilização
	6.5.2. Vivências democráticas para todos os alunos <ul style="list-style-type: none"> • Presença e participação na vida da escola • Igualdade de oportunidades (acessos e sucessos)
	6.5.3. Respeito pelo espaço escolar <ul style="list-style-type: none"> • Defesa do património escolar
6.6. Tempo de escola	6.6.1. Escola “obrigação” <ul style="list-style-type: none"> • “A escola é para ir” • A escola obrigatória
	6.6.2. Tempo livre em tempo de escola <ul style="list-style-type: none"> • Ocupação do tempo livre • Ausência de tempo de lazer

No capítulo VII, intitulado “Percepções e experiências dos alunos na relação com o saber escolar: (re)conhecimento do papel de aluno” explicamos, a partir das afirmações dos alunos e de seus professores, de que forma os alunos se reconhecem no desempenho do seu papel de alunos, salientando-se duas dimensões: 1) **Relação positiva dos alunos com o saber escolar** que, na perspectiva de alunos e professores, evidencia a valorização atribuída pelos alunos às aprendizagens e tarefas escolares, à avaliação escolar reconhedora da condição de bom aluno, motivado para as aprendizagens e que se integra em espaços e momentos de aprendizagens, embora também consciente das suas limitações e possíveis dificuldades, que procura superar valorizando o tempo que dedica às atividades formais de aprendizagem, nomeadamente dentro da sala de aula, para as quais pode ser mais ou menos motivado pelas atitudes e práticas dos docentes, dos seus pais e mesmo pelos próprios pares (Covell, 2010; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Santos, 2007; Silva, 2008; Teixeira, 2010; Vale & Silva, 2011); 2) **Relação negativa dos alunos com o saber escolar**, referente à perspectiva crítica e negativa que os alunos demonstram relativamente ao saber escolar desencadeadora

de desinteresse e desilusão pela aprendizagem e tarefas escolares, pela avaliação negativa e desresponsabilização relativamente à escola, com reconhecimento da falta de respostas adequadas às necessidades dos alunos, canalizando-os, assim, a aprendizagens forçadas e a conseqüentes insucessos (Abrantes, 2003; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dayrell, 2007; Duru-Bellat & VanZanten, 1999; Fernández Enguita, 2011; Gallant & Philippot, 2005; Silva, 2007).

Quadro 4.7 – Percepções e experiências dos alunos na sua relação com o saber escolar, dimensões, categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas a alunos e professores

Dimensões	Categorias e Subcategorias
7.1. Relação positiva dos alunos com o saber escolar	7.1.1. Aprendizagem e tarefas escolares <ul style="list-style-type: none"> • Partilha de sentimentos positivos • Gosto e vontade de aprender • Integração em espaços e momentos de aprendizagem • Trabalhar para o sucesso
	7.1.2. Papel da avaliação escolar <ul style="list-style-type: none"> • Professores distinguirem os alunos que trabalham • Pais acompanharem/ controlarem o desempenho dos educandos • Alunos reconhecerem se aprendem • Alunos verem reconhecidos os seus esforços
	7.1.3. Bom aluno <ul style="list-style-type: none"> • A nível académico • A nível social • A nível moral • A nível cívico
	7.1.4. Consciência das dificuldades e limitações <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer metas reais • Procurar alternativas e estratégias de investimento
	7.1.5. Motivação <ul style="list-style-type: none"> • Boas práticas docentes • Boas práticas parentais • Boa influência dos pares
	7.1.6. Atividades e aprendizagens extra-escolares <ul style="list-style-type: none"> • “... não temos tempo para nada”
7.2. Relação negativa dos alunos com o saber escolar	7.2.1. Desmotivação <ul style="list-style-type: none"> • Práticas docentes negativas (Não ensina bem; Não querem saber) • Práticas parentais negativas (Não acompanhamento; Desinteresse; Desvalorização) • Desilusão com a aprendizagem (Disciplinas desinteressantes; Atitudes

	negativas pelas aulas; Iniciativas pedagógicas desinteressantes; Falta de respostas adequadas aos interesses dos alunos)
	7.2.2. Insucesso e aprendizagem forçada <ul style="list-style-type: none"> • O terror de algumas disciplinas • Desinteresse pela avaliação negativa • Mau aluno • Desresponsabilização pela escola
	7.2.3 Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares <ul style="list-style-type: none"> • Outros interesses e vontades • “ter que estudar é que não”
	7.2.4. Pressão para o sucesso <ul style="list-style-type: none"> • Competitividade • Pressão social

No capítulo VIII, intitulado “Perceções e experiências dos alunos na relação com os outros atores escolares”, apresentamos o resultado da análise de conteúdo dos dados relativos à relação com os outros atores responsáveis (positiva ou negativamente) pela relação dos alunos com a escola e com o saber escolar, salientando-se quatro dimensões: 1) **Relação dos alunos com os adultos** enquanto descrição da forma harmoniosa e/ ou desarmoniosa com que os alunos se relacionam com os adultos que compõem a comunidade escolar de que fazem parte, nomeadamente com os professores, os funcionários e os pais, considerando que as práticas diárias lavadas a cabo por esses diferentes atores, podem promover e facilitar (ou inibir) uma maior integração, envolvimento e participação dos alunos nos contextos escolares (Abrantes, 2003, 2008; Covell, 2010; López Larrosa, Dubra & Barrós Pérez, 2011; Lewis, Kim & Bey, 2011; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2011; Parreiral, 2009, 2011; Quaresma, 2011; Santos, 2007, 2011; Walker & MacPhee, 2011); 2) **Relação dos alunos com os pares**, referente à valorização que os alunos atribuem à sua relação com os amigos e colegas que têm na escola, relevando as relações de confiança, a convivalidade e sociabilidade, a entreatajuda, partilhas e responsabilidades que mantêm uns para com os outros (Abrantes, 2003; Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Croll, Attwood & Fuller, 2008; Kinderman, 2007; Parreiral, 2003, 2009; Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Santos, 2007, 2011; Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2007; Smith, Furlong & Homel, 2011; Vale & Silva, 2011; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010); 3)

Sentimentos de (in)justiça, dimensão relativa a perspetivas críticas (de alunos e professores) sobre as experiências escolares entre os diferentes atores, prevalecendo uma certa incoerência de resultados, perante situações iguais ou idênticas, produtora de discordâncias que, não sendo atendidas, dão azo, por um lado, a uma certa crispação de sentimentos de revolta e, por outro lado, a acusações de injustiça por parte dos alunos (Cabrera, Cabrera, Pérez & Zamora, 2011; Dubet, 2004; Gouveia-Pereira, Vala, Palomonari & Rubini, 2003). Além disso também se perspetiva a maior ou menor consciencialização da comunidade escolar quanto a uma igualdade de acessos, oportunidades e direitos permitidos (facultados) pela escola (ou sistema escolar ou governo), conducentes a concretizações bem sucedidas na sua escola (Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011; Dubet, 2004; Swaminathan, 2004); 4) a **Afonia dos alunos na escola** referente a reflexões sobre a oportunidade de os alunos se pronunciarem sobre a vida da escola, vendo as suas opiniões consideradas, enquanto reflexo de uma avaliação, que fazem em primeira mão, sobre as diversas situações e decisões escolares e de como as sentem e vivem, reconhecendo-as (ou não) oportunas, adequadas e relevantes (Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011; Parreiral, 2011; Quaresma, 2011; Teixeira, 2010).

Quadro 4.8 – Perceções e experiências dos alunos na sua relação com os outros atores escolares, dimensões, categorias e subcategorias de análise do conteúdo das entrevistas a alunos e professores

Dimensões	Categorias e Subcategorias
8.1. Relação dos alunos com os adultos	8.1.1. Perceções da relação dos alunos com os professores <ul style="list-style-type: none"> • Construção de papéis de aluno e professor • Convivialidade e proximidade (elemento humano) • Confiança • Correspondência de expectativas (boa impressão) • Alunos de referência • Trato (des)igual
	8.1.2. Perceções da relação dos alunos com os funcionários <ul style="list-style-type: none"> • Não preparação para a função • Inadequado exercício de autoridade • Tratamento desigual • Respeito
	8.1.3. Perceções da relação dos alunos com os pais <ul style="list-style-type: none"> • Partilha de assuntos e preocupações da escola (falar sobre a escola) • Parceria dos pais com a escola

8.2. Relação dos alunos com os pares	8.2.1 Convivialidade e sociabilidade <ul style="list-style-type: none"> • Estar junto (proximidade) • Camaradagem • “Dar-se bem”
	8.2.2. Grupos e grupinhos <ul style="list-style-type: none"> • Comunhão de gostos e interesses (partilhas) • Cumplicidades • Identificação e integração no grupo • Diferenciação com outros grupos • Zelar pela imagem (causar boa impressão)
	8.2.3. Perceções da relação positiva com os pares <ul style="list-style-type: none"> • Apoio social • Confiança • Entreaajuda • Bom colega
	8.2.4. Perceções da relação negativa com os pares <ul style="list-style-type: none"> • Mau colega • Maus comportamentos • Vitimação pelos pares
8.3. Sentimentos de (in)justiça	8.3.1. Incoerências e discordâncias <ul style="list-style-type: none"> • Professores injustos • Oportunidades e igualdade de direitos 8.3.2. Revolta retraída <ul style="list-style-type: none"> • “nunca nos dão razão” • “o que os professores dizem é que é” • “Somos nós que ficamos sempre com a culpa”
8.4. Afonia dos alunos na escola	8.4.1. Afonia discente na voz dos alunos <ul style="list-style-type: none"> • Vergonha (dificuldade em se expor) • Opiniões não pedidas/ “não nos perguntam nada” • “se reclamamos é porque alguma coisa está mal” • Sugestões não ouvidas / “não nos levam a sério” • Relações difíceis 8.4.2. Afonia discente na voz dos professores <ul style="list-style-type: none"> • Retórica sobre participação dos alunos • Descrença quanto às capacidades de argumentação

4.6. Procedimentos estatísticos e qualidades psicométricas dos instrumentos em modelo de escala

Os dados resultantes da aplicação do Questionário de Perceções e Vivências Escolares-Alunos (QPVE-A) aplicado, individualmente, aos alunos, foram analisados recorrendo ao programa IBM SPSS Statistics 20, um software para a análise quantitativa que facilitou a análise desses mesmos dados, bem como a avaliação das qualidades psicométricas desse mesmo instrumento, que de seguida passamos a apresentar.

A avaliação da qualidade dos instrumentos em modelo de escala utilizados para avaliar as perceções dos alunos sobre as suas vivências escolares, passou pelo estudo da

dimensionalidade através da Análise em Componentes Principais, com o objetivo de averiguar a composição das escalas e as relações entre as variáveis que compõem cada dimensão (da relação do aluno com a escola, com o saber e com os outros) (Reis, 2001; Stevens, 1986), respeitando na aplicação desta técnica um rácio de 5 sujeitos por cada item (Stevens, 1986).

Posteriormente foram calculados para cada subescala, o valor da consistência interna através do alfa Cronbach, procedimento assumido como a melhor estimativa de fidelidade de um teste (Muñiz, 2001; Nunnaly, 1978).

Para avaliar as propriedades dos itens calculamos a correlação com a escala e a correlação com a escala excepto o item (Muñiz, 2001; Nunnaly, 1978).

Na análise inferencial comparativa assumiram-se como diferenças estatisticamente significativas aquelas em que o valor de probabilidade associado (p) ao teste estatístico possuía um valor de pelo menos .05 (Howell, 2006).

Na verificação da existência de diferenças estatisticamente significativas entre uma variável independente com duas categorias e uma variável dependente numérica efectuaram-se testes *t* de Student, para amostras independentes. Para a interpretação dos valores decorrentes deste procedimento atendeu-se ao resultado do teste de Levene para igualdade de variâncias, tendo-se optado sempre que se apontava a desigualdade de variância por usar a correção calculada pelo software (Howell, 2006).

Nos casos em que os cruzamentos eram entre uma variável independente com mais de duas categorias e uma variável dependente numérica foram efectuadas análises da variância, unifactorial, (One-way ANOVA). Nos procedimentos *post-hoc* optou-se pelo teste de Tukey sempre que o pressuposto de igualdade de variância entre grupos podia ser assumido e pelo teste de Games-Howell quando esta condição não estava presente (Howell, 2006).

Na associação entre duas medidas numéricas foram calculadas correlações de Pearson (Howell, 2006).

Por uma questão de prudência relativamente à qualidade dos resultados não se consideraram cruzamentos com grupos que possuíam menos de 30 efetivos. Neste sentido, alguns dados não foram alvo de estatística inferencial e outros foram agrupados.

4.6.1. Relação do aluno com a escola

A análise da dimensionalidade dos 24 itens que compõem a escala de relação do aluno com a escola foi efectuada através de uma Análise em Componentes Principais. Num primeiro

momento, efetuámos o estudo da solução inicial no sentido de perceber o número de fatores a reter, que por indicação do *Scree Test* de Catell apontava para três componentes.

Num segundo momento, voltamos a realizar uma análise em componentes principais, forçada a 3 fatores, com rotação *varimax*, que se revelou adequada tendo sido necessário retirar 5 itens em passos sucessivos, por apresentarem saturações fatoriais baixas (menos de .40).

Na última solução, composta por 19 itens verificou-se que as medidas de adequação da amostra e da matriz encontradas permitiam prosseguir os cálculos com um nível adequado de confiança (*Kaiser-Meyer-Olkin*=.832; *Bartlett's Test of Sphericity*, $\chi^2(171) = 1696$, $p=.000$)⁴⁹.

Os três fatores extraídos têm valores próprios superiores à unidade, de acordo com o critério de Kaiser, e explicam 44.688% da variância total, sendo 22.832% relativos à primeira componente, 12.220% à segunda e 9.635% à terceira. Considerando a indicação de Tabachnick e Fidell (2007) como boa saturação fatorial aquelas que possuem valores superiores a .45, optou-se por seguir este critério com exceção de dois itens cuja saturação era de .439 e .446. Esta opção deveu-se ao facto de a retirada deste item afetar a estabilidade desta componente. Na primeira componente as saturações fatoriais variam entre .733 e .480, na segunda variam entre .742 e .726 e na terceira entre .740 e .439 (Cf. Quadro 4.9).

⁴⁹ Segundo Pestana & Gageiro (2008), os procedimentos estatísticos KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e o Bartlett's Test of Sphericity verificam a qualidade das correlações entre variáveis e antecedem a análise factorial.

Quadro 4.9 - Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com a escola (n=306)

Itens	Conteúdo	Componente	Componente	Componente	h ²
		1	2	3	
3.18	Para mim é importante vir à escola.	.733	-.057	.052	.543
3.21	Sinto-me bem na minha escola.	.692	-.147	-.142	.520
3.3	A escola é como a minha segunda casa.	.684	.105	-.007	.479
3.1	Gosto de andar na escola.	.682	-.213	-.084	.517
3.15	Não gosto de vir à escola.	-.674	.075	.185	.494
3.12	Sinto que pertencço à minha escola.	.590	-.044	-.030	.351
3.24	Não concordo com as regras da minha escola.	-.543	.371	.226	.483
3.16	A minha escola funciona bem.	.536	-.301	-.112	.390
3.14	Acho que as regras da minha escola são justas.	.521	-.222	-.104	.331
3.4	A minha escola tem tudo o que é preciso para que os alunos aprendam.	.489	-.374	.015	.379
3.5	Não me sinto muito bem na minha escola.	-.480	.138	.372	.388
Componente 1: Bem-estar com a Escola; Valor próprio = 4.338; Variância explicada = 22.832%					
3.10	Os intervalos são poucos.	-.166	.742	.053	.581
3.23	O meu horário escolar é muito cheio.	-.046	.737	.222	.595
3.8	Estamos muito tempo dentro da sala de aula.	-.181	.726	.031	.560
Componente 2: Tempo Escolar Excessivo; Valor próprio = 2.322; Variância explicada = 12.220%					
3.13	Na minha escola costuma haver problemas de maus comportamentos.	.032	-.235	.740	.604
3.6	Na minha escola os alunos costumam portar-se bem.	.159	-.061	-.568	.352
3.19	Costumo dizer que não concordo com alguma coisa na minha turma ou na escola.	.179	.198	.489	.310
3.7	Acho que a minha escola não funciona bem.	-.312	.218	.446	.344
3.17	Sinto que, na escola, não ouvem a minha opinião.	-.216	.172	.439	.269
Componente 3: Comportamentos; Valor próprio = 1.831; Variância explicada = 9.635%					

Seguidamente inverteram-se os itens negativos e realizou-se o estudo psicométrico dos itens de cada uma das três componentes, assim como do seu nível de consistência interna.

Na primeira componente, que designamos de “Bem-estar com a escola” composta por 11 itens, as correlações corrigidas variam entre .632 e .472, revelando consistência de todos os itens na construção da medida. No mesmo sentido, o alfa de Cronbach situou-se em .853, que é considerado por Nunnally (1978) uma muito boa consistência interna (Cf. Quadro 4.10). O que nos permitiu pensar que, tal subescala nos permitia avaliar o nível de identificação do aluno com a escola que frequenta, e com a escola em geral, permitindo-nos verificar de que forma a escola e seu funcionamento é, de algum modo, responsável pelo bem-estar escolar dos seus alunos.

Quadro 4.10 – Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Bem-estar com a escola, Tempo escolar excessivo e Comportamentos da relação do aluno com a escola (n=306)

Componentes	Item	M	DP	R	α
				com exclusão do item	com exclusão do item
Bem-estar com a escola	3.18	4.98	1.62	.580	.835
	3.21	4.70	1.24	.632	.830
	3.3	4.20	1.48	.504	.841
	3.1	4.66	1.09	.617	.833
	3.15	4.61	1.42	.568	.835
	3.12	4.66	1.24	.482	.842
	3.24	4.31	1.43	.577	.835
	3.16	4.68	1.12	.518	.840
	3.14	4.33	1.26	.497	.841
	3.4	4.77	1.10	.472	.843
	3.5	4.53	1.37	.481	.843
	Total	50.423	8.851		$\alpha = .853$
Excesso de tempo escolar	3.10	4.41	1.53	.557	.599
	3.23	3.91	1.65	.494	.680
	3.8	4.30	1.49	.557	.601
	Total	12.620	3.728		$\alpha = .718$
Comportamentos	3.13	4.28	1.19	.301	.379
	3.6	3.98	1.12	.279	.397
	3.19	3.90	1.47	.175	.475
	3.7	2.48	1.21	.273	.397
	3.17	3.00	1.34	.241	.419
	Total	17.64	3.59		$\alpha = .481$

A segunda componente, “Excesso de tempo escolar”, agrupa três itens com saturações factoriais que variam entre .726 e .742, sendo responsável por 12,22% da variância. Esta subescala pretende dar conta das percepções dos alunos relativamente ao tempo que passam na sala de aula, sendo que a escola possui outros espaços para os quais o tempo que lhes é permitido reservar é, na perspectiva deles, limitado. Nesta componente, as correlações corrigidas situam-se no intervalo de .557 a .494, o que revela a adequação da medida. O alfa de Cronbach apresenta o valor de .718, avaliado como bom nível de consistência interna (Cf. Quadro 4.10).

A análise da adequação dos itens da terceira componente, denominada de “Comportamentos” revela valores de correlação corrigida reduzidos e um valor de alfa de Cronbach de .481, muito abaixo do ponto de corte recomendado por Nunnally (1978) que considera inaceitáveis escalas com este índice de consistência interna inferiores a .60. Por outro lado, a exclusão de qualquer dos itens não implicava um incremento no valor do alfa (Cf. Quadro 4.10).

Neste sentido esta dimensão não será considerada em futuras análises.

4.6.2. Relação do aluno com o saber

A análise da dimensionalidade dos 25 itens referentes à relação do aluno com o saber foi efectuada, tal como no caso anterior, através de uma Análise em Componentes Principais.

Para decidir o número de factores a reter iniciou-se o procedimento pela observação da solução inicial, atendendo com particular atenção à indicação dada pelo *Scree Test* de Catell que apontava para duas componentes. Ao voltar a realizar a análise, forçou-se os 2 factores, com recurso a uma rotação *varimax*. A solução assim extraída revelou-se adequada, tendo sido necessário, contudo, retirar 3 por apresentarem saturações factoriais muito baixas em ambas as dimensões.

Na última solução, com 22 itens as medidas de adequação da amostra e da matriz encontradas possibilitaram um adequado nível de confiança (*Kaiser-Meyer-Olkin*=.833; *Bartlett's Test of Sphericity*, $\chi^2(231) = 2566.084$, $p=.000$).

A solução bifactorial explica 42.703% da variância total, sendo 26.951% relativos à primeira componente e 15.752% relativos à segunda. Todas as componentes possuem itens com saturações factoriais superiores a .45, ponto de corte considerado por Tabachnick e Fidell (2007) para indicação de boa saturação factorial. Na primeira componente, que designamos de “Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares”, as saturações factoriais variam entre .699 e .493 e na segunda, que apelidamos de “Desinteresse pela avaliação escolar” variam entre .748 e .589 (Cf. Quadro 4.11).

Quadro 4.11 - Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com o saber (n=310)

Itens	Conteúdo	Componente 1	Componente 2	h ²
4.15	Os professores são bons.	.699	.004	.489
4.1	De modo geral gosto das disciplinas que tenho.	.690	-.102	.487
4.14	Não gosto muito das matérias dadas na escola.	-.688	.220	.522
4.17	Gosto da forma como os professores ensinam a matéria.	.672	-.100	.462
4.6	De modo geral gosto das matérias que aprendo.	.671	-.130	.467
4.2	Não gosto nada de fazer os testes.	-.653	.005	.427
4.9	Sinto-me bem nas aulas.	.652	-.221	.473
4.11	Acho que os testes são necessários.	.651	-.136	.442
4.23	Acho que os professores não sabem dar as aulas.	-.617	.256	.446
4.10	Acho que os professores costumam ser injustos com as minhas notas.	-.517	.247	.387
4.18	Não acho que os testes sejam importantes.	-.559	.347	.433
4.16	Não gosto de fazer os TPC's.	-.530	.066	.285
4.12	Não gosto nada quando os professores dão matéria nova.	-.521	.120	.286
4.4	Não me sinto nada bem nas aulas.	-.505	.363	.387
4.19	Os professores costumam ser justos com as minhas notas.	.493	-.149	.266
Componente 1: Aprendizagem e tarefas escolares; Valor próprio = 5.929; Variância explicada = 29.951%				
4.7	Não me importo de ter más notas.	-.022	.748	.559
4.22	Não me importo nada quando tenho más notas.	-.172	.666	.473
4.21	Para mim é importante que os professores tenham uma boa impressão acerca de mim.	.203	-.640	.451
4.5	Não me importo nada que os professores tenham má impressão de mim.	.051	.629	.398
4.13	Para mim é importante ter boas notas.	.291	-.622	.471
4.24	Não ligo nada à avaliação que o professor faz de mim.	-.128	.592	.367
4.8	Acho que é importante a avaliação que os professores fazem de mim.	.265	-.589	.417
Componente 2: Avaliação escolar; Valor próprio = 3.465; Variância explicada = 15.752%				

Para aferir da qualidade dos itens e consistência interna foi necessário inverter os itens que se apresentavam nas dimensões em sentido diferente. Neste caso, optou-se por inverter os itens com sinal positivo no primeiro fator e com sinal negativo no segundo fator, dado que este critério faria inverter o menor número de itens. Construiu-se, desta forma, duas dimensões de conteúdo negativo, o que implica que pontuações mais elevadas neste implicam relações mais negativas com o saber.

A análise das correlações corrigidas de cada um dos 15 itens retidos na primeira das dimensões extraídas (Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares), revelou valores entre .678 e .451 apontando para a adequação de todos esses itens para o

cálculo da medida. Além disso, o alfa de Cronbach situou-se em .894 o que, de acordo com a grelha sugerida por Nunnally (1978), é indicador de uma muito boa consistência interna (Cf. Quadro 4.12) fazendo-nos prever que seria, então, possível avaliar o tipo de relação que os alunos mantêm com o saber, com as aprendizagens e com as tarefas propostas pela escola.

Quadro 4.12 – Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Aprendizagem e tarefas escolares e Avaliação escolar da relação do aluno com o saber (n=310)

Componentes	Item	M	DP	r com exclusão do item	α com exclusão do item
Desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares	4.15	2.60	1.28	.583	.88
	4.1	2.56	1.11	.600	.88
	4.14	2.72	1.31	.678	.88
	4.17	2.63	1.10	.592	.88
	4.6	2.68	1.17	.596	.88
	4.2	3.86	1.53	.569	.88
	4.9	2.61	1.26	.608	.88
	4.11	2.57	1.45	.583	.88
	4.23	2.15	1.31	.598	.88
	4.10	2.81	1.35	.562	.88
	4.18	2.56	1.44	.570	.88
	4.16	3.39	1.62	.462	.89
	4.12	2.67	1.37	.480	.89
	4.4	2.60	1.23	.538	.89
	4.19	2.74	1.33	.451	.89
Total	41.12	12.56		α = .89	
Avaliação escolar	4.7	1.60	.98	.547	.71
	4.22	1.66	1.03	.509	.71
	4.21	2.03	1.22	.514	.71
	4.5	2.37	1.37	.408	.74
	4.13	1.56	.94	.439	.73
	4.24	2.00	1.30	.465	.72
	4.8	1.99	1.15	.444	.73
Total	13.23	5.11		α = .76	

Na componente “Desinteresse pela avaliação escolar” as correlações corrigidas apontaram igualmente para a qualidade dos itens que compõem esta medida, situando-se no intervalo entre .547 e .408. Como seria de esperar, com estes valores o índice de consistência interna pode ser considerado de bom (Nunnally, 1978), observando-se um valor de .760 (Cf. Quadro 4.15), o que nos leva a pensar na possibilidade de esta subescala nos permitir avaliar se os alunos mantêm uma relação de interesse ou de indiferença relativamente à avaliação escolar e à apreciação que os professores possam fazer acerca deles e do seu desempenho.

4.6.3. Relação dos alunos com os outros

Na análise dos 25 itens formulados para a avaliação da relação do aluno com os outros, voltou-se a repetir o procedimento estatístico considerado nas duas análises anteriores. À semelhança do critério aí usado estudou-se, num primeiro momento, a solução inicial e o *Scree Test* de Catell que apontava para a retenção de 3 factores. Contudo, ao realizar as análises com esta solução a matriz era pouco interpretável e a limpeza desta fazia cair todos os itens do último fator.

Deste modo, efectuou-se uma análise em componentes principais, forçada a 2 factores com rotação *varimax* que se revelou adequada, após a exclusão de 4, cujas saturações fatoriais apresentavam valores abaixo do aceitável.

Os testes de KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*=.811) e de esfericidade (*Bartlett's Test of Sphericity*, $\chi^2(171) = 2391.745$, $p=.000$) apresentaram valores que permitiam o prosseguimento da análise.

A solução composta por duas componentes apresenta 43.459% de explicabilidade para o total da variância. A primeira componente, que designamos de “Harmonia com os adultos”, reúne 11 itens com saturações fatoriais entre .677 e .503 e explica 22.004 da variância. A segunda componente, que identificamos de “Harmonia com os pares”, composta por 8 itens, explica 21.454 da variância, com saturações fatoriais entre .509 e .439 (Cf. Quadro 4.13).

Quadro 4. 13 - Saturações fatoriais dos itens por fator extraído na relação do aluno com os outros (n=318)

Itens	Conteúdo	Componente 1	Componente 2	h ²
5.10	Os professores respeitam-me.	.677	.131	.476
5.14	Não costumo falar com os meus pais sobre a escola (testes, notas, professores, colegas, etc).	-.675	-.111	.468
5.13	Não me dou muito bem com os funcionários.	-.668	-.144	.467
5.20	Não me costumo dar bem com os professores.	-.636	-.215	.451
5.15	Dou-me bem com os professores.	.633	.186	.435
5.19	Costumo falar com os meus pais sobre a escola (testes, notas, professores, colegas, etc.).	.624	.069	.394
5.23	Dou-me bem com os funcionários.	.617	.049	.383
5.21	Gosto que os meus pais venham à escola.	.605	-.028	.366
5.18	Às vezes sinto que os professores não me respeitam.	-.526	-.290	.361
5.7	Não gosto nada que os meus pais venham à escola.	-.508	.122	.273
5.6	Quando tenho algum problema na escola costumo pedir ajuda.	.503	.193	.291
Componente 1: Harmonia com os adultos; Valor próprio = 4.181; Variância explicada = 22.004%				
5.1	Gosto da minha turma.	.153	.757	.597
5.3	Dou-me bem com os meus colegas.	.052	.755	.572
5.17	Não me sinto bem na minha turma.	-.077	-.737	.548
5.12	Se pudesse tinha escolhido outra turma.	-.094	-.730	.542
5.9	Acho que os colegas me apoiam sempre que preciso.	.119	.705	.511
5.2	Não costumo ter o apoio dos meus colegas.	-.054	-.624	.392
5.5	Gosto dos momentos que passo com os meus colegas.	.118	.618	.396
5.8	Não me costumo dar bem com os meus colegas.	-.138	-.561	.334
Componente 2: Harmonia com os pares; Valor próprio = 4.076; Variância explicada = 21.454%				

Após a inversão dos itens negativos em cada dimensão, efetuou-se o estudo psicométrico de cada dimensão.

A análise das correlações de cada um dos 11 itens da componente “Harmonia com os adultos” com o total da dimensão, excepto o próprio item, apresentou valores entre .586 e .381 o que nos indica a importância dos itens para a construção da medida. Por sua vez, o índice de consistência interna escolhido apresentou um valor de .837, que é considerado de muito boa (Cf. Quadro 4.14), permitindo-nos pensar que tal subescala nos permitirá avaliar o tipo de relação que os alunos valorizam relativamente aos adultos que compõem a comunidade escolar de que fazem parte (professores, pais, funcionários).

Quadro 4.14 – Estatísticas relativas à consistência interna das componentes Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares da relação dos alunos com os outros (n=318)

Componente	Item	M	DP	R	α
				com exclusão do item	com exclusão do item
Harmonia com os adultos	5.10	4.68	1.26	.581	.811
	5.14	4.44	1.58	.586	.809
	5.13	4.60	1.44	.567	.812
	5.20	4.86	1.15	.510	.818
	5.15	4.74	1.13	.534	.816
	5.19	4.36	1.53	.524	.815
	5.23	4.64	1.32	.494	.818
	5.21	3.05	1.59	.516	.816
	5.18	4.43	1.41	.487	.819
	5.7	3.32	1.69	.381	.831
5.6	4.03	1.48	.428	.824	
Total	47.13	9.53		$\alpha = .837$	
Harmonia com os pares	5.1	4.82	1.24	.686	.809
	5.3	5.00	1.05	.634	.818
	5.17	4.76	1.41	.613	.818
	5.12	4.54	1.59	.622	.818
	5.9	4.51	1.29	.609	.819
	5.2	4.51	1.30	.513	.831
	5.5	5.17	1.07	.513	.831
	5.8	4.92	1.18	.442	.838
Total	38.23	7.03		$\alpha = .842$	

O outro componente extraída nos itens referentes à relação do aluno com os outros, que designamos de “Harmonia com os pares”, revela correlações corrigidas no intervalo de .686 e .442. Estes valores permitem assegurar a qualidade dos itens, o que é reforçado pelo valor do alfa de Cronbach (.845) que, de acordo com Nunnally (1978), sugere um nível muito bom de consistência interna (Cf. Quadro 4.14). O que, por sua vez, também nos assegura a possibilidade de avaliar o tipo de relacionamento que os alunos mantêm com os seus pares.

Após termos averiguado a composição das escalas, nas suas várias dimensões de percepção que os alunos têm da escola, do saber escolar e dos outros, e percebido de que forma as variáveis que compõem tais dimensões se relacionam (Reis, 2001; Stevens, 1986) podemos concluir que estamos perante instrumentos que nos permitem avaliar: a) o nível de identificação do aluno com a escola que frequenta, e com a escola em geral (com as dimensões Bem estar com a escola e Excesso de tempo escolar), b) o tipo de relação que os alunos mantêm com o saber, com as aprendizagens e com as tarefas propostas pela escola (com as dimensões Aprendizagem e tarefas escolares e Avaliação escolar) e c) o tipo de relação que os alunos valorizam relativamente aos adultos que compõem a comunidade escolar de

que fazem parte (professores, pais, funcionários) e aos seus pares (com as dimensões Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares).

Os resultados obtidos por meio destas escalas serão analisados através de estudos diferenciais em função de características pessoais (idade e género), da definição de escola, do envolvimento e participação nas atividades e decisões da escola e do percurso e escolaridade futuras e participação dos pais na escola.

Pensamos ser possível avançar de imediato para a apresentação e discussão dos resultados obtidos (quantitativos e qualitativos) fazendo, sempre que acharmos pertinente, uma breve incursão a resultados anteriormente apontados por outros autores, que também se debruçaram sobre as perceções dos alunos relativamente às suas vivências (experiências) escolares.

Uma particularidade do nosso estudo prende-se com o facto de não apenas fazermos referência às reais perspetivas dos alunos (que, em primeira voz, tivemos acesso e que foram alvo de análises quantitativa e qualitativa) mas também, e porque entendemos ser fundamental, as perspetivas dos alunos percecionadas (e muitas vezes deturpadas) pelos professores, sobre o modo como eles se relacionam com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares (por meio de uma abordagem qualitativa).

E, neste jogo percecional, o nosso objetivo fundamental foi analisar que encontros e desencontros podemos anotar e que possíveis pontes existem (ou podem ser construídas), que facilitem a diminuição de tais incoerências e discordâncias detetadas, as quais, são, muitas vezes responsáveis pelo menor bem-estar escolar que atualmente caracteriza as nossas escolas.

Vivências escolares percebidas pelos alunos: estudo quantitativo da relação dos alunos com a escola, com o saber e com os outros atores escolares

Introdução

A literatura têm revelado que o bem-estar das crianças na escola varia em função das percepções que estas têm da sua escola, do trabalho escolar que desempenham e do seu envolvimento e participação nas atividades escolares. E tendo-se a noção de que os alunos são astutos observadores do seu ambiente educativo (Rudduck, & Fielding, 2006) que também experienciam as mais diversas situações referentes à sua aprendizagem, e que, melhor sabem o que está na origem de situações causadoras de descontentamento, desinteresse e insatisfação, alguns autores têm alertado para a pertinência de lhes ser dada mais oportunidade e ocasião de se exprimirem e serem mais ouvidos (Osler, 2010; Tomás & Gama, 2011).

Além disso, as experiências pessoalmente significativas que ocorrem na escola são promotoras de sentimentos de identificação, compromisso, integração e alianças que levam os alunos a ver a escola como “o seu lugar” (Swaminathan, 2004). E, sentir que se pertence é sentir que se faz parte, é participar nas atividades, decisões e criações, é envolver-se, é ser aceite e apoiado, o que, segundo Shochet, Smith, Furlong & Homell (2011) tem reflexos na motivação e desempenho académicos e no bem-estar escolar.

Assim, a partir do objetivo geral de “ouvir” os alunos quanto aos seus sentimentos e quanto à sua relação com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares, e segundo procedimento metodológico descrito anteriormente, avaliámos as relações entre as variáveis género, ano de escolaridade, definição de escola, ocupação de tempos livres na escola, participação e envolvimento nas atividades da escola, percurso escolar, participação e envolvimento dos pais na escola e as percepções dos alunos sobre as suas vivências e experiências escolares.

Para tal, partimos das seguintes hipóteses:

1. Existem diferenças significativas segundo o sexo ao nível das dimensões de percepção escolar: Bem-estar com a escola; Tempo escolar excessivo;

Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares; Desinteresse pela avaliação escolar; Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares.

2. Existem associações significativas entre as dimensões de percepção escolar dos alunos em função da variável ano de escolaridade.
3. Existem diferenças significativas ao nível das dimensões de percepção escolar em função da definição de escola apontada pelos alunos.
4. Existem diferenças significativas ao nível das dimensões de percepção escolar em função da ocupação dos tempos livres na escola.
5. Existem diferenças significativas ao nível das dimensões de percepção escolar em função da participação e envolvimento dos alunos na escola.
6. Existem diferenças significativas ao nível das dimensões de percepção escolar dos alunos em função do seu percurso escolar.
7. Existem diferenças significativas ao nível das dimensões de percepção escolar em função da percepção sobre a participação e o envolvimento dos pais na escola.

Passaremos, então, a apresentar os resultados obtidos.

5.1. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da variável sexo

Vários autores referem que as percepções que os rapazes têm da escola e, especificamente, da escola que frequentam, diferem das percepções das raparigas (Abrantes, 2003; Covell, Howe & Polegato, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Felouzis, 1994; Galand & Philippot, 2005; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al, 2012; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Tomyn & Cummins, 2010). No nosso estudo também verificámos diferenças estatisticamente significativas entre as percepções escolares dos rapazes e das raparigas sendo estas a revelarem valores médios mais elevados nas dimensões de bem-estar com a escola ($M = 4.72$; $D. P. = .65$), harmonia com os adultos ($M = 4.53$; $D. P. = .70$) e harmonia com os pares ($M = 4.91$; $D. P. = .80$) (Cf. Quadro 5.15).

Tais dados permitem-nos reconhecer, à semelhança de outros, que são predominantemente as raparigas que admitem a opção de permanecer na escola a sacrificar “o mundo da vida” (S. M. Silva, 2008a; Vale & Silva, 2011). O qual acaba por ser identificado,

segundo Matos (2002, p. 130-131), “como uma categoria menor de existência, ... cujo sentido é o de se opor à verdadeira condição de *aluno* de quem se espera que, para o ser, saiba recusar, justamente, os apelos do mundo na vida”.

Quadro 5.15 - Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos em função do género

Dimensões	Género	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Masculino	163	4.46	.90	2.875	.004
	Feminino	143	4.72	.65		
Excesso de Tempo escolar	Masculino	163	4.32	1.22	1.705	.089
	Feminino	143	4.08	1.26		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Masculino	163	2.86	.87	2.553	.011
	Feminino	147	2.62	.78		
Desinteresse pela avaliação escolar	Masculino	163	2.04	.81	4.015	.316
	Feminino	147	1.72	.58		
Harmonia com adultos	Masculino	166	4.06	.95	4.981	.000
	Feminino	152	4.53	.70		
Harmonia com pares	Masculino	166	4.66	.93	2.577	.010
	Feminino	152	4.91	.80		

Os rapazes, por sua vez, apresentam médias significativamente mais elevadas na variável desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares ($M = 2.86$; $D. P. = .87$) (Cf. Quadro 5.15). Estes dados são consistentes com pesquisas anteriores que também referem que, os rapazes, comparativamente às raparigas, proferem mais julgamentos negativos sobre o ambiente escolar e rejeitam mais o trabalho escolar, a disciplina e a vigilância por parte dos adultos (Felouzis, 1994; Galland & Philippot, 2005; Lam, Jamerson, Kikas, Cefai et al., 2012), mostrando-se com um perfil motivacional para a escola e para as práticas escolares menos positivo do que as raparigas (Galland & Philippot, 2005; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al. 2012). Estas, por sua vez, relatando maiores níveis de envolvimento e participação na escola, também percecionam e alimentam sentimentos mais positivos sobre a escola, os professores e os seus pares (Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011).

Daqui depreendemos que, nos diferentes estudos realizados onde se procura avaliar as diferenças em função da variável sexo, é comum serem as raparigas que, de modo geral, demonstram percepções mais positivas com repercussões a nível de um maior bem-estar com a escola, com o tempo de trabalho escolar, com as aprendizagens e tarefas escolares e com a avaliação escolar. Para além de também demonstrarem maiores níveis médios de harmonia com os adultos e com os seus pares, em contexto escolar (Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, et al. 2012).

O quadro 5.15 também nos mostra que, relativamente à variável desinteresse pela avaliação escolar, a diferença entre rapazes e raparigas não se revelou estatisticamente significativa. O que não deixa de ser interessante uma vez que, e tal como também se tem verificado noutros estudos (Covell, 2010; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014), as crianças e jovens em geral, estão cada vez mais despertos para o valor da educação escolar e para o fato de terem de desempenhar bem as suas funções de alunos. Verificando-se, portanto, aquilo que Furlong (2004, p.387) descreve de “... a process of cultural convergence in which the benefits derived from qualifications are more or less universally acknowledged”.

No entanto, e segundo veremos de seguida, apesar de tal consciencialização quanto ao valor da educação escolar, os alunos também reconhecem que o esforço que lhes é cada vez mais exigido à medida que avançam nos níveis de escolaridade, parece não corresponder aos níveis de bem-estar que os alunos gostariam de ter na escola, e mesmo às expectativas quanto a um futuro profissional bem-sucedido.

5.2. Níveis de associação entre as dimensões de percepção escolar dos alunos e as variáveis idade e ano de escolaridade

Analisando a relação entre as variáveis idade dos alunos e os anos de escolaridade com as medidas de percepção escolar verificam-se correlações positivas e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre o excesso de tempo escolar e a idade ($r = .324$), o excesso de tempo escolar e o ano de escolaridade ($r = .356$), a aprendizagem e tarefas escolares com a idade ($r = .350$), a aprendizagem e tarefas escolares e o ano de escolaridade ($r = .359$), assim como entre a avaliação escolar e o ano de escolaridade ($r = .159$). Tais níveis de associação, embora modestos, parecem indicar que à medida que os alunos se tornam mais velhos (atingindo níveis de escolaridade mais elevados) tendem a perceber a escola de forma mais negativa, achando excessivo o tempo de escola, desvalorizando a aprendizagem e as atividades escolares e desinteressando-se pela avaliação escolar (Cf. Quadro 5.16). Tal revela-se concordante com os resultados apontados por outros autores, relativamente ao facto de serem os alunos mais velhos e a frequentarem os anos de escolaridade mais elevados que mais insatisfeitos, desinteressados e aborrecidos com a escola se mostram (Galand & Philippot, 2005; Leroy- Audouin & Piquée, 2004; Tomy & Cummins, 2011). Além disso, são

também os alunos mais velhos que se revelam mais capazes de perceberem o que o futuro lhes pode reservar, um futuro de sucessos com a continuidade escolar ou, pelo contrário, uma progressão escolar condenada ao insucesso, e posterior abandono (muitas vezes, sem concluir a escolaridade obrigatória) (Abrantes, 2003, 2008; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Santos, 2007; Silva, 2008; Tomy, & Cummins, 2011).

Quadro 5.16 - Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as dimensões de percepção escolar dos alunos e os anos de escolaridade.

Dimensões	N	Anos de escolaridade	Idade
Bem-estar com a escola	306	-.292**	-.235**
Excesso de tempo escolar	306	.356**	.324**
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	310	.359**	.350**
Desinteresse pela avaliação escolar	310	.159**	.094
Harmonia com adultos	318	-.337**	-.284**
Harmonia com pares	318	-.107	-.048

** p<.01

No quadro 5.16, também constatamos algumas correlações negativas e estatisticamente significativas ($p < .01$) entre o bem-estar com a escola e a idade ($r = -.235$), o bem-estar com a escola e os anos de escolaridade ($r = -.292$), a harmonia com os adultos e a idade ($r = -.284$) e a harmonia com os adultos e os anos de escolaridade ($r = -.337$). Estes valores apontam para níveis de maior bem-estar e de harmonia com os adultos entre os alunos mais novos a frequentarem níveis de escolaridade mais baixos. E que, por sua vez, também foram referidos por outros autores, nomeadamente Covell (2010), Croll, Attwood, Fuller e Last (2008), Humphrey e Ainscow (2006), Tomy e Cummins (2011), entre outros, ao revelarem que, na transição para o ensino secundário os alunos tendem a desligar-se da oportunidade de se envolverem nas atividades escolares que, entretanto lhes são propostas, para se focarem cada vez mais nos bons resultados que pretendem alcançar (Furlong, 2004; Lopes, 2010, Palhares, 2008; Palhares & Torres, 2011). E essa preocupação é, então, manifestada pelos alunos mais velhos que começam a revelar possuir um projeto de escolaridade, contrariamente aos alunos mais novos que, por não sentirem ainda a pressão para o sucesso escolar (em função das expectativas dos adultos) vivem ainda a escola de forma descomprometida. O que, como vimos vai alterando com o evoluir da escolaridade e o aproximar dos níveis de ensino secundário.

5.3. Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da definição de escola, apontada pelos alunos

Questionando os alunos sobre o que é para eles a escola, 76.3% dos respondentes afirmam que “Para mim a escola é onde aprendo o que é importante para a minha vida futura”. E, em função da opção por este item de resposta, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, em todas as dimensões de percepção escolar dos alunos, à exceção da harmonia com os pares (Cf. Quadro 5.17). Tais diferenças apontam para que sejam os alunos que assinalaram esta opção aqueles que possuem um maior bem-estar com a escola ($M = 4.71$; D.P. = .70) e maior harmonia com os adultos ($M = 4.39$; D. P. = .82), sendo que o mesmo grupo de alunos também revela valores inferiores na dimensão excesso de tempo escolar ($M = 4.09$; D. P. = 1.21), desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares ($M = 2.60$; D. P. = .74) e desinteresse relativamente à avaliação escolar ($M = 1.81$; D. P. = .66) (Cf. Quadro 5.17).

Estes dados estão em sintonia com o que alguns autores têm revelado sobre a valorização da escola enquanto agência promotora de um desenvolvimento intelectual e cognitivo equilibrado e em sintonia com as expectativas dos adultos, nomeadamente pais, professores e comunidade em geral (Dotterer & Lowie, 2011; Ryzin, 2011; Swaminathan, 2004; Tomy & Cummins, 2011). Os alunos que se referem à escola nestes moldes, estão a corresponder com o que socialmente lhes é “pedido”, assumindo que a escola desempenha uma função utilitarista, preparando-os para, no futuro, concretizarem os projetos que lhes são ambicionados (nomeadamente por adultos), e, por vezes não coincidentes com o que eles mais valorizam na atualidade. Ainda assim, e porque estes alunos pontuam de forma mais baixa nas dimensões negativas, verificamos que tendem a reconhecer importante e necessário o tempo que têm de dedicar às atividades escolares, a preocuparem-se com a avaliação escolar, o que os faz aplicarem-se para que as classificações sejam as melhores possível e a valorizarem as aprendizagens e as tarefas escolares com que, por vezes, não se identificam mas que reconhecem importantes para atingirem os objetivos a que, eles próprios, também se propõem (Abrantes, 2003; Correia & Matos, 2001; Quaresma,

2011; Rodrigues, 2009; Santos, 2007; Silva, 2008a, 2010; Teixeira, 2010; Tomy & Cummins, 2011).

Quadro 5.17 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é onde aprendo o que é importante para a minha vida futura”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola	Não	71	4.18	.99	4.194	.000
	Sim	234	4.71	.70		
Excesso de Tempo escolar	Não	71	4.62	1.26	3.225	.001
	Sim	234	4.09	1.21		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	74	3.19	.98	4.806	.001
	Sim	235	2.60	.74		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	74	2.16	.87	3.177	.002
	Sim	235	1.81	.66		
Harmonia com adultos	Não	75	3.95	.95	3.860	.000
	Sim	242	4.39	.82		
Harmonia com pares	Não	75	4.70	.99	.869	.385
	Sim	242	4.80	.84		

Atendendo que, na perspetiva dos alunos, tais objetivos para a “vida futura” se prendem com a aquisição de uma profissão, tais constatações acabam por ser confirmadas pelos 63.8% de alunos que, no inquérito por questionário, referem que “Para mim a escola é onde posso adquirir formação para um dia ter a profissão de que gosto”. Além disso, os alunos que escolheram esta proposição distinguem-se dos restantes de forma estatisticamente significativa com valores médios superiores, nas dimensões bem-estar com a escola (M = 4.78; D. P. = .69) e harmonia com os adultos (M = 4.46; D. P. = .83) e, por outro lado, com valores médios inferiores nas dimensões excesso de tempo escolar (M = 4.05; D. P. = 1.24), desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares (M = 2.57; D.P.= .75) e desinteresse pela avaliação escolar (M = 1.75; D. P. = .64) (Cf. Quadro 5.18). O que, mais uma vez, nos permite reconhecer que estes alunos se mostram conscientes do empenho e do esforço que devem fazer para verem concretizadas as suas expetativas futuras.

Quadro 5.18 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é onde posso adquirir formação para um dia ter a profissão de que gosto”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem- estar com a escola	Não	108	4.23	.88	5.574	.000
	Sim	197	4.78	.69		
Excesso de Tempo escolar	Não	108	4.51	1.20	3.150	.002
	Sim	197	4.05	1.24		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	111	3.06	.89	4.948	.000
	Sim	198	2.57	.75		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	111	2.14	.82	4.401	.000
	Sim	198	1.75	.64		
Harmonia com adultos	Não	111	3.96	.87	4.983	.000
	Sim	206	4.46	.83		
Harmonia com pares	Não	111	4.79	.84	.166	.868
	Sim	206	4.77	.90		

Tais valores comprovam o fato de estes alunos (mesmo antes de frequentarem o ensino secundário) encararem a escola como uma entidade de qualificação para um bom futuro profissional. O que resulta, mais uma vez, da pressão social exercida (pela família e comunidade) (Almeida & Vieira, 2006; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Gibbons & Silva, 2011; Matos, 2011), enfatizada por uma cultura escolar que solicita aos alunos que se concentrem no seu futuro, e que sejam eficazes no bom desempenho do seu ofício (Abrantes, 2008, 2011; Lopes, 2010; Quaresma, 2010).

Nesta linha também pudemos comprovar que dos alunos que escolheram afirmar que a escola é a sua ocupação, 12.8% fizeram-no como primeira opção de resposta. E entre a maioria de alunos que não escolheu esta opção de resposta para definirem o que é para eles a escola, e os que escolheram esta proposição verificaram-se diferenças significativas em todas as dimensões à exceção da harmonia com os pares. Na verdade, verificamos que os alunos que não referem que a escola é a sua mera “ocupação” apresentam valores médios mais elevados no bem-estar com a escola (M = 4.68; D.P. = .69) e na harmonia com os adultos (M = 4.35; D. P. = .82), sendo os alunos que responde dessa maneira os que mais pontuam nas dimensões excesso de tempo escolar (M = 4.64; D. P. = 1.24), desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolas (M = 3.29; D. P. = 1.06) e desinteresse pela avaliação escolar (M = 2.35; D. P. = .98) (Cf. Quadro 5.19).

Quadro 5.19 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é a minha ocupação”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	268	4.68	.69	4.271	.000
	Sim	37	3.86	1.15		
Excesso de Tempo escolar	Não	268	4.15	1.23	2.249	.025
	Sim	37	4.64	1.24		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	271	2.67	.77	3.513	.001
	Sim	38	3.29	1.06		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	271	1.82	.67	3.191	.003
	Sim	38	2.35	.98		
Harmonia com adultos	Não	278	4.35	.82	3.977	.000
	Sim	39	3.77	1.04		
Harmonia com pares	Não	278	4.82	.84	1.615	.113
	Sim	39	4.52	1.11		

Estes dados revelam-nos que, embora seja uma minoria de alunos a considerar a escola como uma “mera” ocupação, são eles que também mais pontuam nas dimensões de cariz negativo. Assim, achamos pertinente sublinhar que podem ser estes alunos que mais perspetivam a escola de forma negativa, encarando-a como sendo de pouca ajuda na sua preparação para a vida futura. E, permanecem nela (contrariados) apenas porque não lhes é, ainda, permitido abandoná-la para se ocuparem de outro modo, mais de acordo com as suas expectativas e interesses (Abrantes, 2003; Carvalho, 2011; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Lam, Jimerson, Kikas et al., 2012; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

Além disso, 35.6% dos alunos inquiridos, assinalaram a proposição “Para mim a escola é um local de convívio”. E, na escolha de tal afirmação verificaram-se diferenças em todas as dimensões de perceção escolar, notando-se serem os alunos que não escolheram esta opção aqueles que pontuam de forma mais elevada no bem-estar com a escola (M = 4.75; D. P. = .695), na harmonia com os adultos (M = 4.39; D. P. = .85) e na harmonia com os pares (M = 4.86; D. P. = .85). Efectivamente, e por outro lado, é o grupo de alunos que escolhe tal afirmação que mais pontua nas dimensões de excesso de tempo escolar (M = 4.51; D. P. = 1.29), de desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares (M = 2.94; D. P. = .89) e de desinteresse pela avaliação escolar (M = 2.05; D. P. = .92) (Cf. Quadro 5.20).

Quadro 5.20 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é um local de convívio

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P																																																				
Bem- estar com a escola	Não	200	4.75	.69486	4.670	.000																																																				
	Sim	105	4.27	.90789			Excesso de Tempo escolar	Não	200	4.05	1.19	3.108	.002	Sim	105	4.51	1.29	Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	197	2.63	.78	3.213	.001	Sim	112	2.94	.89	Desinteresse pela avaliação escolar	Não	197	1.80	.65	2.813	.005	Sim	112	2.05	.83	Harmonia com adultos	Não	204	4.39	.86	2.955	.003	Sim	113	4.09	.86	Harmonia com pares	Não	204	4.86	.85	2.326	.021	Sim
Excesso de Tempo escolar	Não	200	4.05	1.19	3.108	.002																																																				
	Sim	105	4.51	1.29			Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	197	2.63	.78	3.213	.001	Sim	112	2.94	.89	Desinteresse pela avaliação escolar	Não	197	1.80	.65	2.813	.005	Sim	112	2.05	.83	Harmonia com adultos	Não	204	4.39	.86	2.955	.003	Sim	113	4.09	.86	Harmonia com pares	Não	204	4.86	.85	2.326	.021	Sim	113	4.63	.92								
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	197	2.63	.78	3.213	.001																																																				
	Sim	112	2.94	.89			Desinteresse pela avaliação escolar	Não	197	1.80	.65	2.813	.005	Sim	112	2.05	.83	Harmonia com adultos	Não	204	4.39	.86	2.955	.003	Sim	113	4.09	.86	Harmonia com pares	Não	204	4.86	.85	2.326	.021	Sim	113	4.63	.92																			
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	197	1.80	.65	2.813	.005																																																				
	Sim	112	2.05	.83			Harmonia com adultos	Não	204	4.39	.86	2.955	.003	Sim	113	4.09	.86	Harmonia com pares	Não	204	4.86	.85	2.326	.021	Sim	113	4.63	.92																														
Harmonia com adultos	Não	204	4.39	.86	2.955	.003																																																				
	Sim	113	4.09	.86			Harmonia com pares	Não	204	4.86	.85	2.326	.021	Sim	113	4.63	.92																																									
Harmonia com pares	Não	204	4.86	.85	2.326	.021																																																				
	Sim	113	4.63	.92																																																						

Tais constatações, à semelhança de muitos outros autores, (Abrantes, 2003; Attwood & Croll, 2006; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Santos, 2007), permitem-nos comprovar que, para grande parte dos alunos, a escola é onde têm oportunidade de manter as suas sociabilidades e convivências com os seus pares. Por isso reconhecem que o tempo de que dispõem para tal é sempre reduzido comparativamente ao tempo que têm de dispor para as aprendizagens e tarefas escolares, as quais tendem a desvalorizar, desinteressando-se também pela própria avaliação escolar a que estão sujeitos.

Na mesma ordem de ideias, também constatámos que a maioria dos alunos (55.3%) refere que “a escola é onde posso estar com os meus colegas”, e a diferença entre este grupo de alunos e os alunos que não escolheram esta opção apresenta-se estatisticamente significativa nas dimensões desvalorização das aprendizagens e tarefas escolares, na harmonia com os adultos e na harmonia com os pares. Sendo que, os alunos que escolheram esta opção para caracterizar o que a escola representa para eles possuem médias de resposta estatisticamente superiores na desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares (M = 2.87; D. P. = .85) e na harmonia com os pares (M = 4.96; D. P. = .77), revelando também médias inferiores na harmonia com os adultos (M = 4.17; D. P. = .87) (Cf. Quadro 5.21).

Quadro 5.21 - Diferenças em função da escolha na questão: “Para mim a escola é onde posso estar com os meus colegas”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	138	4.58	.88	.010	.992
	Sim	167	4.58	.74		
Excesso de Tempo escolar	Não	138	4.10	1.24	1.384	.167
	Sim	167	4.30	1.24		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	138	2.59	.81	2.973	.003
	Sim	171	2.87	.85		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	138	1.86	.78	.691	.490
	Sim	171	1.92	.69		
Harmonia com adultos	Não	143	4.42	.86	2.532	.012
	Sim	174	4.17	.87		
Harmonia com pares	Não	143	4.56	.96	4.202	.000
	Sim	174	4.96	.77		

Estes resultados revelam que os alunos que vêem a escola como oportunidade de sociabilizarem com os colegas (revelando maior harmonia com os seus pares), tendem a relacionar-se com o saber escolar (aprendizagens e tarefas escolares) de forma mais negativa o que, como vimos anteriormente, se reflete numa menor harmonia com os adultos. Daqui, mais uma vez, aferimos que nem sempre há sintonia entre o que os alunos e os adultos (professores, pais e outros) consideram relevante na escola, continuando a dar-se mais prevalência à satisfação que a escola promove nos adultos “consumidores da educação”, não se reconhecendo a igual satisfação e bem-estar entre os alunos, a quem continua a dar-se muito pouca oportunidade de se pronunciarem e de exporem as suas próprias perspetivas (Osler, 2010; Gibbons & Silva, 2011; Santos, 2007, 2011).

5.4. Diferenças significativas ao nível das dimensões de perceção escolar em função da ocupação dos tempos livres dos alunos na escola.

Sabe-se que cada vez mais a escola deve atender aos alunos, às suas perspetivas, necessidades e expectativas de modo a poder-se adequar melhor às novas exigências da modernidade actual (Gallant & Philippot, 2005; Gibbons & Silva, 2011; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Osler, 2010). Tal passa por a escola promover cada vez mais e melhores respostas expressivas, conviviais e lúdicas que ocupem e estimulem os alunos com experiências escolares e de vida, por meio de boas ofertas institucionais de ocupação dos tempos livres.

No entanto, os alunos queixam-se da falta de tempo livre causada pela obesidade curricular a que a escola atual os obriga (Teixeira, 2010). Assim sendo, os dois grupos de alunos formados em função da escolha da expressão “Quando tenho tempo livre costumo conversar com os colegas” apenas se distinguem de forma estatisticamente significativa na harmonia com os pares, verificando-se que são os 74,5% de alunos que optaram por esta resposta os que apresentam médias mais elevadas comparativamente aos seus colegas (M = 4.84; D.P. = .79) (Cf. Quadro 5.22).

Quadro 5.22 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo conversar com os colegas”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem- estar com a escola	Não	78	4.51	.89	.960	.338
	Sim	227	4.61	.78		
Excesso de Tempo escolar	Não	78	4.07	1.27	1.125	.261
	Sim	227	4.26	1.23		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	80	2.81	.85	.828	.408
	Sim	229	2.72	.83		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	80	1.96	.77	.921	.358
	Sim	229	1.87	.72		
Harmonia com adultos	Não	79	4.15	1.01	1.445	.151
	Sim	238	4.33	.82		
Harmonia com pares	Não	79	4.58	.94	2.283	.023
	Sim	238	4.84	.85		

Quanto a ocuparem o tempo livre a estudar, os grupos de alunos formados pela escolha desta proposição, apresentam diferenças estatisticamente significativas no bem-estar com a escola, no excesso de tempo escolar, na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares, no desinteresse pela avaliação escolar, na harmonia com os adultos e na harmonia com os pares (Cf. Quadro 5.23).

Atendendo as pontuações dos 28,6% de alunos que selecionaram esta opção, estas diferenças revelam-se com pontuações mais elevadas no bem estar com a escola (M = 4.84; D.P. = .66), na harmonia com os adultos (M = 4.73; D.P. = .72) e na harmonia com os pares (M = 4.96; D.P. = .65), o que comprova a necessidade dos alunos fazerem bem o que se propõem fazer na escola (Covell, 2010; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008). Por outro lado, apresentam-se com valores médios inferiores no excesso de tempo escolar (M = 3.82; D.P. = 1.29), na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares (M = 2.36; D.P. = .67) e no desinteresse pela avaliação escolar (M = 1.69; D.P. = .51) (Cf. Quadro 5.23). O que está

conforme a ideia socialmente partilhada de valorização da aprendizagem escolar, do esforço necessário para a aprendizagem e as tarefas escolares e do interesse por uma avaliação escolar bem-sucedida, no sentido da concretização de um possível projeto pessoal e familiar futuro.

Quadro 5.23 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo estudar (na biblioteca. na sala, no bar, etc..)”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem- estar com a escola	Não	217	4.48	.84	4.025	.000
	Sim	88	4.84	.66		
Excesso de Tempo escolar	Não	217	4.37	1.19	3.591	.000
	Sim	88	3.82	1.29		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	220	2.90	.85	5.826	.000
	Sim	88	2.36	.67		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	220	1.97	.79	3.772	.000
	Sim	88	1.69	.51		
Harmonia com adultos	Não	227	4.11	.87	6.513	.000
	Sim	88	4.73	.72		
Harmonia com pares	Não	227	4.71	.95	2.680	.008
	Sim	88	4.96	.65		

Relativamente aos alunos que referem ocupar o tempo livre a brincar a jogar (à bola, matraquilhos, berlindes. corridas, etc...), os dados revelam que estes alunos se distinguem dos restantes nas dimensões desvalorização pela aprendizagem e pelas tarefas escolares, desinteresse pela avaliação escolar e harmonia com os adultos. Os 39,2% de alunos que escolheram esta opção apresentam médias estatisticamente superiores nas duas primeiras medidas e inferiores na última (Cf. Quadro 5.24). Resultados que nos mostram que estes alunos tendem a atribuir importância à escola enquanto espaço de partilha de brincadeiras com os seus pares, atribuindo também menor importância às aprendizagens e tarefas escolares e à avaliação escolar o que comprovamos pelos mais elevados valores médios atribuídos às dimensões desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares (M= 2.86; D.P. = .88) e desinteresse pela avaliação escolar (M=2.00; D. P. = .81) (Cf. Quadro 5.24).

Além disso, os alunos que escolheram esta opção também apresentam médias inferiores na dimensão harmonia com os adultos (M= 4.10; D. P. =.91), o que comprova o facto de entenderem que a escola é para se levar a sério sem grandes brincadeiras porque de contrário não são tão acarinhados socialmente (Cf. Quadro 5.24).

Quadro 5.24 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo jogar (à bola, matraquilhos, berlindes, corridas, etc...)”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola	Não	183	4.65	.76	1.874	.062
	Sim	122	4.48	.86		
Excesso de Tempo escolar	Não	183	4.10	1.27	1.819	.070
	Sim	122	4.37	1.19		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	188	2.67	.80	2.018	.044
	Sim	121	2.86	.88		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	188	1.82	.67	2.016	.045
	Sim	121	2.00	.81		
Harmonia com adultos	Não	191	4.40	.83	3.023	.003
	Sim	126	4.10	.91		
Harmonia com pares	Não	191	4.82	.87	1.101	.272
	Sim	126	4.71	.90		

Na mesma linha, estes dados estão de acordo com o que pudemos aferir uma vez que 38.9% dos alunos referem que a biblioteca é o local que procuram para ocupar o seu tempo livre, revelando-se estatisticamente significativas as diferenças entre este grupo de alunos e os restantes, nas dimensões bem-estar com a escola, excesso de tempo escolar, desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares e harmonia com os adultos (Cf. Quadro 5.25).

Considerando os alunos que escolheram esta opção observa-se que possuem médias mais elevadas no bem-estar com a escola ($M = 4.75$; $D. P. = .74$) e na harmonia com os adultos ($M = 4.59$; $D. P. = .80$) e mais baixas no excesso de tempo escolar ($M = 3.96$; $D. P. = 1.31$) e desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares ($M = 2.47$; $D. P. = .75$) (Cf. Quadro 5.25). Estes valores revelam que é comum os alunos, que interiorizaram um projeto de escolaridade, sentirem-se bem na escola ocupando o tempo livre de que dispõem em atividades que reforçam esse sentimento. Além disso, relacionam-se e disfrutam da oportunidade de conviver com os adultos que, para além das aulas, lhes promovem um maior aproveitamento do que a escola lhes permite, valorizando todo o tempo de escola e valorizando todas as aprendizagens e tarefas da escola.

Quadro 5.25 – Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo estar na biblioteca”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	185	4.47	.83	3.038	.003
	Sim	120	4.75	.74		
Excesso de tempo escolar	Não	185	4.38	1.17	2.923	.004
	Sim	120	3.96	1.31		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	191	2.91	.85	4.582	.000
	Sim	118	2.47	.75		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	191	1.95	.78	1.742	.083
	Sim	118	1.80	.65		
Harmonia com adultos	Não	194	4.09	.86	5.174	.000
	Sim	123	4.59	.80		
Harmonia com pares	Não	194	4.75	.91	.813	.417
	Sim	123	4.83	.83		

Os alunos que afirmaram que usualmente durante o seu tempo livre passeiam pelos recreios revelam diferenças estatisticamente significativas no bem-estar com a escola, na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e na harmonia com os adultos. Estes estudantes pontuam de forma mais elevada que os seus colegas na primeira e terceira variável e de forma mais reduzida na segunda (Cf. Quadro 5.26).

Quadro 5.26 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho tempo livre costumo passear pelos recreios”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem- estar com a escola	Não	209	4.49	.87	3.535	.000
	Sim	96	4.79	.59		
Excesso de Tempo escolar	Não	209	4.26	1.27	1.002	.317
	Sim	96	4.11	1.18		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	211	2.81	.90	2.400	.017
	Sim	98	2.59	.65		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	211	1.94	.76	1.852	.065
	Sim	98	1.78	.66		
Harmonia com adultos	Não	220	4.18	.93	3.665	.000
	Sim	97	4.52	.68		
Harmonia com pares	Não	220	4.76	.90	.714	.476
	Sim	97	4.83	.84		

Tais dados permitem-nos concluir que os espaços escolares exteriores às salas de aula convidam os alunos a permanecerem e a desfrutarem do bem estar com a escola ($M = 4.79$; $D.P. = .59$), em complemento ao bom relacionamento e harmonia com os adultos que, normalmente aí encontram (funcionárias/os) ($M = 4.52$; $D.P. = .68$). Para além de também serem estes alunos que menos tendem a desvalorizar a aprendizagem e as tarefas escolares ($M = 2.59$; $D.P. = .65$), o que os leva a perceber que a escola e a aprendizagem escolar vai muito para além do que ocorre nas salas de aula (Cf. Quadro 5.26).

5.5. Diferenças nas dimensões de perceção escolar dos alunos, em função da participação dos alunos em atividades escolares

Vários autores têm teorizado que a escola, ao providenciar oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem, deve fomentar cada vez mais experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e atitude cívicas entre todos os seus atores (Biesta & Lawy, 2006; Galston, 2004; Haste, 2004; Tomás & Gama, 2011). Para tal, e para o cumprimento de tais desígnios, todos os intervenientes, inclusivamente os alunos, devem ser responsabilizados, preconizando e incentivando-se a sua maior participação e presença, nomeadamente na tomada de decisões (Osler, 2010; Teixeira, 2010).

Na linha de Palhares (2008) que enfatiza a relevância em compreender o papel das aprendizagens não-formais e informais na construção dos sentidos da experiência escolar dos alunos, quisemos analisar em que atividades escolares participam os alunos e que repercussão tem essa participação na perceção que têm da escola.

5.5.1. Participação em espaços e momentos não formais

A participação dos alunos no “clube de ciênciomania” apresenta diferenças estatisticamente significativas na dimensão excesso de tempo escolar, sendo os alunos que referem participar nesta atividade os que revelam valores médios mais baixos ($M = 3.93$; $D. P. = 1.31$) (Cf. Quadro 5.27). Sendo estes alunos que, por valorizarem a sua participação neste tipo de atividades, reconhecem o valor que têm na sua formação, não evidenciando que seja excessivo o tempo que aí despendem, nem mesmo com a escola em geral.

Quadro 5.27 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Para além das aulas participo nas actividades do clube de ciênciomania”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	T	p
Bem-estar com a escola	Não	238	4.56	.80	.759	.448
	Sim	66	4.65	.85		
Excesso de tempo escolar	Não	238	4.28	1.22	2.065	.040
	Sim	66	3.93	1.31		
Aprendizagem e tarefas escolares	Não	239	2.76	.85	.550	.583
	Sim	69	2.69	.82		
Avaliação escolar	Não	239	1.85	.70	1.728	.085
	Sim	69	2.02	.81		
Harmonia com adultos	Não	246	4.29	.83	.090	.928
	Sim	70	4.28	1.01		
Harmonia com pares	Não	246	4.78	.89	.304	.682
	Sim	70	4.82	.86		

Relativamente à participação dos alunos na “rádio escolar”, para além das aulas, os dados permitem-nos constatar que os alunos que referem participar nesta atividade (22,6%) revelam valores médios superiores de desinteresse pela avaliação escolar ($M = 2.05$; $D.P. = .70$), quando comparados com os seus colegas do grupo em contraste (Cf. Quadro 5.28). Tal evidência prende-se com o facto de esta atividade ter surgido no âmbito de um projeto escolar desenvolvido pelos alunos e professores do Curso de Educação e Formação (Nível III) de Eletricidade, ou seja alunos com um percurso escolar de retenções a quem foi dada a alternativa formativa numa área de formação diferente e, provavelmente mais aliciante a fim de conseguirem completar a escolaridade básica obrigatória. Portanto, alunos a quem a escola há muito que deixou de dizer algo mais do que a sociabilidade com colegas e a possibilidade de desfrutarem de experiências como esta, a da rádio escolar.

Quadro 5.28 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Para além das aulas participo na rádio”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	238	4.62	.79	1.648	.100
	Sim	67	4.44	.85		
Excesso de tempo escolar	Não	238	4.22	1.25	.373	.709
	Sim	67	4.15	1.23		
Aprendizagem e tarefas escolares	Não	242	2.70	.80	1.511	.132
	Sim	67	2.88	.95		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	242	1.84	.73	2.099	.037
	Sim	67	2.05	.70		
Harmonia com adultos	Não	247	4.35	.81	1.987	.051
	Sim	70	4.08	1.04		
Harmonia com pares	Não	247	4.74	.91	1.643	.103
	Sim	70	4.92	.74		

Verificamos que, ainda assim, entre os alunos prevalece um certo afastamento relativamente às atividades que são propostas pela escola e/ pelos professores, com incidência no grupo de alunos que afirma não possuir nenhuma atividade na escola para além das aulas (50.2%). Este grupo distingue-se dos alunos que não respondem da mesma maneira nas medidas de bem-estar na escola, excesso de tempo escolar e harmonia com os pares (Cf. Quadro 5.29).

Ou seja, o grupo de alunos que assumiu a referida posição apresenta pontuações médias mais elevadas na perceção de excesso de tempo escolar ($M = 4.43$; $D. P. = 1.18$), o que confirma resultados anteriores relativos a uma certa ansiedade dos alunos em terem tempo para poderem utilizar livre e informalmente sem qualquer imposição e/ ou intervenção adulta, nomeadamente em momentos onde reina o imprevisto da diversão fora do tempo e espaço escolar dominante (Felouzis, 1994; Zaffran, 2001; Abrantes, 2003; Leroy-Audouin & Piquée 2004; Vieira, 2005; Santos, 2007; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Teixeira, 2010; Carvalho, 2011). Efetivamente, o tempo escolar formal (passado dentro da sala de aula) a preencher em demasia a diminuta possibilidade de os alunos conviverem e socializarem com os seus pares (e mesmo com alguns professores) reflete-se e explica as pontuações mais baixas a nível do bem-estar com a escola ($M = 4.46$; $D. P. = .89$) e da harmonia com os pares ($M = 4.67$; $D. P. = .92$) (Cf. Quadro 5.29).

Quadro 5.29 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Para além das aulas não participo em nenhuma atividade”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	150	4.70	.68	2.590	.010
	Sim	154	4.46	.89		
Excesso de tempo escolar	Não	150	3.98	1.28	3.193	.002
	Sim	154	4.43	1.18		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	154	2.66	.83	1.743	.082
	Sim	154	2.83	.84		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	154	1.87	.67	.465	.642
	Sim	154	1.91	.79		
Harmonia com adultos	Não	157	4.32	.91	.691	.490
	Sim	159	4.25	.83		
Harmonia com pares	Não	157	4.91	.82	2.493	.013
	Sim	159	4.67	.92		

Dados que, por um lado, comprovam a não motivação e não interesse dos alunos em se envolverem mais do que o estritamente necessário para superarem as etapas que lhes são colocadas na escola, e por outro lado, lembram-nos que tais atividades, são por vezes vistas como meras distrações do que realmente importa aos alunos ou a seus pais (Palhares & Torres, 2011; Quaresma, 2011; Santos, 2007).

5.5.2. Participação em espaços e momentos formais

Relativamente à participação dos alunos em espaços e momentos formais da escola, onde seria de esperar que tal envolvimento surtisse mais efeito, podemos constatar que o grupo de alunos que refere que na turma costumam participar na eleição do Delegado e Sub-delegado de turma, distingue-se dos restantes alunos nas dimensões desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares, desinteresse pela avaliação/apreciação escolar e harmonia com os adultos (Cf. Quadro 5.30).

Os alunos que escolheram esta opção pontuam de forma mais reduzida na desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares (M = 2.67; D. P. = .80) e no desinteresse pela avaliação escolar (M = 1.82; D. P. = .67) e de forma mais elevada na harmonia com os adultos (M = 4.33; D. P. = .88) (Cf. Quadro 5.30).

Quadro 5.30 - Diferenças em função da escolha na questão: “Na turma costumam participar na eleição do Delegado e Sub-Delegado de turma”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	57	4.46	.90	1.286	.199
	Sim	245	4.61	.78		
Excesso de tempo escolar	Não	57	4.35	1.34	.945	.345
	Sim	245	4.17	1.22		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	61	3.03	.92	3.026	.003
	Sim	245	2.67	.80		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	61	2.15	.89	3.176	.002
	Sim	245	1.82	.67		
Harmonia com adultos	Não	63	4.09	.81	1.989	.048
	Sim	251	4.33	.88		
Harmonia com pares	Não	63	4.58	1.11	1.740	.086
	Sim	251	4.84	.80		

Quanto a “participarem com o diretor de turma na tomada de decisões” referentes ao bom funcionamento das atividades da turma, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em qualquer uma das dimensões de percepção escolar (Cf. Quadro 5.30), podendo ser um indicador de que os alunos que não optam por esta proposição de resposta são alunos que não participam entendendo que não precisam e não têm de se preocupar com isso porque tal não é hábito acontecer. São alunos que não revelam possuir cultura de participação, não lhes tendo sido dada a oportunidade de serem convidados a participar, uma vez que sempre foram os professores (nomeadamente o director de turma) a fazê-lo. E, mesmo que o fizessem, entendem que a sua opinião não seria considerada. Além disso, todas estas considerações fazem prevalecer entre estes alunos uma certa indefinição a nível das dimensões de percepção escolar quer positivas (Bem-estar com a escola; Harmonia com os adultos e Harmonia com os pares) como negativas (Excesso de tempo escolar; Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e Desinteresse pela avaliação) ao ponto de não se diferenciarem dos alunos que afirmam participar com o director de turma na tomada de decisões para o bom funcionamento das atividades da turma, mas que, tal opção, na prática, afinal, acaba por não ser suficientemente considerada (ou exigida) pelos próprios alunos (Osler, 2010; Teixeira, 2010).

Quadro 5.31 - Diferenças em função da escolha na questão: “Na turma costumo participar com o Diretor de turma em decisões para o bom funcionamento das atividades da turma”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	172	4.58	.75	.111	.912
	Sim	130	4.59	.88		
Excesso de tempo escolar	Não	172	4.27	1.27	1.010	.313
	Sim	130	4.12	1.21		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	173	2.78	.83	.997	.320
	Sim	133	2.69	.84		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	173	1.94	.78	1.520	.129
	Sim	133	1.81	.66		
Harmonia com adultos	Não	179	4.26	.84	.584	.559
	Sim	135	4.31	.90		
Harmonia com pares	Não	179	4.75	.89	.862	.389
	Sim	135	4.84	.85		

Além disso, o grupo de alunos que optou de forma contrastante por afirmar que “costuma participar no conselho de turma” distingue-se de forma estatisticamente significativa no bem-estar com a escola, na aprendizagem e tarefas escolares, na avaliação escolar e na harmonia com os adultos (Cf. Quadro 5.32).

Os alunos que escolheram esta opção apresentam pontuações médias mais baixas nas dimensões positivas [bem estar com a escola (M = 4.24; D.P. = .95) e harmonia com os adultos (M = 3.92; D.P. = 1.16)] e mais elevadas nas dimensões negativas [desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares (M = 3.09; D.P. = .90) e desinteresse pela avaliação escolar (M = 2.15; D.P. = .91)] (Cf. Quadro 5.32).

Este grupo de alunos são aquela minoria que, em representação da turma, são eleitos para participar nos conselhos de turma, mas também são aqueles alunos que, por situações de indisciplina e/ ou outros problemas, são chamados a conselho de turma, o que revela o cariz negativo que este organismo escolar tem junto da comunidade escolar. Talvez por isso, são alunos que não se relacionam positivamente com a escola e conseqüentemente com os adultos da escola (provavelmente, daí a necessidade do conselho de turma) e que, pelos valores médios mais elevados nas dimensões negativas de perceção escolar, revelam dificuldades na aprendizagem, na realização das tarefas escolares e desinteresse pela avaliação negativa que tende a caracteriza-los.

No entanto, segundo alguns autores (Fullan & Hargreaves, 2001; Guerra, 2002; Pereira & Pedro, 2009), confirmamos aqui a relevância e, mesmo a necessidade, em se promover uma

participação mais ativa e empenhada dos alunos, nos momentos e espaços que lhes são reservados para tal (segundo o Decreto Lei 115-A/97).

Quadro 5.32 – Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma costumo participar no conselho de turma”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	T	p
Bem-estar com a escola	Não	266	4.63	.78	2.764	.006
	Sim	36	4.24	.95		
Excesso de tempo escolar	Não	266	4.18	1.23	1.175	.241
	Sim	36	4.43	1.33		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	269	2.69	.82	2.732	.007
	Sim	37	3.09	.90		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	269	1.85	.70	2.350	.019
	Sim	37	2.15	.91		
Harmonia com adultos	Não	277	4.33	.81	2.092	.043
	Sim	37	3.92	1.16		
Harmonia com pares	Não	277	4.80	.88	.740	.460
	Sim	37	4.69	.82		

Na verdade, nomeadamente as respostas dadas pelos alunos sobre em que atividades costumam participar na turma, verificamos que 61% afirma participar em atividades inter-turmas. Os quais apresentam médias estatisticamente superiores na harmonia com os pares ($M = 4.88$; $D.P. = .85$), comparativamente aos colegas que não escolheram esta opção de resposta (Cf. Quadro 5.33). O que nos leva a entender que os alunos interessam-se e participam quando as atividades em causa são do seu agrado e lhes permitem prolongar o mais possível, o tempo em que podem permanecer com outros colegas, de contrário a participação é recusada por não lhes agradar.

Quadro 5.33 – Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma costumo participar em atividades inter-turmas”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	117	4.57	.85	.274	.784
	Sim	185	4.60	.78		
Excesso de tempo escolar	Não	117	4.20	1.28	.014	.989
	Sim	185	4.21	1.23		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	116	2.79	.83	.873	.383
	Sim	190	2.71	.84		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	116	1.90	.79	.379	.705
	Sim	190	1.87	.70		
Harmonia com adultos	Não	119	4.34	.87	.967	.334
	Sim	195	4.24	.86		
Harmonia com pares	Não	119	4.63	.89	2.434	.015
	Sim	195	4.88	.85		

Por outro lado, os alunos que afirmaram não participar em nenhuma atividade da sua turma para além das aulas apresentam médias estatisticamente inferiores na harmonia com os pares ($M = 4.35$; $D.P. = .90$), comparativamente aos colegas que não escolheram esta opção (Cf. Quadro 5.34).

Quadro 5.34 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Na turma não costumo participar em nada”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	254	4.61	.77	1.044	.301
	Sim	48	4.45	.99		
Excesso de tempo escolar	Não	254	4.23	1.19	.533	.596
	Sim	48	4.10	1.49		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	257	2.73	.80	.656	.512
	Sim	49	2.81	.99		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	257	1.85	.69	1.354	.181
	Sim	49	2.04	.91		
Harmonia com adultos	Não	263	4.30	.87	1.017	.310
	Sim	51	4.17	.87		
Harmonia com pares	Não	263	4.87	.85	3.968	.000
	Sim	51	4.35	.90		

5.6 - Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função da procura de ajuda para a resolução de problemas na escola

Os alunos reconhecerem que têm problemas na escola (os quais podem ser de várias ordens: intelectuais, afetivos, sociais, comportamentais, ...) e admitirem que precisam de recorrer a alguém no sentido de uma resolução, só por si já pode ser conflitual. Por isso as diferentes opções referidas pelos alunos inquiridos sobre a quem recorrem para obterem ajuda na resolução de problemas na escola, determinam algumas diferenças significativas a nível das dimensões de percepção escolar dos alunos.

Assim, os dois grupos formados em função da escolha da figura do diretor de turma apresentam diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de bem-estar com a escola, excesso de tempo escolar, desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares e harmonia com os adultos (Cf. Quadro 5.35).

Na verdade, os alunos que afirmaram pedir apoio ao seu diretor de turma (51.9%), comparativamente aos alunos que não o fazem, apresentam valores médios mais elevados de bem-estar com a escola ($M = 4.68$; D.P. = $.78$) e de harmonia com os adultos ($M = 4.48$; D.P. = $.86$), o que é revelador da vontade e da relação positiva que mantém com a escola e com os adultos da escola. Além disso também apresentam valores mais reduzidos de excesso de tempo escolar ($M = 4.01$; D.P. = 1.21) e de desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares ($M = 2.57$; D.P. = $.79$) o que, por sua vez, também é indicador da relação positiva que estes alunos mantêm com o trabalho escolar, e da valorização da aprendizagem e das tarefas escolares que têm de desempenhar. (Cf. Quadro 5.35).

Quadro 5.35 - Diferenças em função da escolha da proposição: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda ao diretor de turma”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola	Não	143	4.48	.82	2.188	.029
	Sim	157	4.68	.78		
Excesso de tempo escolar	Não	143	4.40	1.24	2.816	.005
	Sim	157	4.01	1.21		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	144	2.93	.86	3.735	.000
	Sim	160	2.57	.79		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	144	1.91	.77	.598	.550
	Sim	160	1.86	.69		
Harmonia com adultos	Não	147	4.06	.84	4.341	.000
	Sim	165	4.48	.86		
Harmonia com pares	Não	147	4.77	.93	.025	.980
	Sim	165	4.78	.84		

A análise que fizemos relativamente à escolha da opção quando tem problemas recorre aos diretores de turma acaba por ser idêntica à análise da escolha dos funcionários para a resolução de alguns problemas na escola. Na verdade os alunos que recorrem aos funcionários (23.1%) revelam diferenças estatisticamente significativas nas medidas de desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares, apresentando valores mais baixos ($M = 2.56$; $D.P. = .68$), e de harmonia com os adultos, com valores mais altos ($M = 4.49$; $D.P. = .81$) (Cf. Quadro 5.36). Daqui, se percebe que também com estes adultos escolares os alunos percecionam bons relacionamentos e à vontade para partilhar preocupações e problemas que têm de resolver.

Quadro 5.36 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda aos funcionários”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	T	p
Bem-estar com a escola	Não	228	4.58	.82	.067	.946
	Sim	72	4.59	.78		
Excesso de tempo escolar	Não	228	4.23	1.24	.964	.336
	Sim	72	4.07	1.23		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	234	2.79	.88	2.286	.024
	Sim	70	2.56	.68		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	234	1.86	.75	.801	.424
	Sim	70	1.94	.66		
Harmonia com adultos	Não	239	4.22	.89	2.321	.021
	Sim	73	4.49	.81		
Harmonia com pares	Não	239	4.75	.90	.971	.332
	Sim	73	4.86	.81		

O grupo dos participantes que quando têm problemas costumam pedir ajuda aos pais comparativamente aos que não o fazem revela diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões de perceção escolar, com exceção da harmonia com os pares (Cf. Quadro 5.37).

Estes alunos apresentam, por um lado, médias superiores de bem estar com a escola ($M = 4.75$; $D.P. = .72$) e harmonia com os adultos ($M = 4.52$; $D.P. = .78$)e, por outro lado, inferiores de excesso de tempo escolar ($M = 4.04$; $D.P. = 1.19$), aprendizagem e tarefas escolares ($M = 2.52$; $D.P. = .77$) e avaliação escolar ($M = 1.71$; $D.P. = .60$) (Cf. Quadro 5. 37).

Quadro 5. 37 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda aos pais”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	148	4.41	.85	3.749	.000
	Sim	152	4.75	.72		
Excesso de tempo escolar	Não	148	4.36	1.27	2.248	.025
	Sim	152	4.04	1.19		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	153	2.95	.85	4.594	.000
	Sim	151	2.52	.77		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	153	2.04	.81	4.005	.000
	Sim	151	1.71	.60		
Harmonia com adultos	Não	159	4.05	.90	5.019	.000
	Sim	153	4.52	.78		
Harmonia com pares	Não	159	4.80	.89	.529	.597
	Sim	153	4.75	.88		

Tais valores revelam que, muito embora não seja a totalidade dos alunos a fazê-lo (48.5%), os alunos que preferem recorrer à família quando têm problemas na escola diferenciam-se significativamente dos que o não fazem, em todas as medidas de percepção escolar dos alunos, à exceção da harmonia com os pares, o que comprova o importante papel de parceria que a família desempenha na triangulação que forma com a escola (professores) e os alunos.

Percebemos que, de modo geral, os alunos ao entrarem na escola, trazem consigo as suas famílias, nomeadamente nas situações mais controversas mas que, será aí que mais sentido faz as parcerias e o reconhecimento de que se deve sempre incluir as famílias.

Relativamente a referirem que, quando têm problemas na escola costumam pedir ajuda aos colegas, os 59.6% de alunos que referem que o fazem diferenciam-se significativamente dos outros alunos nas dimensões de desinteresse pela avaliação escolar, harmonia com adultos e harmonia com pares. Os alunos que recorrem à ajuda dos pares pontuam de forma superior na harmonia com adultos (M = 4.37; D.P. =.80) e com os pares (M = 4.90; D.P. =.79) e de forma inferior no desinteresse pela avaliação escolar (M = 1.77; D. P. = .64) (Cf. Quadro 5.38).

Quadro 5.38 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda aos colegas”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola	Não	113	4.47	.91	1.834	.068
	Sim	187	4.65	.73		
Excesso de tempo escolar	Não	113	4.26	1.28	.727	.468
	Sim	187	4.15	1.22		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	118	2.80	.86	1.074	.284
	Sim	186	2.70	.83		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	118	2.06	.82	3.418	.001
	Sim	186	1.77	.64		
Harmonia com adultos	Não	123	4.14	.99	2.201	.029
	Sim	189	4.37	.80		
Harmonia com pares	Não	123	4.59	.98	2.939	.004
	Sim	189	4.90	.79		

O grupo de alunos (13.9%) que se diferencia dos outros por pedirem ajuda ao conselho executivo revela diferenças estatisticamente significativas entre si no bem-estar com a escola, na desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares, no desinteresse pela avaliação escolar e na harmonia com os adultos (Cf. Quadro 5.38).

Na observação do sentido das diferenças verifica-se que os alunos que recorrem ao conselho executivo apresentam valores mais reduzidos de bem-estar com a escola ($M = 4.23$; $D.P. = 1.00$) e harmonia com os adultos ($M = 3.77$; $D.P. = 1.02$) e mais elevados de desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares ($M = 3.05$; $D.P. = .93$) e desinteresse pela avaliação escolar ($M = 2.13$; $D.P. = .87$) (Cf. Quadro 5.39).

Quadro 5.39 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho problemas na escola costumo pedir ajuda ao conselho executivo”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	P
Bem-estar com a escola	Não	258	4.64	.76	2.593	.012
	Sim	42	4.23	1.00		
Excesso de tempo escolar	Não	258	4.17	1.23	.960	.338
	Sim	42	4.37	1.31		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	263	2.69	.82	2.607	.010
	Sim	41	3.05	.93		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	263	1.84	.70	2.399	.017
	Sim	41	2.13	.87		
Harmonia com adultos	Não	268	4.36	.82	4.287	.000
	Sim	44	3.77	1.02		
Harmonia com pares	Não	268	4.80	.88	1.134	.258
	Sim	44	4.63	.90		

Estes valores podem-se mostrar interessantes se considerarmos que estes alunos, revelando uma relação menos positiva com a escola (níveis médios de bem-estar com a escola inferiores, comparativamente aos alunos que não recorrem ao Conselho Executivo para resolverem os seus problemas na escola), associada à maior desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e maior desinteresse pela avaliação escolar, apresentam menor harmonia com os adultos da escola. Daí preferirem recorrer à entidade que, segundo eles, tem a “obrigação” de os ouvir uma vez que já “queimaram” as oportunidades que tinham junto dos professores e funcionários.

Revela-se ainda possível distinguir os alunos desta amostra em função de terem considerado a opção de quando têm problemas na escola não pedirem ajuda a ninguém (13.9%). Efetivamente, estes dois grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de bem-estar com a escola, de excesso de tempo escolar, de desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares, de harmonia com os adultos e de harmonia com os pares (Cf. Quadro 5.40).

O grupo de alunos que afirma não pedir ajuda apresenta valores médios superiores de perceção de excesso de tempo escolar ($M = 4.84$; $D.P. = .87$) e desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares ($M = 3.29$; $D.P. = .97$). Por outro lado, apresenta valores inferiores de bem-estar com a escola ($M = 4.18$; $D.P. = 1.02$) e harmonia com os adultos ($M = 3.57$; $D.P. = .95$)(Cf. Quadro 5.40).

Quadro 5. 40 - Diferenças em função da escolha na questão: “Quando tenho problemas na escola não costumo pedir ajuda a ninguém”

Dimensões	Opção escolhida	N	Média	Desvio padrão	t	p
Bem-estar com a escola	Não	261	4.64	.75	2.744	.009
	Sim	39	4.18	1.02		
Excesso de tempo escolar	Não	261	4.10	1.26	4.687	.000
	Sim	39	4.84	.87		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Não	262	2.65	.79	4.073	.000
	Sim	42	3.29	.97		
Desinteresse pela avaliação escolar	Não	262	1.85	.67	1.116	.270
	Sim	42	2.04	1.02		
Harmonia com adultos	Não	271	4.39	.81	5.824	.000
	Sim	41	3.57	.95		
Harmonia com pares	Não	271	4.82	.86	2.230	.026
	Sim	41	4.49	.99		

5.7 - Diferenças nas dimensões de percepção escolar dos alunos, em função do percurso escolar dos alunos

Relativamente à variável reprovações no percurso escolar, os três grupos de alunos que surgem em função da resposta escolhida, diferenciam-se entre si de forma estatisticamente significativa em todas as dimensões de percepção escolar (Cf. Quadro 5.41).

Numa análise mais fina, através de procedimentos *post-hoc* compreende-se que no bem-estar com a escola e na harmonia com os adultos os alunos que afirmam nunca ter reprovado apresentam médias superiores ($M = 4.76$; $D.P. = .66$ e $M = 4.45$; $D.P. = .79$, respetivamente) aos dos outros dois grupos que não se distinguem entre si.

Por sua vez, no excesso de tempo escolar são os alunos que nunca reprovaram que apresentam valores médios inferiores ($M = 3.97$; $D.P. = 1.25$), comparativamente aos dos outros dois grupos que não se distinguem entre si.

Na desvalorização da aprendizagem e tarefas escolares o grupo que se distingue de forma estatisticamente significativa é o dos alunos que nunca reprovaram do dos que reprovaram duas ou mais vezes, sendo os primeiros os que apresentam médias mais baixas ($M = 2.61$; $D.P. = .82$).

No desinteresse pela avaliação escolar os grupos dos alunos que nunca reprovaram ou reprovaram uma vez apresentam médias estatisticamente inferiores ao grupo dos que reprovaram duas ou mais vezes ($M = 2.31$; $D.P. = .94$).

Por fim, na harmonia com os pares os alunos que nunca reprovaram apresentam médias estatisticamente superiores ($M = 4.88$; $D.P. = .82$) aos que reprovaram duas ou mais vezes. Qualquer destes dois grupos não se distingue do grupo de alunos que reprovaram uma vez, revelando que os alunos mantêm as amizades mesmo deixando de pertencer à mesma turma.

Quadro 5.41 - Diferenças por número de reprovações no percurso escolar

Dimensões	Reprovações	N	Média	Desvio padrão	f	P
Bem-estar com a escola	Nunca reprovou	180	4.76	.66	16.299	.000
	Reprovou 1 Vez	80	4.47	.84		
	Reprovou 2 ou mais vezes	42	4.04	1.02		
Excesso de tempo escolar	Nunca reprovou	180	3.97	1.25	8.111	.000
	Reprovou 1 Vez	80	4.53	1.11		
	Reprovou 2 ou mais vezes	42	4.58	1.26		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Nunca reprovou	181	2.61	.82	7.430	.001
	Reprovou 1 Vez	82	2.84	.82		
	Reprovou 2 ou mais vezes	43	3.12	.83		
Desinteresse pela avaliação escolar	Nunca reprovou	181	1.78	.66	9.386	.000
	Reprovou 1 Vez	82	1.89	.69		
	Reprovou 2 ou mais vezes	43	2.31	.94		
Harmonia com adultos	Nunca reprovou	189	4.45	.79	11.251	.000
	Reprovou 1 Vez	85	4.11	.90		
	Reprovou 2 ou mais vezes	40	3.82	.97		
Harmonia com pares	Nunca reprovou	189	4.88	.82	4.411	.013
	Reprovou 1 Vez	85	4.72	.97		
	Reprovou 2 ou mais vezes	40	4.45	.83		

Tais dados revelam que são os alunos que afirmam que nunca reprovaram que mantêm um maior bem-estar com a escola, entendem que o tempo escolar não é em demasia, são quem menos desvaloriza as aprendizagens e as tarefas escolares, são quem mantêm maior harmonia com os adultos e com os pares. Sendo, de modo geral, bons alunos. No entanto, foram os alunos que afirmam ter reprovado duas ou mais vezes que menos interesse mostram pela avaliação escolar, não se preocupando, portanto em se prepararem (estudando) para os testes.

5.8 - Diferenças ao nível das dimensões de percepção escolar dos alunos, em função do envolvimento escolar dos pais.

Relativamente ao envolvimento e participação dos pais na escola, os dados revelam diferenças estatisticamente significativas no bem estar com a escola, na desvalorização da

aprendizagem e das tarefas escolares, no desinteresse pela avaliação escolar e na harmonia com os adultos (Cf. Quadro 5.42).

A análise dos testes *post-hoc* permitem perceber que os alunos cujos pais costumam ir à escola sempre que é preciso apresentam médias de bem-estar com a escola superiores ($M = 4.72$; $D. P. = .74$) aos alunos cujos pais não costumam ir ($M = 4.30$; $D. P. = .89$). Estes dados corroboram os resultados apresentados por outros autores (Epstein, 1983; Waanders, Mendez & Downer, 2007; Figueiredo & Sarmento, 2009; López Larrosa, Dubra & Barrós Pérez, 2011, entre outros).

Por outro lado, os alunos cujos pais costumam ir à escola sempre que entendem que é preciso apresentam médias de desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares inferiores ($M = 2.57$; $D. P. = .82$) aos que referem que os pais não costumam ir ($M = 1.71$; $D. P. = .61$). Resultados que também confirmam o que anteriormente foi referido relativamente ao facto de serem os alunos cujas famílias menos participam e menos se envolvem com a escola que também menos a valorizam bem como às aprendizagens e tarefas aí realizadas e que mais desinteresse mostram ter pela avaliação escolar (Bento, 2009; Figueiredo & Sarmento; Williams, Sánchez & Hunnell, 2011).

Além disso, na harmonia com os adultos os três grupos distinguem-se significativamente, sendo o grupo de alunos cujos pais costumam ir à escola sempre que entendem os que possuem médias mais elevadas ($M = 4.55$; $D. P. = .75$) seguindo-se o grupo de alunos cujos pais vão sempre que o diretor de turma chama ($M = 4.25$; $D. P. = .88$) e, por último, aqueles cujos pais normalmente não vão ($M = 3.89$; $D. P. = .89$) (Cf. Quadro 5.42). O que revela uma certa abertura dos alunos à possibilidade de partilharem com os pais as suas experiências escolares, sendo alunos que mantêm uma relação harmoniosa com os adultos, nomeadamente com os pais e professores, sobre a escola e as tarefas da escola (Osler, 2010; Diogo, 2008).

Quadro 5.42 - Diferenças em função da questão: os teus pais costumam vir à escola.

Dimensões	Os pais costumam ir à escola	N	Média	Desvio padrão	f	p
Bem estar com a escola	Sim, sempre que o director de turma chama	134	4.60	.80	4.586	.011
	Sim, sempre que entendem que é preciso	103	4.72	.74		
	Não costumam vir	48	4.30	.89		
Excesso de tempo escolar	Sim, sempre que o director de turma chama	134	4.28	1.25	2.152	.118
	Sim, sempre que entendem que é preciso	103	3.98	1.25		
	Não costumam vir	48	4.33	1.24		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Sim, sempre que o director de turma chama	137	2.74	.83	3.614	.028
	Sim, sempre que entendem que é preciso	105	2.57	.82		
	Não costumam vir	47	2.96	.86		
Desinteresse pela avaliação escolar	Sim, sempre que o director de turma chama	137	1.92	.80	6.048	.003
	Sim, sempre que entendem que é preciso	105	1.71	.61		
	Não costumam vir	47	2.13	.75		
Harmonia com adultos	Sim, sempre que o director de turma chama	142	4.25	.88	11.053	.000
	Sim, sempre que entendem que é preciso	104	4.55	.75		
	Não costumam vir	50	3.89	.89		
Harmonia com pares	Sim, sempre que o director de turma chama	142	4.79	.84	.540	.583
	Sim, sempre que entendem que é preciso	104	4.83	.85		
	Não costumam vir	50	4.68	.99		

Estes resultados são também confirmados pelas respostas dadas pelos alunos à questão: “Gostas que os teus pais venham à escola?”, as quais nos permitiram distinguir os alunos em todas as dimensões de percepção escolar, com excepção da harmonia com os pares, apresentando diferenças estatisticamente significativas (Cf. Quadro 5.43).

Na análise ao teste *post-hoc* verifica-se que no bem-estar escolar os alunos que afirmam que gostam e acham que é importante que os pais venham à escola apresentam médias superiores ($M = 4.90$; D. P. = .69) aos seus colegas que afirmam não gostar nada ($M = 4.24$; D. P. = .90). O que vem na linha do que já afirmámos quanto ao trabalho de socialização para a escola (e de alunização familiar) a desempenhar pela família com vista a um maior sucesso no percurso escolar.

Pelo contrário, também constatámos que são os alunos que não gostam que os pais venham à escola que mais consideram ser excessivo o tempo escolar ($M = 4.76$; $D. P. = 1.09$), seguidos dos que gostam mas acham que estes não precisam vir ($M = 4.29$; $D. P. = 1.12$) e, por último, aqueles que gostam e acham que é importante virem ($M = 3.65$; $D. P. = 1.26$). E, à semelhança do que apreciámos anteriormente, os alunos que referem que não gostam nada que os pais venham à escola, preferindo que se mantenham afastados da escola, sem terem acesso a informações fornecidas pelo Diretor de Turma, são maioritariamente aqueles que também não apreciam a escola e as atividades escolares ($M = 3.21$; $D. P. = .77$), referindo que o tempo que lá passam é excessivo ($M = 4.76$; $D. P. = 1.09$) e que nada ou muito pouco lhes permite. Além disso são também esses alunos que mostram maior desinteresse pela avaliação escolar ($M = 2.11$; $D. P. = .88$).

Quanto aos alunos que afirmam que gostam e acham que é importante que os pais venham à escola apresentam médias inferiores de desinteresse pela avaliação escolar ($M = 1.70$; $D. P. = .58$) relativamente aos seus colegas que afirmam não gostar nada ($M = 2.11$; $D. P. = .88$).

No que respeita à desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares os três grupos apresentam-se distintos, sendo os alunos que não gostam que os pais venham à escola os que pontuam em média de forma mais elevada ($M = 3.21$; $D. P. = .77$), seguidos dos que gostam mas pensam que estes não precisam vir ($M = 2.64$; $D. P. = .78$) e dos que gostam e acham importante que venham ($M = 2.27$; $D. P. = .70$).

Na harmonia com os adultos, também se verificaram estatisticamente significativas as diferenças entre os três grupos de alunos, sendo o grupo dos que gostam e acham importante os pais irem à escola aquele que pontua de forma mais elevada ($M = 4.80$; $D. P. = .66$), seguindo-se os que gostam mas não pensam ser necessário ($M = 4.48$; $D. P. = .73$), e com as médias mais baixas os que não gostam que os pais venham à escola ($M = 3.67$; $D. P. = .74$) (Cf. Quadro 5.43).

Quadro 5.43 - Diferenças em função da questão: gostas que os teus pais venham à escola.

Dimensões	Gosto na ida dos pais à escola	N	Média	Desvio padrão	F	P
Bem-estar com a escola	Gosto, mas não precisam de vir	50	4.67	.68	17.617	.000
	Gosto, acho que é importante	95	4.90	.69		
	Não gosto nada	100	4.24	.90		
Excesso de tempo escolar	Gosto, mas não precisam de vir	50	4.29	1.12	22.229	.000
	Gosto, acho que é importante	95	3.65	1.26		
	Não gosto nada	100	4.76	1.09		
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	Gosto, mas não precisam de vir	53	2.64	.78	38.828	.000
	Gosto, acho que é importante	94	2.27	.70		
	Não gosto nada	100	3.21	.77		
Desinteresse pela avaliação escolar	Gosto, mas não precisam de vir	53	1.82	.67	7.761	.001
	Gosto, acho que é importante	94	1.70	.58		
	Não gosto nada	100	2.11	.88		
Harmonia com adultos	Gosto, mas não precisam de vir	51	4.48	.73	66.401	.000
	Gosto, acho que é importante	97	4.80	.66		
	Não gosto nada	105	3.67	.74		
Harmonia com pares	Gosto, mas não precisam de vir	51	4.73	1.08	.545	.581
	Gosto, acho que é importante	97	4.86	.75		
	Não gosto nada	105	4.74	.91		

5.9. Considerações finais

Após a análise dos resultados obtidos por meio do estudo quantitativo, relativamente às perceções dos alunos sobre as vivências e experiências escolares, podemos finalizar este capítulo com algumas considerações sobre o que as escalas (e respetivas dimensões) nos permitiram discernir entre diferentes grupos de alunos. Assim, de modo geral, as dimensões de bem-estar com a escola, harmonia com os adultos e harmonia com os pares, sendo positivas, permitiram-nos avaliar que são as raparigas que tendem a ter ligações à escola mais frequentes, mais duradouras e positivas, sacrificando a componente que consideram prejudicial ao sucesso na escola. A este propósito, S. M. Silva (2008a, p. 157) refere que, assim, se garante

a aproximação ao mundo da escola através do afastamento de outros mundos que se percebem como perigosos e adiam-se outras experiências. O mundo vivido é aqui o mundo da escola. O sacrifício alimenta-se de certezas projetadas, de futuros que se consideram guardados e garantidos pelo projeto da escola: um diploma, um emprego.

Os rapazes, por sua vez, ao revelarem valores médios mais baixos naquelas dimensões, pontuam mais na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares. O que nos suscita pensar na sua menor capacidade em adiar os prazeres da diversão do presente em prol do investimento num futuro mais próspero, resultante de maiores sucessos escolares, maiores níveis de envolvimento e participação na escola e sentimentos mais positivos com a escola, com os professores e com os seus pares.

Além disso, os dados também nos revelam que são os alunos mais jovens, a frequentarem os anos de escolaridade mais baixos que tendem a perceber a escola de modo mais positivo. No entanto, tal tendência vai diminuindo à medida que os alunos vão progredindo nos níveis de escolaridade, e se vão apercebendo do futuro incerto que lhes pode estar reservado. Efetivamente, apesar de alcançarem uma escolaridade mais avançada, estes alunos, começam a apresentar dúvidas quanto a alcançarem a recompensa por suportarem no presente as dificuldades, insatisfações, desinteresse e aborrecimento com a escola e com as atividades que ela lhes tem proporcionado. O que, segundo vimos anteriormente, pode funcionar como fator de seleção interna ao sistema, promovendo ainda o abandono precoce ou o recurso a outras alternativas educativas (cada vez mais oferecidas aos alunos em geral), por vezes, também não muito bem-sucedidas.

Segundo constatámos, os sentimentos dos alunos sobre a escola enfocam na forma como eles a definem, o que os diferencia entre si em função da importância e do papel que a escola assume para cada um (fruto da própria socialização escolar e de uma previa alunização familiar). Na verdade, todas as dimensões de percepção escolar permitiram-nos diferenciar de modo significativo os alunos que se referem à escola enquanto entidade formativa e preparadora para a vida futura, dos que o não fazem. E por corresponderem ao que a sociedade espera deles, mantêm-se em harmonia com os adultos, mesmo que isso implique secundarizar o que mais apreciam na escola: conviver com os amigos que aí mantêm.

Tais considerações são confirmadas pelo facto de estes alunos se mostrarem conscientes do esforço e do empenho que, de modo geral, têm de dedicar às tarefas escolares para verem concretizadas as expectativas de adquirirem formação para um dia terem a profissão de que gostariam de obter. Ideia enfatizada pela cultura escolar que solicita aos

alunos que se concentrem no seu futuro, sendo eficazes no bom desempenho do seu ofício de alunos. Por isso, destacam-se não apenas por perceberem o tempo escolar e a avaliação escolar de forma menos negativa mas também pelo seu maior bem-estar com a escola e pela maior harmonia com os adultos.

Constatações que poderão ser reforçadas pelo facto de a grande maioria de alunos (87.2%), não encarar a escola como uma mera ocupação, pontuando de modo mais elevado nas dimensões positivas. Podendo estar incluídos neste grupo, os alunos (64.4%) que não percebem a escola como um local de convívio, indo muito para além de a entenderem como a oportunidade de manter as sociabilidades e convivências com os seus pares, revelando um maior bem-estar com a escola, uma maior harmonia com os adultos e também com os pares, pontuando de forma mais elevada nestas dimensões.

Contrariamente, os alunos que entendem a escola como um local de convívio, pontuam de forma mais elevada nas dimensões negativas, revelando que o tempo de que dispõem para estar com os amigos é sempre escasso, comparativamente ao tempo que têm de dedicar às aprendizagens e tarefas escolares, as quais tendem a desvalorizar, desinteressando-se pela própria avaliação escolar a elas associadas.

Esta maior preferência dos alunos por estarem com os colegas retrata as suas médias de resposta estatisticamente superiores na harmonia com os pares mas também na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares, confirmando a existência de uma certa incompatibilidade entre ambas, e reforçando as médias inferiores destes alunos na harmonia com os adultos. Estes dados, revelam-nos a existência de descoincidências entre o que os alunos valorizam na escola e o que os adultos (professores, pais e outros) consideram relevante para si, muitas vezes sem se aperceberem de que não estão a ponderar a satisfação e bem-estar dos alunos, a quem continua a dar-se muito pouca oportunidade de se pronunciarem e de exporem as suas próprias perspetivas.

Nesta linha de pensamento, sabe-se que a escola deve atender, cada vez mais, às perspetivas, necessidades e expectativas dos alunos promovendo-lhes também ofertas institucionais de ocupação de tempos livres que os estimulem com experiências escolares e de vida. Na verdade, concluímos que os alunos que inquirimos, maioritariamente, ocupam o seu tempo livre na escola a conversar com os colegas, a jogar, brincar, passear e correr pelos recreios mas também (em menor proporção) a estudar e a estar na biblioteca. E, de modo geral estes alunos destacam-se pela maior pontuação média no bem estar com a escola, na harmonia com os adultos e com os pares para além de também lhes estarem associados

valores médios mais baixos nas dimensões da relação com o saber (desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e desinteresse pela avaliação escolar).

Além disso, não podemos deixar de referir que, de modo geral, os alunos reconhecem a necessidade de terem mais tempo para poderem dedicar à participação em atividades escolares, estando cada vez mais conscientes da necessária aprendizagem para além da sala de aula, por meio de experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma maior consciência e atitude cívicas. Sendo os próprios alunos a reconhecerem que, por vezes as aulas não são suficientemente interessantes para que se motivem a participar e a envolverem-se mais, para além de também considerarem que o tempo escolar formal (passado dentro da sala de aula) preenche em demasia a diminuta possibilidade que têm de poder utilizar, livre, informalmente e sem qualquer imposição ou intervenção adulta, o tempo e o espaço do imprevisto e da diversão fora do tempo e espaço formal dominante.

Assim, a participação dos alunos em espaços e momentos não formais limita-se ao clube de ciênciomania aí existente, restringindo-se apenas a alguns dos alunos mais novos, a frequentarem os níveis de escolaridade mais baixos, e à rádio escolar enquanto projeto escolar desenvolvido pelos alunos e professores do Curso de Formação e Educação (Nível III) de Eletricidade. Se no primeiro grupo de alunos prevalece o reconhecimento de que o tempo que dedicam a tal atividade e à escola em geral não é em demasia, revelando valores médio mais baixos em comparação com o grupo de alunos que, em contraste, afirma não participar no clube de ciênciomania. Os alunos que referem participar na rádio escolar, sendo alunos a quem a escola há muito deixou de dizer algo mais do que a sociabilidade com os colegas, diferenciam-se dos restantes alunos por revelarem valores médios superiores de desinteresse pela avaliação escolar.

No entanto, de acordo com a prevalência de uma certa cultura de não participação dos alunos nas atividades escolares, verifica-se que 50.2% de alunos afirma não possuir nenhuma atividade escolar, para além das aulas. Grupo que se diferencia significativamente dos alunos que não respondem da mesma maneira, pelas médias mais baixas nas medidas de bem-estar com a escola e harmonia com os pares e pelos valores médios mais elevados na perceção de excesso de tempo escolar, o que é revelador da ansiedade dos alunos terem mais tempo para estar com os amigos.

Essa não participação dos alunos acaba por ter reflexos idênticos quando nos centramos nas atividades formais da escola onde os alunos já têm alguma oportunidade de se pronunciar, no entanto, permanecem limitados ao que os adultos (professores e diretores) lhes fazem crer quanto a necessidades e expectativas que, como vimos anteriormente, nem

sempre são coincidentes com as dos alunos. Desta feita, os alunos que afirmam participar na eleição do delegado e sub-delegado de turma fazem-no e valorizam essa oportunidade de participação, sendo alunos que pontuam de forma mais baixa na desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e no desinteresse pela avaliação, e de forma mais elevada na harmonia com os adultos, o que confirma a consensualidade existente, a este nível, entre alunos e professores, pela funcionalidade prática que tal eleição acarreta no dia a dia da escola. No entanto, demasiado restrita às escassas funções e responsabilidades assumidas pelos alunos eleitos.

Na verdade, relativamente à participação dos alunos na tomada de decisões importantes para o bom funcionamento das atividades da turma, os alunos que escolheram tal proposição de resposta não se diferenciam estatisticamente dos outros, o que não nos permite avaliar eficazmente o nível de valorização que atribuem à sua participação na tomada de tais decisões. O que pode dever-se não apenas à habitual baixa participação ativa dos alunos, – aliás, perspetivada por estes com alguma naturalidade e mesmo passividade, e reconhecida pelos adultos (por sua vez inculcido nos alunos) de fraca capacidade de participar, como à perceção predominante entre os alunos de que as suas perspetivas, na prática, acabam por nunca (ou quase nunca) terem repercussões positivas sendo, na maior parte das vezes, não atendidas. Daí um certo descrédito revelado pelos alunos em requererem uma maior participação e responsabilização na tomada de decisões importantes para si e seus colegas.

A este propósito, suscita-nos considerar a necessidade em se promover e alimentar uma maior participação ativa e empenhada de todos os alunos (e não apenas de alguns que, sendo obrigados ou não, foram eleitos para tal) nos diferentes espaços e momentos onde a lei faz prevalecer o interesse prioritário dos alunos.

No que respeita à procura de ajuda para a resolução de problemas da escola, de modo geral verificámos que os alunos apresentam alguma assertividade a esse nível revelando valores médios superiores na harmonia com os adultos, quando afirmam que se dirigem aos diretores de turma, aos funcionários da escola, aos pais e mesmo quando procuram essa ajuda junto dos colegas. Tal medida apresenta valores médios mais baixos entre os alunos que afirmam pedir ajuda ao conselho executivo, sendo estes alunos que também revelam uma relação menos positiva com a escola (níveis médios de bem estar com a escola inferiores, comparativamente aos outros alunos), associada a uma maior desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares e maior desinteresse pela avaliação escolar e menor harmonia com os adultos, daí recorrerem diretamente a quem os deve ouvir, tendo já “queimado” essa oportunidade com os professores e funcionários.

Além disso, também podemos referir que embora uma minoria de alunos (13.9%) reconheça que tem problemas na (e com a) escola não pondera a possibilidade de pedir ajuda a alguém. E estes alunos diferenciam-se dos outros pelo menor bem-estar com a escola, pela menor harmonia com os adultos e com os seus pares e pela maior perceção de excesso de tempo escolar e de desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares. O que nos permite considerar a possibilidade de, estes alunos serem entendidos como alunos que nunca foram capazes de reconhecer qualquer valor à escola uma vez que, provavelmente também nunca foram ajudados a construir qualquer projeto de escolaridade para a sua vida presente ou futura. Sendo também a estes alunos que os adultos tendem a aplicar certos rótulos (o que acaba por ter reflexos na generalidade dos alunos) para que sejam identificados entre os demais (com tudo o que daí possa advir).

Considerando o percurso escolar dos alunos e, especificamente, o número de reprovações ao longo de tal percurso, os alunos que referiram nunca ter reprovado destacam-se significativamente dos demais pelo seu maior bem-estar com a escola, maior harmonia com os adultos e com os pares e pelos valores médios mais baixos de perceção de excesso de tempo escolar e de desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares. Tais medidas comprovam que o sucesso escolar dos alunos está na base de uma relação positiva com a escola, com o saber escolar e com os outros atores escolares. O que acaba por se confirmar com o facto de serem os alunos que dizem ter reprovado duas ou mais vezes, aqueles que se diferenciam significativamente dos outros pelo seu mais elevado valor médio de desinteresse pela avaliação escolar. Sendo, ainda, esta medida que nos permite reconhecer que são estes alunos que, por sua vez, menos investem na escola, mantendo-se à espera que o tempo se encarregue da sua situação (nomeadamente, atingindo a idade legal de poderem abandonar a escola, mesmo sem concluírem qualquer nível de escolaridade).

Corroborando os resultados encontrados por outros autores, no que respeita ao envolvimento e participação dos pais na escola, os nossos dados revelaram que são os alunos cujos pais costumam ir à escola sempre que entendem que é preciso, que apresentam um maior bem-estar com a escola e uma menor desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares, comparativamente aos outros alunos. Além disso, porque são também esses alunos que revelam maior nível de harmonia com os adultos, estamos em crer que são eles que também manifestam uma maior abertura à possibilidade de partilharem com os pais as suas experiências escolares (Diogo, 2008).

E, quando questionados sobre se gostam que os pais venham à escola, foram os alunos que o afirmaram positivamente que se diferenciaram significativamente dos outros no que

respeita a um maior bem-estar com a escola e a uma maior harmonia com os adultos. Por outro lado, foram os alunos que não se revelaram abertos à vinda dos pais à escola que mais percebem ser excessivo o tempo escolar, que mais desvalorizam a aprendizagem e as tarefas escolares e que menos se mostram interessados pela avaliação escolar.

Concluimos esta sistematização dos resultados que achamos relevante apresentar e que resultaram do estudo quantitativo sobre as percepções dos alunos quanto à sua relação com a escola, com o saber e com os outros atores escolares. E passamos de seguida à apresentação, análise e reflexão sobre os resultados do estudo que também efetuámos por meio de uma abordagem qualitativa crítica.

Capítulo 6

Relação dos alunos com a escola e o sentido social e educativo da escolarização

*O que significa estudar? – perguntou o príncipezinho.
Estudar significa querer aprender - disse a raposa.
Então porque obrigam a estudar quem não quer aprender? – insistiu o
príncipezinho?
Porque os homens têm vaidades e teimosias que são invisíveis para os olhos
de quem não quer ver – respondeu a raposa.
Então esses homens não amam as rosas...lamentou-se o príncipezinho.
Nem rosas nem cravos – rematou a raposa.*

(Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*)

Introdução

Vários têm sido os esforços das entidades responsáveis em tornar a lógica dos objetivos da escola numa referência prioritária para (todas) as crianças e jovens e suas famílias. E inúmeros trabalhos têm demonstrado a relevância em tornar a instituição escolar em contextos de bem-estar para todos os seus atores, cumprindo com as funções que lhe têm sido atribuídas, respondendo à necessidade histórica de acolher os sujeitos menores que passaram a ser escolarizados.

No entanto, e apesar de, pelo menos no que respeita à escolaridade obrigatória, os números indicarem que todas as crianças e jovens passaram a ocupar o seu devido lugar na escola, integrando as estatísticas nacionais e internacionais sobre as mais diversas taxas referentes à escolarização, vários estudos são unânimes em referir que a instituição escolar, afinal, não tem evoluído de forma correspondente (Abrantes, 2003; Mendes, 2006; Santos, 2007; Oliveira, 2009; Quaresma, 2011).

Na verdade, os alunos de hoje apresentam-se com uma “nova” imagem, a que a escola não estava “habituada”. Afiguram-se com uma entidade específica assente na singularidade do indivíduo que tem levado a escola a ter que repensar as suas práticas e a implementar outras no sentido da plena escolarização dos seus atuais alunos, sem,

contudo, conseguir evitar conflitos e contradições entre o programa explícito que as escolas decidem assumir e os efeitos reais das suas práticas.

O grande desafio que continua a ser colocado à instituição escolar consiste, por um lado, em eliminar ou suavizar esses conflitos, tornando real uma escola que não vá contra a natureza individual, que se pressupõe específica na criança e jovem, considerando fins educativos que contemplem as dimensões mais amplas do ser humano e as necessidades da sociedade, criando indivíduos justos, colaboradores ou bons cidadãos e, por outro lado, evitar que as práticas escolares herdadas (tradicionalistas e ainda com muito peso) não anulem o novo projeto que se pretende defender.

Como vimos em capítulo anterior, a ideia de aluno consolidou-se enquanto imagem social partilhada por todos quando se expandiram os sistemas educativos nas sociedades modernas e quando a escolarização se universalizou como experiência comum a todos. Neste capítulo, de modo geral, questionamos o sentido que tem, hoje em dia, a categoria de aluno que, sendo criança e/ou jovem com uma identidade em formação, se define pela relação que mantém com a instituição escolar em geral e, especificamente com a escola que frequenta e melhor conhece, e pela determinação com que o faz.

Assim, começamos por analisar o modo como os alunos definem a escola, identificando aquelas que consideram ser as suas funções, nomeadamente a formação intelectual e humana para a vida (atual e futura), a instrução e formação profissional, a facilitação de convívio e sociabilidade e a promoção de experiências e vivências significativas.

De seguida, abordam-se as perceções que os alunos têm da sua escola, evidenciando o lado subjetivo e as reflexões pessoais sobre alguns aspetos que se relacionam com as dimensões que atravessam a ligação afetiva, construindo e desconstruindo articulações decorrentes das suas perspetivas críticas sobre as condições físicas e materiais da escola, a sua organização e funcionamento e abertura à comunidade comparativamente a outras escolas que possam ter como referência. A valorização e o bem-estar dos alunos com a escola, referente a reflexões sobre o ambiente e as condições de aprendizagem facultadas pela escola, sobre os espaços e momentos de atividades e aprendizagens não formais, as expectativas e projetos

futuros e o papel da escola enquanto contexto facilitador da sua concretização, foram também analisados. Posteriormente, dá-se conta da forma como os alunos também perspetivam negativamente a escola, desvalorizando-a e percecionando-a enquanto contexto desencadeador de algum mal-estar, dado o desinteresse que revelam relativamente às atividades e à insatisfação quanto à estrutura espaço-temporal escolar, com reflexos numa manifesta ausência de expectativas e ambições escolares. A ausência de espaços de participação e de intervenção na escola é também referida pelos alunos, o que causa sentimentos dúbios quanto à sua pertença, compromisso e integração levando-os a interrogarem-se sobre se a escola é (ou não) “o seu lugar” (Swaminathan, 2004).

Por fim, aflora-se a forma como os alunos encaram o tempo que têm de dedicar ao trabalho escolar, o qual concorrendo com outros agentes educativos, contrapõe-se com o tempo de lazer permitido pela escola, despoletando neles sentimentos de oposição entre a obrigação da escola e a ausência de tempo de lazer. Partindo da premissa de que aos alunos devemos ouvir mais e que, muitas vezes, não lhes é reconhecida a confiança de que são capazes de contribuir mais para tornar a escola num espaço de bem-estar para todos os que nela se encontram (Covell, 2010; Osler, 2010) e, porque uma das nossas curiosidades principais era analisar os encontros e desencontros entre as atitudes, posições e disposições dos alunos e o que os professores perspetivam sobre os sentidos que os alunos atribuem à escola, ao saber escolar e às sociabilidades com os outros atores escolares (estas últimas questões serão abordadas nos capítulos seguintes), por meio de uma análise qualitativa, reflexiva e crítica, arreigada na literatura, avançamos de imediato com os resultados a que chegámos.

6.1. A escola e suas funções

Na perspetiva dos entrevistados ressaltamos os objetivos gerais que a curto ou médio prazo se pretendem alcançar enquanto resultados ou metas que descrevem o cumprimento daquela que pode ser entendida (de modo mais ou menos consciente) como a missão da escola. À semelhança de outros autores (Attwood, Fuller & Last, 2008; Galand & Philippot, 2005; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; entre outros)

quisemos conhecer a forma como os alunos definem o que é, para si, a escola, uma vez que nos facilitava um entendimento mais acertado de como esses mesmos alunos se deixam envolver, sentindo e reconhecendo as funções desempenhadas (ou, na sua perspectiva, que deviam ser desempenhas) por tal entidade educativa.

As descrições que os alunos foram fazendo à medida que os fomos interpelando sobre “O que é a escola e para que serve?” mostram-nos que, de modo geral, têm interiorizado (e naturalizado) que a escola faz parte das suas vidas e por várias razões: permite-lhes formação intelectual e humana; instrução e formação profissional; oportunidades de convívio e de sociabilidade, principalmente com os seus pares; e assegura-lhes novas experiências a que não teriam acesso de outra forma.

A matriz de codificação 1, sobre o número de referências⁵⁰ por categoria para a dimensão escola e suas funções, mostra-nos que de modo geral os alunos reconhecem que a escola é a agência por excelência que lhes concede saberes e aprendizagens necessários à sua vida em sociedade. O que, na perspectiva dos professores, se confirma uma vez que também eles referem ter essa percepção sobre o sentido que os alunos atribuem à sua vinda e permanência na escola.

Matriz de codificação 1 - Referências por categoria para a dimensão escola e suas funções percebida por alunos, segundo alunos e professores

	Pequenos Grupos de alunos	Grandes Grupos de alunos	Professores
Formação intelectual e humana	3	15	16
Instrução e formação profissional	6	10	10
Convívio e sociabilidade	3	22	6
Novas experiências	1	22	7

⁵⁰ E por referência dos alunos considerámos as vezes que, nos grupos surgem momentos de fala sobre o assunto em discussão, podendo ser compostas por várias frases, tantas quantos alunos naquele momento intervêm, sobre o assunto em discussão. As referências dos professores são as frases de resposta dadas sobre o mesmo assunto.

6.1.1. Formação intelectual e humana

Esta categoria refere-se ao que alunos e professores denominam de “*aprendizagem para a vida*” e revela-se como razão universal que justifica a ida e a permanência dos alunos na escola.

Na verdade, os alunos reconhecem e valorizam a escola enquanto entidade responsável pela sua socialização e preparação para uma inserção social futura, cumprindo funções e desempenhando papéis de sucesso enquanto concretização do sonho (alimentado por si e pela própria família) de, um dia, conseguirem vir “*a ser alguém na vida*” (GG1, 5º).

Interessante foi reparar que, ainda que de uma forma algo abstrata (Leroy-Audouin & Piquée, 2004), os alunos referem que a escola lhes permite aprendizagens úteis mas numa perspetiva predominantemente de formação para a **vida futura**, salientando o que desde cedo lhes foi inculcido sobre a importância e valorização da frequência escolar. Por sua vez, os professores apresentam-nos uma tendência de respostas algo discordante perspetivando que os alunos tendem a mostrar mais interesse pelo que a escola lhes permite no momento atual em que a frequentam (Cf. matriz de codificação 2).

Matriz de codificação 2 -Referências por subcategoria para a categoria formação intelectual e humana dos alunos, segundo alunos e professores

	Pequenos Grupos de alunos	Grandes Grupos de alunos	Professores
Atual	1	7	11
Futura	3	13	4

A este propósito, S. Silva (2008a, p. 146) considera que os alunos reforçam este desejo, cultivando “fidelidades à ideia de futuro que passa pela escola [organizar] a sua ação juvenil, nomeadamente ao nível da renúncia a mundos e experiências juvenis” mostrando-se, por isso, (e especialmente nestas idades) ainda muito confiantes de que é a escola quem lhes permitirá aceder a algumas concretizações.

Na verdade, quando questionámos os alunos sobre as razões de irem à escola, respondem:

“Para termos mais conhecimentos, para quando crescermos sermos alguém na vida...” (GG5, 6º)

“É onde nós vamos aprender. Para ter um bom futuro mais tarde, temos de ir à escola.” (GG7, 8º)

Autores como Abrantes (2008, 2011), Lopes (2010), Quaresma (2010), Santos (2007), expõem que, ultimamente se tem enfatizado uma determinada cultura escolar que pede aos alunos que se concentrem no seu futuro, no trabalho e que sejam competitivos e diligentes no bom desempenho do seu ofício, vivendo “obsessivamente no presente à procura do futuro” (Lopes, 2010). Este autor diz-nos ainda que “o futuro colonizou o presente” por meio de um conjunto de “mecanismos que nós, sociólogos, pelo menos a partir de Merton, conhecemos como pertencendo à socialização por antecipação. De facto, falamos principalmente de alunos que vivem alienados do seu próprio presente” (Lopes, 2010, p. 287)⁵¹.

Tal naturalização da ideia de aprendizagem para a vida futura, associada ao processo de “alunização” resultante da expansão do sistema educativo, especialmente veloz e recente em Portugal (Abrantes, 2011), e à

necessária sujeição do aluno a uma cultura específica e a um estilo de vida derivados da instituição escolar, que implica a obediência a valores e práticas disciplinares de que a grande maioria da população portuguesa esteve afastada no alvorecer da adolescência ao longo de gerações sucessivas (Matos, 2011, p. 19),

alimenta a expectativa e ambição dos alunos numa vida futura social e economicamente melhor posicionada, traduzida numa ascensão social relativamente à posição ocupada pela sua família de origem.

“... o meu objetivo é, através da escola, fazer uma formação para um dia ter uma vida estável a nível económico para que possa ... pronto ... relançar-me num bom futuro e ... depois ... aos meus filhos também, ajudá-los na sua formação ...” (PG6, 9º)

A este respeito, os professores também referem que os alunos têm interiorizado a ideia, “imposta” pelos adultos, de que *“Para a escola vais aprender para te fazeres um*

⁵¹ A este propósito a literatura tem-se centrado mais nos alunos do ensino secundário, no entanto começa a haver evidências disso também entre alguns alunos do ensino básico, nomeadamente no 3º ciclo do Ensino Básico.

homem” (Prof. 9). Na verdade, e segundo nos fizeram constar, apercebem-se que a escola, tendo-se naturalizado nos quotidianos familiares, tem como missão acolher e preencher as vidas das crianças e jovens (Gimeno Sacristán, 2003).

“Na grande maioria, penso que continua ainda a existir essa vontade, até porque está instituído, eles sabem perfeitamente que faz parte do percurso deles de vida.” (Prof. 7)

E percebem também que alguns alunos depositam na escola certas expectativas que podem, por um lado, servir-lhes de fator motivador para que lá permaneçam e, por outro lado, rompendo com possíveis “profecias”, incentivar o cumprimento das suas funções e promover-lhes essas mesmas expectativas, tornando-as o mais possível alcançáveis.

“..., felizmente que são esses alunos que gostam de vir à escola, que esperam que o arranque para um futuro, para uma vida profissional possa estar na escola, e que por isso pensam em prosseguir estudos, são esses alunos que nos incentivam, que nos motivam também a nós ...” (Prof. 5)

No entanto, salienta-se uma certa contradição quando, embora os alunos se refiram ao importante papel da escola para as suas vidas futuras, os professores afirmam que eles não revelam atitudes concordantes com tal ideia. Ou seja, tendem a demonstrar mais atitudes de valorização da escola em função do que ela lhes permite no (e para o) momento atual.

“... e eles até acham que a escola tem a obrigação até de lhes inculcar alguns valores de respeito pelo outro, quer a nível dos colegas, de professores e de funcionários, no relacionamento com os pais, que se sintam bem e que se sintam felizes ... mas não falam muito em como tudo isso pode valer-lhes no futuro. E os comportamentos que têm ... não revelam empenho nenhum ...” (Prof. 8)

Dos discursos dos alunos também percebemos que caberá cada vez mais à escola o cumprimento de funções que tradicionalmente seriam quase exclusivamente da responsabilidade da família. Característica da modernidade que impele a que, voluntária ou involuntariamente, a família deixe de estar em primeiro plano relativamente à sua função educativa, levando os alunos a esperarem que a escola cumpra com tal função.

“Acho que (a escola) não serve só para o ensino, mas também para a educação, acho que cada professor tenta sempre passar o máximo de conhecimentos que tem e também algumas coisas sobre educação, a certa altura é professora-educadora.” (GG9, 8ª)

A este propósito Vieira (2006), citando Singly (1996), refere que atualmente, a função de validação de cada um dos filhos foi retirada à família para ser devolvida a uma instituição externa, a escola. E não se concretiza, evidentemente, sem a mobilização ativa do próprio – o aluno. É assim que, neste novo cenário, o valor social da família passa a depender cada vez mais do valor escolar de cada um dos seus membros. Para tal, obter sucesso escolar torna-se agora um desígnio imprescindível. (p. 296)

Para a qual as famílias contam e esperam cada vez mais da escola, mais ainda que a própria educação e o próprio respeito pelo outro.

Realidade que também está muito presente nos discursos dos professores, os quais sentem que têm de desenvolver, nas suas práticas docentes quotidianas, cada vez mais atitudes e competências de **transmissão de valores** importantes para uma convivência social harmoniosa, principalmente àqueles alunos que, por contingências da modernidade, se apresentam com algumas lacunas educativas familiares. O que implica que a escola assuma, cada vez mais, essa função.

“Acho que sim, mesmo no diálogo que mantenho com eles, eles acham que mesmo na sala de aula vão aprendendo coisas. Relativamente à educação, acabam também por levar muita educação. Eu, por exemplo, como diretora de turma digo às mães quando falam, às mães e aos pais, eu costumo dizer que também sou a mãe e a educadora deles, portanto, também acabo por corrigir certas atitudes, e eles (os alunos) acabam por apreender isso.” (Prof. 10)

Assim, à luz dos ideais mais tradicionalistas mas nunca renegados, alguns professores salientam que, e mais do que em qualquer outro momento das suas vidas, os jovens alunos têm de ser “modelados” às regras sociais, adquirindo as ferramentas essenciais para serem e estarem em sociedade, aproximando-os o mais possível da sua forma final para servir a

sociedade (Durkheim, 1968). No entanto, na prática parece não se terem as condições necessárias para que tal missão seja satisfatoriamente cumprida.

“Não é por acaso que eles têm Formação Cívica, Área de Projeto, ... não é por acaso que há temas que têm de ser obrigatoriamente tratados em várias disciplinas, ... agora, na prática, não sei porque os espaços em que isso devia ser propiciado, ... não há tempo para pensar esses espaços com calma,...” (Prof. 4)

E sobre isto, Abrantes (2011) considera que perante o cenário dominante nas disciplinas clássicas, seria expectável uma maior abertura cultural resultante da introdução de novas áreas curriculares, como a Formação Cívica, o Estudo Acompanhado ou a Área de Projeto. Porém, vários estudos têm mostrado que, na ausência de um programa prescritivo, estas foram rapidamente marginalizadas no campo escolar, tornando-se espaço privilegiado para o reforço das dimensões moral, disciplinar e administrativa da ação pedagógica (Abrantes, 2008; Bettencourt, 2008; Henriques, 2008). Além dos aspetos formais das notas, comunicados e faltas, em particular, a Formação Cívica foi apropriada para a imposição de normas, valores e sanções. Fomentar competências e hábitos de participação na sociedade (e na escola) converteu-se em objetivo residual, dependente de os alunos terem desenvolvido previamente um habitus consentâneo com a cultura escolar (p. 277).

Além disso, reconhecendo-se inexperientes no que respeita à tomada de decisões, nomeadamente quanto a um futuro ainda longínquo, alguns alunos referem-se à relevância de aprenderem a ser capazes de, a longo prazo, tomarem **melhores e mais acertadas opções** pelo que deverão, no presente, trabalhar e preparar-se para tal.

“Agora deixar a escola e ir para a vida acho que ... se acho que é muito cedo saber o que é que quero vir a fazer, quanto mais deixar a escola e ter que entrar num trabalho...” (PG2, 8º)

No entanto, os alunos não mostram ter a verdadeira noção de que é preciso ser-se persistente e, apesar das dificuldades, não desistir para verem concretizadas as suas

expetativas e ambições. Tal perspectiva é a da Professora 9, ao referir que uma das funções da escola é transmitir aos alunos certos valores relativamente ao trabalho necessário e ao esforço que é importante fazer-se para se alcançar certos objetivos.

“A escola não pode dar seca, o espaço da escola não pode dar seca, tem de dar prazer ... nós, por outro lado, exigimos aquilo que lhes dá sacrifício, tá a ver? Nós estamos a pedir uma coisa ao aluno que é de esforço, mas que se lhe meteu na cabeça que não é esforço ...” (Prof. 9)

E, na linha de Canário (2005), entender o que representa o trabalho escolar para os alunos é uma forma de podermos conhecer um pouco melhor alguns aspetos que determinam a sua própria experiência escolar: baseada na forma como veem a escola, seus benefícios e utilidade; nas atitudes sociais e culturais e crenças enraizadas na família; e baseada no relacionamento que mantêm com o conhecimento concebendo-o como uma forma do seu próprio desenvolvimento. Esta é uma questão que iremos desenvolver no capítulo seguinte, quando tratarmos da relação dos alunos com o saber. Aqui fica a ideia de que, e tal como o que a seguir se apresenta, a relação com a escola depende muito da maneira como os alunos entendem o seu desempenho enquanto estudantes e aprendentes de saberes não só intelectuais mas também enquanto futuros profissionais.

6.1.2. Instrução e formação profissional

Nestas idades e nestes níveis de escolaridade é característico, nos discursos dos alunos, um certo “encanto” quanto ao facto de ser a escola a permitir instrução e formação para uma profissão, sendo, por isso, valorizada. Tal valorização resulta de um processo de socialização iniciado mesmo antes da entrada na escola, no seio familiar onde a escola se impôs com uma legitimidade indiscutível enquanto

escolaridade longa e duradoura (que passou) a constituir-se como presente inquestionável e como promessa de futuro. Cada vez mais, aliás, como única promessa de futuro. A abertura acelerada de possibilidades de mobilidade social que têm, aparentemente, na escola e nas suas credenciais o seu meio privilegiado de acesso (...) gera nas famílias não tradicionalmente utilizadoras do sistema educativo expectativas de melhoria de estatuto social para os descendentes e cria, assim, condições para uma incondicional conversão ao desígnio escolar (Vieira, 2005, pp. 255-256).

E à semelhança desta autora questionamos se a escola poderá ser vista como “o intervalo do «verdadeiro» trabalho?” sendo do desempenho do trabalho escolar e do reconhecimento social da condição de estudante e da sua identidade enquanto tal que as crianças e jovens retiram “os seus meios de subsistência, ou seja o seu sustento, garantido pelos pais e/ ou pelo Estado, ..., sem a qual, por sua vez, o acesso futuro a um trabalho remunerado está vedado” (Vieira, 2005, pp. 536-537).

No entanto, vários estudos com alunos do ensino secundário⁵² (Abrantes, 2003; Correia & Matos, 2001; Quaresma, 2011; A. Rodrigues, 2009; Santos, 2007; S. M. Silva, 2008a, 2010; Teixeira, 2010; Tomy & Cummins, 2011) revelam que os alunos se apresentam com sentimentos de alguma **incerteza e desencanto** capazes de gerar algumas tensões entre os seus mundos e o mundo institucional com que, segundo parece, muitas vezes, não se identificam. Para além de que há, nos dias que correm, cada vez maior consciência de que a escola e a maior escolaridade alcançada já não é garantia suficiente para que os alunos se revejam naquilo que socialmente é, ainda assim, reconhecido.

Tais incertezas, relativas à utilidade e à capacidade da escola manter uma relação direta com a aquisição de um lugar no mercado de trabalho (Canário, 2008), tem suscitado alguns sentimentos contraditórios de que a escola, afinal já não vale assim tanto a pena (Santos, 2007; Teixeira, 2010). Ainda mais, neste contexto concreto em que muitas famílias apresentam algum sucesso económico sem que, para tal, tenham tido necessidade de investir numa maior escolaridade⁵³.

“Não, ...não ... não vêem isto como uma segurança. E não sabem se depois de terem um curso têm emprego ou não têm emprego, ou ... sei lá, às tantas até conseguem ganhar dinheiro sem tirarem o curso ou enveredam por uma outra via” (Prof. 1)

⁵²A este propósito reiteramos a necessidade e relevância em centrar a atenção também nos níveis de escolaridade básica.

⁵³ De referir que muitas famílias têm como meio de subsistência negócios de ourivesaria o que lhes tem permitido boas condições económicas sem que, para tal, tivessem de investir numa maior escolaridade. Fator que pode contribuir para um certo descrédito que a escola possa ter junto destas famílias, principalmente junto das gerações mais jovens que, tendo os seus pais e avós como exemplo, reconhecem que é possível “ser alguém” sem que tenham de se submeter a adquirir uma maior escolaridade.

Embora seja comum dizer-se que os alunos gostam da escola, e apesar de se saber que todos os alunos têm uma razão⁵⁴ para lá estarem, tais alegações não deixam de significar que alguns alunos não partilham a ideia de construírem projetos⁵⁵ pessoais, a curto ou médio prazo, sustentados pelos conhecimentos veiculados pela mesma. Na verdade, quando os alunos chegam à escola, são sujeitos socioculturais com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, fruto das experiências vivenciadas resultantes do campo de possibilidades de cada um. No entanto, e embora assumam naturalmente a escola nos seus percursos de vida ao ponto de a integrarem (ao longo dos anos de escolaridade) nos seus projetos pessoais e familiares, muitas vezes não a relacionam, ainda e principalmente nestas idades, com o exercício de papéis profissionais, sociais e culturais futuros.

Tal dicotomia, tal como vimos anteriormente, parece pender mais para o que momentaneamente os alunos sobrevalorizam na escola (nomeadamente os amigos e brincadeiras que têm com eles), e o que lhes permite prolongar o mais possível a possibilidade de serem crianças, sem grandes responsabilidades e demasiadas obrigações escolares (Leroy-Audouin & Piquée, 2004). Contudo, também os leva a esquecer que é na escola que devem adquirir competências indispensáveis à sua condição de estudantes responsáveis, participativos e integrados em diferentes contextos, experienciando aprendizagens, na escola e para além dela, lembrando-os de que, afinal, a escola não é tanto e apenas para a convivência com os amigos.

E porque, não vendo correspondidas as suas vontades, alguns alunos parecem desistir de investir com o esforço necessário para irem mais além, levando os professores a reconhecerem a necessidade de se mudarem as estratégias de atuação levadas a efeito na escola.

“...os alunos, quando percebem que não têm nada a ver com aquilo, que aquilo não lhes diz diretamente ... e eu pergunto: Então, para a idade deles, continuamos a não os obrigar a crescer, não é? Então, entretemo-los e a escola não pode ser entretenimento, não é? Tem que ajudar a crescer, e ajudar a crescer é um bocadinho exigente ...” (Prof. 9)

⁵⁴ Sobre a qual a maioria dos alunos não parece ter refletido ainda muito, deixando-se permanecer com a ideia de que outra coisa não seria de esperar na sua idade, enquanto período de vida que antecede o futuro (Vieira, 2005).

⁵⁵ Segundo Dayrell (2001, p. 9) a “noção de projeto é entendida como uma construção, fruto de escolhas racionais, conscientes, ancoradas em avaliações e definições de realidade, representando uma orientação, um rumo de vida”.

E, numa perspetiva mais instrumental da relação com a escola, os alunos, conscientes de que se devem tornar, o mais possível, bons executantes do seu “ofício”, revelam possuir objetivos bem definidos e sabem, cada vez com maior mestria, quais as estratégias necessárias para uma futura inserção no ensino superior e posterior entrada privilegiada no mercado de trabalho, procurando escapar “à lógica desqualificada e desqualificante do desemprego e dos circuitos de integração na precaridade” (Lopes, 2010, p. 287).

“De uma certa forma olho para a escola como o meu futuro que eu, de vez em quando, ... às vezes ..., penso se eu não andasse na escola, daqui a dez anos o que é que eu ia fazer? Ia trabalhar nas obras por exemplo, ... não tinha estudos ... depois eu penso que se eu andar na escola, se eu conseguir os meus objetivos, ... fazer ... tirar notas boas e isso ..., sei que, daqui a uns tempos terei o meu emprego.”(PG3, 9º)

Na mesma linha, os professores também reconhecem que os alunos, na verdade, encaram a escola como sendo uma **entidade de qualificação** para um bom futuro profissional.

“Eu tenho muitos que referem que a escola para eles é um caminho para conseguirem boas profissões, portanto, eles associam o grau de escolaridade a conseguirem melhores profissões, penso que isso é qualquer coisa que eles esperam da escola e em que acreditam.” (Prof. 13)

Assim, não podemos deixar de considerar a existência (entre alguns grupos específicos de alunos) de uma certa contradição quanto aos sentimentos que esses alunos referem nutrir pela escola e depois as atitudes por eles levadas a cabo (Zaffran, 2001). Se, por um lado assistimos à valorização da escola, fruto da interiorização de uma certa cultura de escola e socialização nesse sentido, por outro lado, tal valorização não se traduz em práticas consonantes com o trabalho escolar necessário para o sucesso e para uma maior motivação e aceitação das regras de bom comportamento nas aulas e extra aulas (no relacionamento com os pares, e principalmente com os professores e funcionários). Tais atitudes de recusa da escola (Lopes, 1996) ou de adesão distanciada (Abrantes, 2003) chegam a culminar na própria intenção de abandono escolar, revelando uma espera ansiosa pela idade de o poderem fazer (não tirando partido do tempo que ainda lhes resta).

“Eu faço o que tenho que fazer aqui e não vou para mais lado nenhum. Eu vou é trabalhar, já estive a trabalhar nas férias e quero, depois da escola ir para lá trabalhar outra vez. Eu gostei de lá estar... e se me aceitarem é mesmo isso que vou fazer. E os meus pais também já acham que é o melhor ...” (GG11, 9º)

Segundo alguns estudos, são estes alunos, na sua maioria oriundos de famílias de nível socioeconómico e cultural baixo e precariamente escolarizadas, que expressam mais pontos de vista negativos sobre as suas experiências escolares e têm mais baixas expectativas quanto ao seu desempenho e qualificações (Almeida & Vieira, 2006; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Guereiro & Abrantes, 2005; Ready, 2006, Seabra, 2009, entre outros). São estes mesmos alunos que, por acederem à escola com um “défice de *alunização*” resultante de uma fraca ou inexistente *alunização* familiar e com acrescidas dificuldades que o tempo individual de frequência não chega para resolver (Matos, 2011), poderão estar mais condenados ao insucesso, à desmotivação e ao abandono do sistema de ensino. O que nos incute a responsabilidade e desperta a vontade de compreender o que se pode fazer para promover um maior bem-estar escolar a todos os alunos.

6.1.3. Convívio e sociabilidade

Com a certeza que nos foi transmitida tanto por alunos como por professores, relevamos o facto de a escola, e esta escola em concreto, ser um espaço físico, caracterizado por lugares facilitadores de encontro e permanência dos alunos nos momentos extra aulas, mas também, e por isso mesmo, um espaço social, de **partilhas, convívio e sociabilidades** que, da forma como ocorrem, não lhes são permitidos em mais lado nenhum. São aqueles alunos que, em grupos mais ou menos alargados, disfrutam da possibilidade de aprender, crescer e divertir-se, sendo essas as principais razões que os levam a desenvolver um conjunto de estratégias que prolongam o mais possível o tempo que lhes é permitido ser e estar na informalidade que tanto apreciam.

“Eu venho porque gosto de estar com os meus colegas, porque por falta disto não vinha. O convívio é a parte mais importante da escola.” (GG8, 8º)

Nestes **reinos de impessoalidade e informalidade** desenrolam-se os quotidianos escolares, combinando-se as diversas “lógicas de ação” (Dubet, 1996); ou os reportórios

mentais e corporais para se envolverem e ajustar nos “regimes de ação” (Corcuff, 1997); ou o desempenho e distanciamento dos diferentes papéis sociais em função dos “cenários de interação” (Goffman, 1967). Panorama onde os alunos vão constatando que a vinda para a escola lhes permite o desenvolvimento de uma representação de escola e de trabalho escolar que resulta de como estruturam os diferentes tempos sociais que aí dispõem (Zaffran, 2001).

“- Também se não fosse isso o que é que fazíamos... ao menos estamos aqui com os amigos ...

- É uma segunda casa, vimos para cá, em vez de ficar em casa sem fazer nada... passamos aqui tanto tempo...” (GG12, 9º)

Assim é que, na análise que se pode fazer sobre a oposição entre o tempo de escola, o tempo de trabalho escolar e o tempo livre em casa, embora concorrentes entre si, verifica-se, pelos discursos dos alunos e à semelhança de estudos anteriores (Abrantes, 2003; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Santos, 2007; Teixeira, 2010, entre outros), a necessidade de todos aqueles tempos para que cada um deles tenha sentido. Ou seja, se por um lado os alunos referem que a escola implica levantar cedo (por vezes demasiado cedo), que é uma ocupação demorada e que se torna cansativa, por outro lado, e muito embora seja lá que podem encontrar os amigos diariamente, é ela que, afinal, lhes permite saber o que é ter férias. E a contradição acontece quando, durante as férias, os alunos, não tendo nada para fazer em casa, se aborrecem e anseiam o regresso à escola (e não tanto às aulas).

“Por exemplo, às vezes, nas férias estamos em casa e não temos nada para fazer e não estamos com os amigos, assim, ao menos na escola estamos com os amigos.” (GG10, 8º)

Sendo as experiências espontâneas e do momento que os alunos mais procuram.

“Bom é assim, o nosso dia a dia é estar com os amigos, conversar com os amigos ... e, fazer outra coisa, não costumamos e também não procuramos muito.” (PG2, 8º)

Pelo que podemos aferir que, e segundo vimos anteriormente, os professores também perspetivam que os alunos se relacionam com a escola de um modo mais virado para as

experiências do momento, não tendo ou não querendo, segundo nos diz Rodrigues (2009, p. 108), “ter visões radicais do futuro, como os instigam os alunos de outrora (professores e adultos), para a obtenção de um futuro melhor, até porque o futuro para eles parece apenas confinar-se às experiências quotidianas do tempo presente”.

E o convívio com os amigos e as sociabilidades que aí vão mantendo, são as razões primeiras (senão as únicas) de muitos alunos se motivarem a estar e aí permanecerem.

“É sempre um tempo de decompressão, de conversa, de convívio entre eles, muitas vezes, até inter-turmas ... Mas de qualquer das maneiras, penso que eles aproveitam bem esse tempo, ou fazendo jogos ou a conversar.” (Prof. 11)

“Muitos gostam de vir para a escola, mas não é para as aulas, é para estar com os colegas, é o ambiente da escola, não é para estar ali nas aulas a ouvir o professor.” (Prof. 12)

O que se deve ao facto da escola ser uma escola que “convida” e permite a que tal suceda, não somente pelos espaços informais (recreios, jardins, ...) facilitadores da entrega à convivialidade espontânea, mas por ser lá que encontram os colegas e amigos também dispostos e disponíveis.

“Mas em termos de convivência social os alunos aproveitam bem, tiram bem partido, do tempo que dedicam a isso. Até porque a nossa escola tem um aspeto que convida isso...” (Prof. 2)

Daqui reconhecemos que a escola também funciona como local de encontro social permitindo a todos os alunos a possibilidade de estar e encontrar crianças e jovens das suas idades (Dayrel, 2007). Aí desenvolvem todas as experiências que, segundo Dubet & Martuccelli (1996, p. 62), se reportam à “...forma como ..., combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o (seu) mundo escolar”, de que pretendem tirar o máximo partido. Mesmo que, para o efeito, contrariem o que socialmente deles é esperado.

“... portanto, o saber são as disciplinas, depois o saber estar, o saber partilhar, o saber conviver tem de ser também com colegas da idade deles e eles aqui reúnem as condições. Se estivessem lá na aldeia com certeza não teriam essa

possibilidade de estar tanto tempo com outros colegas, e isso também é positivo para eles.” (Prof. 7)

Na verdade, o processo de sociabilidade dos alunos na escola e com a escola parece apoiar-se cada vez mais em certos recursos estratégicos que, no relacionamento dos alunos uns com os outros, lhes permite tentar conferir alguma utilidade e interesse aos seus estudos, levando-os a desenvolver projetos pessoais, embora, muitas vezes, cheios de incertezas, com que têm de se confrontar na sua construção diária.

“Saber o que é a vida, o dia a dia, é uma coisa que vamos tentar descobrir ao longo do tempo. Há momentos em que queremos ser ... sei lá ... professor, mas depois descobrimos que não é realmente aquilo que queremos e ... Por exemplo eu gosto do ramo da padaria, pastelaria, ... se tivesse que tirar um outro curso só por tirar e depois ter de ir trabalhar numa coisa que não tem nada a ver com aquilo que gosto de fazer, ... acho que fazemos melhor e mais depressa uma coisa que gostamos do que aquilo que temos de fazer contra a vontade.” (PG2, 8º)

Daqui reconhecemos que são muitos os caminhos para o desempenho dos alunos e, embora aceitem e adquiram os padrões da escola, eles têm um entendimento próprio acerca do seu trabalho escolar. Além disso, a socialização educativa dos alunos acontece não apenas de um modo, no sentido da adaptação aos constrangimentos impostos pela instituição escolar, reduzindo os alunos àquilo que Van Haecht (1990) apelida de “marionetas sociais”, mas também resulta da criação de significado pelo próprio aluno, ou seja do entendimento subjetivo que o aluno tem do seu trabalho escolar (Dubet, 2000; Rodrigues, 2009).

Tal como Dubet (2000), também podemos lançar a hipótese de que quanto menos a escola representa uma instituição (burocrática, formal, “máquina” pesada e fechada) mais os alunos têm de construir a sua própria experiência de aprendizagem, tendo mais liberdade e espaço de criação. Nesse sentido, e segundo veremos de seguida, os alunos encaram a escola como promotora de experiências várias, umas mais positivas que outras mas que ajudam a uma melhor integração.

6.1.4. Experiências e vivências escolares significativas

Segundo constatámos, os alunos veem a escola como um local de **novas experiências e aprendizagens** a que não teriam acesso de outra forma. Aí têm oportunidade de discutir sobre assuntos de cultura geral, terem experiências grupais de trabalhos com pares e professores, tratarem de assuntos que, por falta de abertura ou de oportunidade, em casa não são tema de conversa e terem acesso a tecnologias de comunicação e informação que não possuem em casa.

“E mesmo no futuro ou no nosso dia a dia a gente vê que passam notícias ou assuntos ... na televisão e a gente começa a pensar que não sabe o que é aquilo e ... no futuro já podemos responder melhor, e por exemplo no grupo de amigos fala-se do assunto e... pronto já podemos acompanhar a conversa e ... é sempre bom termos um bocado mais de cultura...” (GG12, 9º)

“- É que, por exemplo, em casa não temos a experiência do trabalho em grupo... pronto para o nosso futuro é bom.

- E também é a nossa ocupação, se não houvesse escola...com quem é que falávamos, estávamos... é na escola é que nós falamos...

- Sim podemos estar juntos, formar um grupo e conversar sobre assuntos do nosso interesse, cada um levanta uma questão e tentamos responder em conjunto...” (GG13, 9º)

Por tudo isto, a maioria dos alunos valoriza o tempo que passa na escola, sendo aí que, ainda assim, encontram a possibilidade de estimular as suas capacidades de abstração, de questionamento, de articulação entre acontecimentos e outras habilidades básicas necessárias ao processo de construção de conhecimentos. Envolvendo-se e participando nestes momentos (mais do foro não formal e informal) os alunos podem, de certo modo, resgatar a capacidade de criar, expressar, potencializar competências que, segundo nos referem, quase nunca são estimuladas nos seus quotidianos.

“Mas é bom, na escola podemo-nos informar mais porque muitas vezes os nossos pais têm vergonha de falar connosco sobre certas coisas...”(GG2, 6º)

“- Para sabermos coisas.

- *Nós temos computadores portáteis aqui, com Internet e aprendemos a trabalhar com eles.” (GG6, 7º)*

E, de modo geral, os professores, em concordância com os alunos partilham das mesmas opiniões.

“Têm novas experiências, têm novos amigos, têm acesso a outras coisas. Apesar de tudo, penso que a escola lhes permite experiências. Podem confrontar a forma de estar, a forma de viver, tendo acesso a novas coisas, há alunos, hoje, que já têm aqui o acesso à internet, aos computadores, que alguns deles em casa não têm.” (Prof. 11)

No entanto, se a nível da retórica se proclama, cada vez mais, o que deve caber à escola enquanto entidade de promoção de igualdade de oportunidades a todas as crianças e jovens, respondendo ao que a Convenção dos Direitos da Criança estabelece, na prática isso permanece bem distante, não permitindo que os direitos e as oportunidades reais sejam as mesmas para todas as crianças.

Por falta de estruturas, equipamentos e materiais escolares promotores de experiências e aprendizagens mais equitativas para todos os alunos, as desigualdades são, afinal, uma realidade cada vez mais evidente. Além disso, se pensássemos na possibilidade das escolas atuais promoverem aos alunos mais educação extra curricular (que normalmente funciona externamente à escola), à qual nem todas as famílias têm facilidade de acesso, maior igualdade de oportunidades haveria.

De seguida vamos explorar aqueles que foram os discursos dos alunos e professores sobre a *sua* escola e aí evidenciamos o lado mais subjetivo dos atores, as reflexões pessoais sobre alguns aspetos que se relacionam com as dimensões que atravessam a afetividade e a ligação com a escola, construindo e desconstruindo articulações decorrentes das suas perspetivas críticas sobre a organização e funcionamento da escola e sua abertura à comunidade, comparativamente a outras escolas.

6.2. Perceções sobre a sua escola

Relativamente à forma como os alunos descrevem a relação que mantêm com aquela que é a *sua* escola, a matriz de codificação 3 mostra-nos as cinco categorias que aferimos

relativas às percepções (de alunos e de professores) sobre a ligação dos alunos à *sua* escola e sobre como a *sua* escola os acolhe e lhes disponibiliza meios facilitadores de experiências/aprendizagens, envolvendo-os na sua organização e funcionamento e abrindo-se à presença e participação dos pais, em comparação com o que possam conhecer de outras escolas.

Matriz de codificação 3 - Referências por categoria para a dimensão percepções dos alunos sobre a *sua* escola, segundo alunos e professores

	Grandes Grupos de alunos	Pequenos Grupos de alunos	Professores
Ligação afetiva	5	7	7
Condições físicas e materiais	6	12	12
Organização e funcionamento	12	29	22
Presença e parceria com os pais	0	7	27
A minha escola <i>versus</i> outras	6	24	16

Numa primeira análise da matriz de codificação 3 verificamos que alunos e professores percecionam de forma concordante o modo como os alunos encaram a organização e o funcionamento da sua escola. Os professores reconhecem a possibilidade e necessidade de os alunos passarem a ter uma maior participação nos espaços decisórios da organização onde se discute e decide sobre questões que lhes dizem respeito e sobre as quais teriam muito a dizer. E os alunos têm revelado uma certa atitude reivindicativa no que respeita à sua vontade de tomarem mais parte em espaços e momentos onde acham que poderiam (e deveriam) ser mais ouvidos e chamados a participar.

Além disso, são os professores que mais se pronunciam sobre a relevância em manter e fomentar parcerias mais produtivas com os pais, envolvendo-os e mantendo-os mais presentes enquanto comunidade escolar que deve ser mais informada e mantida interessada sobre tudo o que diga respeito à escola onde os seus educandos permanecem. No entanto, eles também percecionam que tal envolvência parental na escola e na educação escolar dos alunos acaba por não ser assim tão bem entendida pela generalidade destes, que preferem que os pais se mantenham distantes, o que lhes permite algum à vontade e liberdade de ação.

Por outro lado, alunos e professores comparam a sua escola com outras e fazem-no enaltecendo o que de positivo a escola é e tem. Os alunos, por participarem em atividades de intercâmbio, contactam com outras escolas, os professores fazem-no com facilidade uma vez que o seu percurso profissional, em diferentes escolas, em diferentes pontos do país, permite-lhes terem-nas como termo de comparação (positivo ou negativo).

6.2.1. Ligação afetiva

Para além da valorização instrumental que os alunos manifestam relativamente à escola, envolvendo, tal como vimos anteriormente, uma forte orientação para o futuro e o reconhecimento de que aquilo que aprendem na escola e as qualificações que obtém serão fundamentais na determinação do seu futuro profissional (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008), é também notória uma **vertente mais afetiva**, referente à ligação emocional e ao sentimento de pertença concetualizado, por vários autores, como envolvimento e proximidade com a escola e com as pessoas da escola (nomeadamente os professores), sentindo-se felizes por fazerem parte dela (Croll, Fuller & Last, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai et al., 2012; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Tal ligação afetiva com a escola, resultando das **experiências imediatas** que os alunos mantêm com os outros atores escolares, confere-lhes tudo aquilo que se prende com um processo de naturalização, por certo causado pela “notória transformação das relações pedagógicas, marcada por uma redução do abismo de poder que existia entre professores e alunos (ou famílias) e, por conseguinte, dos padrões de violência (física e simbólica)” (Abrantes, 2011, p. 275). Segundo este autor, citando Vieira e Almeida (2006), para tal processo “concorre também a mudança no estatuto simbólico da escola e dos professores (em curioso contraste com a melhoria das condições materiais) motivada pela democratização escolar: outrora envolta num véu sagrado, [... mas que] é hoje vivida de uma forma bem mais profana, como a ocupação legítima [e necessária] das crianças e dos jovens” (Idem, 2011, p. 275).

Nas palavras dos alunos:

“parece que é como uma casa para nós ... estamos tão habituados à escola, vimos todos os dias ... passamos aqui tanto tempo” (GG13, 9º)

“... mas acho que a escola também tem de ser um espaço nosso, acima de tudo porque quem vai estar mais tempo na escola e quem vai viver mais para a escola são os alunos. Se a escola não for uma segunda casa para os alunos não vale a pena.” (PG4, 8º)

Os professores, por sua vez, também atestam que os alunos, mesmo após completarem o ensino básico, e passarem a frequentar outra escola, mantêm uma certa ligação àquela que, há mais ou menos tempo, foi a *sua* escola. A qual continuam a estimar e a reconhecer o que de bom ela mantém, principalmente no que respeita à facilitação de um

certo “bem-estar” que reconhecem terem tido junto dos antigos professores e que deixaram de ter na escola secundária que passaram a frequentar.

“...cria alguma ligação à escola, por isso é que, quando os alunos saem daqui do 9.º ano, normalmente, regressam, já no 10.º, 11.º, muitas vezes regressam à escola quando há atividades abertas ao exterior.” (Prof. 11)

“Eu acho que, eles a nível de escola e aprendizagem, não é por isso que eles cá voltam, mas enquanto espaço social, de convívio, de afetos, de mundo de afetos, isto diz-lhes muito.” (Prof. 8)

A este propósito, alguns estudos relativos ao bem-estar subjetivo com a escola⁵⁶ têm recentemente mostrado que o nível de satisfação dos alunos na e com a escola depende do incentivo que recebem, tanto de professores como dos colegas e da própria família, e que tal incentivo influencia o maior ou menor sucesso escolar (Dotterer & Lowe, 2011; Gibbons & Silva, 2011; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai et al., 2012; Tomy & Cummins, 2011) e determina a forma como os alunos se integram na quotidiana dinâmica escolar (Connell, Spencer & Aber, 1994; DiPerna, Volpe & Elliot, 2005; Dotterer & Lowe, 2011; Wu, Hughes & Kwok, 2010).

No entanto, o que se verifica é que a felicidade e o bem-estar dos alunos na escola continuam a não ser um fator a considerar, nomeadamente nos planos de políticas educativas, sendo maior a preocupação com a qualidade das escolas, nomeadamente na hora de os pais escolherem uma escola para os seus educandos, do que propriamente a necessidade de saber se a escolha agrada aos alunos (Osler, 2010).

6.2.2. Condições físicas e materiais

De modo geral, verificámos que os alunos reconhecem que a sua escola em termos de condições físicas e materiais é uma boa escola. No entanto, sendo eles que vivem os

⁵⁶ De referir que uma extensa e recente literatura tem analisado os determinantes da felicidade e do bem-estar dos indivíduos (Layard, 2006), estudando numerosos aspetos da felicidade incluindo tendências gerais ao longo do tempo (Blanchflower & Oswald, 2004), comparações internacionais (Alesina, Di Tella & MacCulloch, 2004), e insatisfação com dimensões específicas da vida (Van Praag, Frijters & Ferrer-i-Carbonell, 2003). Outros estudos prenderam-se com fatores específicos, tais como as entradas e saídas do mercado de trabalho (Clark, Frijters & Shield, 2008; Clark & Oswald, 1996; Luttmer, 2005), educação (Fabra & Camison, 2009), religião (Dehejia, DeLeire & Luttmer, 2007), generosidade (Konow & Early, 2008) e influências macroeconómicas e institucionais (Di Tella, MacCulloch & Oswald, 2001), no entanto, e segundo referem Gibbons & Silva (2011), pouco tem sido dito sobre a felicidade e bem-estar dos jovens alunos e seus pais.

momentos e espaços escolares também são eles que melhor avaliam quando a escola falha no que respeita a dar resposta a situações que surgem no dia a dia escolar.

“- ... e não podemos, e não temos muito mais... o bar está sempre cheio, a única coisa boa é o campo mas, neste momento, não é fácil termos acesso a ele ... Temos o sítio das bicicletas e dos berlines mas, quando está a chover, nem dá para lá estarmos porque não é abrigado. A única hipótese era o pavilhão mas mesmo assim não podemos ...” (GG2, 6º)

E, um aspeto bastante considerado pelos alunos prende-se com o facto de, durante o período de férias, os alunos se encontrarem privados da convivialidade com os colegas, sendo a escola, para muitos dos adolescentes e jovens, e segundo o referido anteriormente, das únicas oportunidades que têm de manter as suas sociabilidades e convivências (Abrantes, 2003; Attwood & Croll, 2006; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Santos, 2007). Daí referirem que a escola não deveria fechar nas férias.

*“..., acho que também podiam organizar atividades para o tempo de férias. Qualquer coisa que podíamos ter e que nos permitisse vir à escola e encontrar os colegas.
- E acabamos por, durante as férias não termos nada para fazer...” (PG4, 8º)*

Além disso, e em consonância com outros estudos portugueses (Quaresma, 2011; Teixeira, 2010), os dados também nos permitem concluir que, para alguns alunos, a carência de equipamentos e outros recursos físicos impede a concretização dos trabalhos solicitados pelos professores dificultando, portanto, o próprio processo de ensino-aprendizagem.

“- A sala de EVT é muito pequena para nós fazermos os trabalhos, ... não conseguimos lá fazer nada.” (GG2, 6º)

“Bom a nossa sala de música ao pé do ginásio é muito pequena quase não dá para termos lá as aulas, porque não cabemos, nós os instrumentos... e aquilo ainda por cima faz eco...” (GG2, 6º)

E, relativamente a respostas materiais, os alunos reconhecem que a escola não tem

capacidade para tanta solicitação.

“E por vezes muita gente precisa de computadores e não há computadores para todos os alunos. Na biblioteca, por exemplo, não chegam. Tá sempre sobrelotado e muita gente não tem computador em casa e precisa de computadores e não há. Devia haver sempre um determinado número de computadores, no intervalo, por exemplo, para aceder ao e-mail ou assim ...”
(PG5, 9º)

Aspeto que os professores também constataam, dadas as carências de recursos a vários níveis, com que também se deparam.

“Acho que a escola falha muito. Pronto a escola também tem muitas carências, quer a nível de recursos materiais, ... e daí (os alunos) dizerem que a escola não tem nada e que pouco oferece.” (Prof. 5)

Por outro lado, alguns aspetos por vezes relevados para segundo plano mas que se mostram fundamentais para o bem-estar escolar dos alunos e professores, dizem respeito a alguma falta de conforto e de condições propícias ao bom trabalho escolar e ao desempenho das tarefas necessárias ao prosseguimento das aprendizagens. Ao que, tanto alunos como professores aludem criticamente.

“- Por exemplo, no Inverno esta escola é muito fria e os aquecedores, ... o aquecimento ...
- Muitas das vezes os professores dizem: “vá vamos escrever!” mas como? se temos as mãos geladas.
- Pois nem se consegue pegar na caneta. Custa um bocado.” (PG5, 9º)

“... como é que eu posso querer que um aluno meu esteja muito atento na aula das 8h30, em história e que participe, se tem zero graus na sala?” (Prof. 8)

Com vista a contrariar a ideia, ainda algo enraizada de que os professores não conseguem (e muitas vezes não querem) disciplinar os alunos, por exemplo na atenção e na

concentração (Dayrell, 2001), pouco fazendo ou querendo fazer para estimular a criatividade dos alunos, constatamos que são eles (os professores) que no cotidiano das suas práticas mais sentem a importância de se ser criativo e dinâmico num processo que, só assim cativa e atrai a atenção dos alunos. Contudo, e muito embora tal retórica, os professores também lamentam a falta de algumas estruturas que correspondam às necessidades dos alunos, envolvendo-os mais e comprometendo-os verdadeiramente nas aprendizagens a alcançar.

“A escola precisava de ter à disposição do aluno coisas que nós nunca temos, os colegas de inglês e de francês não têm um laboratório de línguas, é impensável alguém aprender uma língua que não tenha laboratório de línguas.(...) Como é que uma criança, ... como é que alguém, ... um jovem se pode sentir muito feliz com esta política miserabilista que nós temos? ... temos aquilo e pronto acabou e já é muito bom.” (Prof. 8)

Daqui se depreende que, embora à escola não assistam condições económicas, físicas e humanas também não se verifica uma maior mobilização dos sujeitos com vista a encontrarem estratégias possíveis de superação de tal situação. O que, por desconhecimento ou por comodismo à evidência de que não é tarefa fácil, não se canalizam esforços e, antes de mais, vontades para se conseguir responder mais às necessidades dos professores, alunos e suas famílias (comunidade).

Faltam clubes, ateliers, atividades de férias e outras iniciativas que permitiriam aos alunos os momentos e espaços de aprendizagens não formais e informais facilitadores de um maior envolvimento escolar, o qual, segundo alguns estudos, se tem mostrado como responsável pelas variações afetivas, comportamentais e cognitivas ocorridas nesse contexto (Dotterer & Lowe, 2011; Frederick, Blumenfeld & Paris, 2004). Além disso, o envolvimento escolar tem sido entendido como um componente importante da experiência escolar dos alunos dada a sua relação com o sucesso escolar (Dotterer & Lowe, 2011; Shernoff & Schmidt, 2008). No entanto o que pudemos constatar foi que a escola onde centramos a nossa atenção (igual a tantas outras pelo país a fora) não tem reunidas as condições necessárias para a promoção desse envolvimento em termos de comportamentos, pensamentos e sentimentos promotores de um maior bem-estar.

“... não têm nada para conviver, não têm um espaço só deles, quer dizer, há a biblioteca, mas onde é que está a sala de leitura deles, era uma forma de

autonomizá-los, criar condições numa sala de música em que fossem os mais velhos responsáveis pela manutenção dessa sala, em que houvesse revistas, houvesse tudo aquilo que lhes agrada, era uma forma de os autonomizar.”
(Prof. 8)

Na verdade, como se pode exigir mais sucesso escolar e maior bem-estar dos alunos nas escolas se estas não lhes facultam as condições necessárias para que tal se possa efetivar? Embora, muitas vezes, os alunos se fiquem por uma análise da situação atual, numa vertente momentânea do presente, não consciencializando verdadeiramente as falhas de aprendizagem e experiências escolares a que estão sujeitos, os professores são quem mais reconhece o que poderia ser diferente, perspetivando a situação numa vertente mais virada para o futuro e para o sucesso no futuro.

“Para mim, as políticas educativas, claro que têm de garantir o sucesso escolar dos alunos, mas têm de garantir fundamentalmente também e têm de apontar para o sucesso individual de cada aluno e para o facto de ele se sentir bem, se sentir feliz no mundo de trabalho para onde ele vai ou para onde ele caminha. Nós não fazemos nada disso.

Mas repare, se as políticas educativas, por exemplo, visassem, realmente, o aperfeiçoamento e o melhoramento do aluno e, inclusivamente, a autoconfiança do aluno, de modo a que ele se sentisse bem, se sentisse feliz, metade dos problemas não existiam.” (Prof. 8)

“... e a escola devia apostar aqui em mais cursos profissionais, porque aqui nesta escola temos muitos alunos com muitas necessidades, com necessidades especiais a nível de aprendizagem, carências a vários níveis quer a nível emocional, quer familiar, quer tudo e mais alguma coisa e, no entanto também têm vindo a aumentar e a escola também não está preparada de maneira nenhuma para corresponder às necessidades dos alunos.” (Prof. 5)

Daqui depreendemos uma série de razões apontadas por alunos e professores que estão também na base de um mau funcionamento da escola, o qual vamos analisar de seguida.

6.2.3. Organização e funcionamento

Nas situações práticas do cotidiano escolar, os alunos apercebem-se que a escola por vezes não funciona muito bem, afetando a sua própria organização. E, sobre isso, mostram-se bastante críticos.

“Exato, e às vezes nós próprios até precisamos dum funcionário ... nas salas os professores pedem um funcionário e não há ninguém e depois vão lá baixo e estão lá uns quatro ou cinco no bar a falar a conversar ...” (PG6, 9º)

“– Eu acho que não é haver mais ou menos funcionários, acho que está bem ...tem capacidade para ter uma funcionária onde é preciso ... nos corredores, na biblioteca, ... em cada sítio que é preciso... mas o que penso é que o funcionamento às vezes não corre bem...

– É por exemplo, às vezes precisamos de alguma coisa ou fazer alguma coisa e não encontramos ninguém que nos ajude e pode até estar duas empregadas sem fazer nada noutra sítio... e temos que esperar...” (GG13, 9º)

Além disso, alguns alunos também referem que a implementação de algumas **regras** que se mostram **desadequadas** às situações reais leva a que, não raras vezes, exteriorizem o seu descontentamento por meio de comportamentos inapropriados. Tais constatações foram igualmente feitas em estudos anteriores (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Osler, 2010; Santos, 2007; Teixeira, 2010).

“É, assim, algumas coisas eles (dirigentes) puseram regras, mas puseram mal, porque depois os alunos ficam revoltados, se não vão para o campo vão para outro lado e eles (funcionários) depois não gostam, estragam tudo e andam sempre a ralhar ...” (PG3, 8º)

E relativamente às regras da escola, os alunos tomam conhecimento delas logo no início do seu percurso nessa escola (por ação do diretor de turma, na aula de Formação Cívica), sendo-lhes dado a conhecer de forma aprofundada o regulamento da escola. E quanto a isto, os alunos, de modo geral, reconhecem a importância que as regras têm no dia a dia da escola, não dando azo a confusões desnecessárias.

“ ... sim, sim conhecemos o regulamento pois, por exemplo, nos primeiros anos ... no 5º ou 6º ano, por exemplo, aquelas aulas de Formação Cívica era sempre ... às vezes escrevíamos, outras vezes líamos, analisávamos os regulamentos e depois era mais fácil identificar o que tínhamos de saber...”(PG 6, 9º)

“– Sim regras é preciso. Não é andar à balda. É importante termos ... sabermos o que devemos fazer...”

– Sim sem regras não funcionava, mas também se tivéssemos muita pressão ... não conseguia fazer nada.” (PG 4, 8º)

Tal falta de organização escolar, de que nos falam os alunos (mas também professores), também passa pelas falhas relativas à **organização curricular** que resultam claramente numa má gestão do tempo de trabalho escolar.

A este propósito Rodrigues (2009, p. 41), referindo-se a Dubet (2002) e à discussão sobre os processos de socialização dos alunos como parte integrante do programa institucional da escola, considera que “o tempo da escola pode e deve ser visto como o lugar que coloca o aluno no jogo da construção da sua vida de aluno”. No entanto, alunos e professores salientam que a escola continua a preferir que os alunos permaneçam demasiado tempo fechados numa sala de aula, obedecendo a regras e a solicitações de adultos (nomeadamente do professor) sem que, em contrapartida e na maior parte das vezes, se lhes dê qualquer compensação.

“Não é tanto o horário, mas mais o tempo das aulas. Por exemplo as aulas de 90 minutos são muito grandes. Se fosse só de uma hora, em vez de haver aquelas de 45 minutos, se fossem todas de uma hora se calhar haveria mais tempos livres e cansava menos.” (PG4, 8º)

O que os leva a constatar também a sua falta de tempo livre para que possam ocupar-se nas atividades extra-curriculares, ainda assim existentes na escola.

“Não há hipótese ... até há algumas atividades, até há ... a cienciomania mas nem sempre está aberto. Não é compatível com o nosso horário.” (PG2, 8º)

E também aqui os professores estão em sintonia com as constatações feitas pelos

alunos.

“Agora pior do que nunca, não têm tempo nenhum aqui dentro da escola para frequentar a biblioteca, por exemplo, os poucos sítios em que eles poderiam, que lhes dariam um bocadinho de liberdade e até acesso a outras coisas que eles não têm em casa, eles não têm tempo, porque quando não têm aulas, o professor falta eles têm substituição, é desde as 8h30 até às 5h30 da tarde. Quando chegam a casa, já viu o que é, chegam tarde, durante o Inverno é escuro.” (Prof. 8)

A este propósito podemos referir que o alargamento do horário de funcionamento das escolas permitiu acolher e manter ocupados os educandos de uma maioria de famílias que, por estarem cada vez menos disponíveis para cumprirem com as suas funções de educadoras, precisam de os manter ocupados, em segurança e, ainda, a serem educados e instruídos. Aos alunos, espera-se que se sujeitem ao que a escola lhes oferece, mantendo a sua condição de “utilizadores submissos” (Santos, 2007, 2011) e a não verem correspondidas as suas ambições, vontades e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento (Osler, 2010; Tomyn & Cummins, 2011).

É, neste contexto, que se enquadram os “desabafos” de alguns professores relativamente às exigências com que são atualmente confrontados.

“Neste momento, acho que a escola está a passar uma fase degradante, está a cometer um grande erro. Nós estamos aqui a transmitir conhecimentos e não temos tempo para...

É ensinar, ensinar, ensinar e sabem muita coisa sobre muito, mas não sabem nada sobre eles próprios, não param para pensar. Acho que estamos a formar alunos que não sabem pensar,... recebem informação.” (Prof. 6)

Quanto a isto, e na opinião de alguns professores, as áreas curriculares de Formação Cívica, o Estudo Acompanhado ou a Área de Projeto são apenas uma forma de preencher o tempo de permanência dos alunos na escola, engordando-lhes os currículos. Na verdade, segundo alguns autores, tais disciplinas, na ausência de um programa prescritivo, foram rapidamente marginalizadas no campo escolar, tornando-se apenas espaço privilegiado para o reforço das dimensões moral, disciplinar e administrativa da ação pedagógica (Abrantes, 2008,

2011; Bettencourt, 2008; Henriques, 2008).

“Cada vez mais se diz que o aluno tem de investigar, tem de desenvolver trabalhos de projeto ... e depois inventaram-se aquelas disciplinas muito interessantes da área de projetos eles estão cada vez mais ocupados, não têm tempo para eles, não se pode exigir que eles façam um trabalho com rigor, quando não têm tempo para eles, não têm tempo para o fazer, têm apenas a 4ª feira à tarde livre e está sempre ocupada com trabalhos, tanto é que a nossa biblioteca costumava estar fechada na 4ª à tarde e este ano começou a abrir, está aberta e tem o horário normal.” (Prof. 6)

“Eu quando disse ao meu pai: “Pai sabe que eles têm 16 disciplinas!”, “Ai que horror, coitadinhas das crianças, não pode ser, isso é um absurdo, isso é ridículo”. E as horas de aulas ainda são mais porque eles têm blocos de 90 minutos a várias disciplinas...” (Prof. 1)

Com os horários semanais tão preenchidos, alunos e professores são unânimes em reconhecer que não há grande espaço de manobra para fomentar “competências e hábitos de participação na sociedade (e na escola) ..., dependente de os alunos terem desenvolvido previamente um habitus consentâneo com a cultura escolar” (Abrantes, 2011, p. 277).

Por outro lado, e segundo já vimos anteriormente, na tentativa de superar a diferenciada possibilidade que a generalidade dos alunos tem em aceder a determinadas atividades extracurriculares, e o contínuo vincar de desigualdades entre alunos oriundos de diferentes contextos socioeconómicos e culturais, os professores sugerem que deveria caber à escola a promoção de tais oportunidades. Tal estratégia permitiria, por um lado, aligeirar as diferenças e desigualdades de sucesso entre os alunos e, por outro lado, libertá-los-ia de terem de frequentar essas atividades, após o horário escolar, roubando-lhes o tempo que teriam para si e para o seu lazer, que tanto apreciam.

“... a escola que lhes permita essas atividades ... pronto a escola tem é de ter outras estruturas que ... bem outras condições para os aliviar lá fora. Já que têm de estar aqui, fazendo esse tipo de atividades ... Porque chegavam a casa e já estudavam, porque eles gostam de ter o seu cantinho para estudar, quando chegam a casa, ... pronto estar a brincar, a fazer outras coisas de que gostam,

assim todos teriam as mesmas oportunidades de terem essas atividades e em casa já teriam tempo para brincar.” (Prof. 1)

No entanto, a ação educativa que continua a ser primordialmente reconhecida por professores, alunos, família e sociedade em geral é orientada pela necessidade de “dar matéria” (uma vez que o trabalho realizado nas várias disciplinas emana de orientações do Ministério da Educação) e pelo cumprimento dos currículos, dos programas, dos exames, etc... o que é, portanto, comum a todas as escolas e a todos os alunos e suas famílias.

Além disso, e ainda na linha de uma difícil organização e funcionamento escolar, os professores verbalizam que a escola não lhes faculta as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes para si e para os alunos, onde a **falta de tempo e de espaços** adequados é o fator mais apontado.

“O trabalho aqui na escola não rende e uma pessoa acaba por, muitas das vezes, ou não ter uma sala para trabalhar ou pode estar a ocupar uma sala durante meia hora, depois é preciso desocupá-la.

O trabalho acaba por ser pouco consistente, não há, assim, um ambiente de trabalho que permita estar concentrado, procuro ir muito para a biblioteca, que é, assim, um ambiente mais sossegado, quando é possível, mas..., sobretudo, é à noite que eu faço as coisas, em casa, quando é preciso.” (Prof. 13)

E a situação de alguma disfuncionalidade da escola estende-se àqueles tempos que passaram a figurar nos horários escolares de alunos e professores (Formação Cívica, Área de Projeto, ...), exigindo que estes se empenhem em programar atividades correspondentes aos objetivos curriculares sem que lhes sejam proporcionadas as condições e o tempo necessários para a sua conveniente implementação.

“Portanto, quando é que um conselho de turma tem tempo para programar o que se pode dar em formação cívica. ...Onde é que o professor tem tempo para pensar uma área de projeto que vá ao encontro das competências que aquela turma tem que adquirir Não tem porque se o professor não tem sequer tempo para preparar as suas atividades letivas, quando fica com uma área de

projeto no horário,... pronto o que os meninos quiserem acaba por se fazer e não há ... não há espaço, nem tempo para muito mais.” (Prof. 4)

Posto isto, questionamos de que forma se pode fomentar um ensino equiparado ao que se implementa em países que não se ficam pelos valores médios, os quais já não são requisitados pelos mercados de trabalho nacionais, e onde são as formações de excelência facultadas por instituições credenciadas de excelência que têm mais certezas de empregabilidade dos seus formandos? Na verdade, e com algum desalento, reconhecemos que, a este nível a nossa escola está mal e ainda pouco se faz para se superar tal situação.

Prevalece uma certa inércia momentânea que visa a satisfação imediata sem a preocupação com o futuro e sem a análise de que a escola cumpre devidamente com a função de formar e educar as gerações do futuro.

“Eles acabam por, nos intervalos, nos tempos livres, ... acabam por estar praticamente confinados aos bancos, ao bar e espaços, às vezes ... aqui à volta a conversar, a passear por aqui e a conversar, mas estão assim um pouco limitados, talvez houvesse a necessidade de lhes dar alternativas, ... criar alguns clubes” (Prof. 7)

Este “deambular” pela escola, a que se refere Lopes (1997, 2010), resulta não só da falta de boas respostas mais expressivas, conviviais e lúdicas que os ocupem e estimulem com experiências escolares e de vida, mas também resulta do “divórcio face à oferta institucional de ocupação dos tempos livres, porque ignora os múltiplos modos estudantis/ juvenis de usar e fazer a escola” (Lopes, 2010, p. 288). E, nesta linha, outros autores também referem que parece que a escola está a perder o seu sentido por não assumir que deve, mais do que nunca, atender aos alunos, às suas perspetivas, necessidades e expetativas de modo a poder adequar-se melhor àquelas que são as condições exigidas pelo atual paradigma da modernidade (Gallant & Philippot, 2005; Gibbons & Silva, 2011; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Osler, 2010).

6.2.4. Presença e parceria dos pais com a escola

Recentemente, dadas as mudanças sociopolíticas e económicas relacionadas com o processo de globalização, a estrutura familiar tem sofrido alterações, mudando o seu padrão tradicional de organização. Por sua vez, a relação entre a escola e a família apresenta-se num

contexto de grande complexidade derivado, sobretudo, da multiplicidade dos tempos sociais e parentais. A crescente institucionalização do ensino e o tradicional centralismo da educação no nosso país criaram hábitos e atitudes de passividade e o afastamento das famílias relativamente à escola. Situação que se mantém por resolver, apesar de algumas investidas nesse sentido.

Hoje em dia, estamos mais alertas para o facto de à família também caber o importante papel de assegurar o desenvolvimento intelectual das crianças e de preparação para a escola. Está documentado que, o quadro familiar em que evolui a criança é muito importante, e que os estilos educativos levados a cabo na família (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992) estão associados às suas capacidades intelectuais e às aquisições escolares das crianças, sendo mais favorável ou não.

Na verdade, a entrada na escola marca muitas vezes o início de uma trajetória de desenvolvimento e estabelece o tom para o futuro sucesso na escola (Entwisle & Alexander, 1989; Hill, 2001; Jimerson, Egeland & Teo, 1999; Silva, 2003). Práticas educativas parentais, envolvimento parental na educação e expectativas parentais foram, e continuam a ser, entendidas como importantes fatores de apoio e de melhoria do desempenho escolar nas crianças e jovens (Bento, 2009; Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Figueiredo & Sarmento, 2009; Griffith, 1996; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). O envolvimento parental na escola dos filhos é, tendencialmente cada vez mais, associado ao sucesso escolar das crianças, tendo sido demonstrado um alargamento dos efeitos positivos do envolvimento parental a várias idades, níveis de escolaridade e população (Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Figueiredo & Sarmento, 2009; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Larrosa, Dubra & Pérez, 2011; Montandon & Perrenoud, 2001; Reynolds, 1989; Stevenson & Baker, 1987; Waanders, Mendez & Downer, 2007).

Contudo, sabe-se menos sobre os fatores que determinam o quão envolvidos os pais se tornam. Compreender tais fatores permitiria clarificar o desenvolvimento de novas discussões, novas interrogações que rodeiam a colaboração e manutenção da relação entre a família e a escola, tendo em conta o sucesso das crianças e jovens. Porque só uma atitude de diálogo pode levar os pais/ encarregados de educação à escola e assim estabelecer uma relação entre todos os intervenientes do processo educativo. E, o envolvimento familiar, não no modelo paternalista tradicional, mas sim enquanto fontes de saber, meios de valorização do trabalho da escola e dos alunos, se possível recorrendo à sua própria formação e/ ou certificação pode ser um grande passo para a integração e sucesso.

A escola atual, uma escola de massas, onde se inserem crianças e jovens dos mais variados estratos económicos, sociais e culturais apresenta-se no meio de um “jogo de forças” entre os poderes instituídos na escola e os restantes poderes da comunidade, fator que se esperaria que levasse à existência de uma maior participação⁵⁷ dos pais na escola. No entanto, tal participação parece continuar a inscrever-se numa dualidade de tensões e desconfianças por parte dos atores da comunidade escolar.

Vários estudos têm alertado para a necessidade e relevância em reconhecer os aspetos positivos resultantes de uma maior comparência dos pais à escola, no entanto, e embora reconheçam que é importante, os alunos, por inúmeras razões preferem que os pais e/ ou Encarregados de Educação não venham à escola (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Diogo, 2008; Larrosa, Dubra & Pérez, 2011; Osler, 2010; Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009).

“Até ficamos a pensar ... o que a DT (Diretora de Turma) lhes vai dizer? É que às vezes a gente até se porta um bocado mal ... E não é nada bom.” (PG1, 7º)

“Mas é importante que venham ... assim conhecem melhor a escola, o que fazemos na escola ... e até gosto que venham. Mas não ... não precisam de vir” (PG2, 8º)

Na verdade, grande parte das vezes, a relação escola-família baseia-se numa comunicação deficitária e divergente, podendo provocar algum afastamento (e alguns conflitos) entre estas duas instituições (Williams, Sánchez & Hunnel, 2011). A maioria dos contactos faz-se por mensagens ocasionais dos diretores de turma para os pais/ encarregados de educação, normalmente através dos alunos, ou nas reuniões de final de período destinadas à entrega das avaliações. Havendo uns quantos casos mais difíceis, relativamente aos quais os diretores de turma têm sempre de tomar algumas medidas adicionais.

⁵⁷ Vários autores fazem diferenciação entre o termo envolvimento e participação: o primeiro apresenta-se relacionado com as atividades desenvolvidas pelos pais, em casa, na escola e/ou na comunidade, tendo em vista a educação e desenvolvimento dos seus filhos (Bento, 2009; Davies et al, 1989; Epstein & Becker, 1982; Johnson & Pugach, 1990; López Larrosa, Dubra & Barrós Pérez, 2011; Sá, 2004; Silva, 2003). O segundo reporta-se a formas de relacionamento a nível institucional, como tomadas de decisões nos órgãos formais da escola (Diogo, 1998; Faria, 2007)

“Eu penso, pelo menos, da minha direção de turma atual, penso que a maior parte dos pais são interessados, isto é, interessam-se pelos filhos, vêm, pelo menos, quando são convocados para receberem as informações das avaliações. Depois, alguns pais têm de ser convocados, neste caso, por exemplo, tive de convocar no final da reunião do 2.º período quatro pais que não tinham vindo, e ainda falta um, ainda não veio. (Prof. 11)

E, este tipo de relacionamento que alguns pais mantêm com a escola, embora em minoria e não podendo generalizar, ajudam-nos, de alguma forma, a entender algumas atitudes de alunos que entendem a escola como um espaço nada adequado aos pais (P. Silva, 2003).

Alguns autores têm referido que a força das ligações entre famílias e escola pode ser em função das características da instituição escolar e seus representantes (Lewis, Kim & Bey, 2011; Rogers, Theule, Ryan, Adam & Keating, 2009). Os professores (nomeadamente os Diretores de Turma) são os contactos primários dos pais dentro da escola e são eles os grandes responsáveis pela maior ou menor recetividade e apoio dado para uma maior participação e envolvimento dos pais na escola (Davies, 1993; Lewis, Kim & Bey, 2011; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Sheldon & Epstein, 2002). Há professores que acreditam que o envolvimento dos pais é uma eficaz estratégia para aumentar a educação das crianças (Epstein & Becker, 1982; Johnson & Pugach, 1990), e acreditam que os pais estão interessados e desejosos de ajudar, e que se trata de tempo efetivo envolver os pais na educação dos seus filhos (P. Silva, 2003a; Williams, Sánchez & Hunnel, 2011).

“Sim, sim, mas eles também, a pouco e pouco, vão ganhando e têm consciência que, de facto, a família é importante, eu, pelo menos, tenho procurado passar também essa ideia, de que a escola tem a sua parte, mas sem o esforço da família não é possível, sobretudo aquela mentalização dos alunos de que, de facto, estudar exige esforço, aprender exige esforço e exige organização e exige planificação e, por isso, é preciso ajudar também um pouco em casa, que eles tenham essa perspetiva.” (Prof. 11)

E há outros professores que sentem que isso será uma forma de conflito entre pais e crianças e que os pais não desejam ou não estão disponíveis para se comprometerem (Epstein & Becker, 1982), preferindo manter-se mais distantes.

“Se eles tivessem um contacto maior com a escola, talvez se apercebessem mais de determinadas atitudes e os próprios filhos também não estariam tão à vontade, às vezes, para fazer determinados disparates, porque sabiam que a qualquer momento...” (Prof. 10)

Nesta linha, Sarmiento e Ferreira (1999) alegam que os problemas gerados com a crise da educação obrigaram a que a escola incorporasse nas suas estruturas outras formas de participação, não previstas até ao momento. Inicialmente “na linha de uma educação nova” a participação cingia-se à perspectiva pedagógica, que apenas aglutinava a comunidade escolar formada por professores e alunos. Posteriormente, o novo contexto social exige que seja incorporada a dimensão social e política, diligenciando abranger a participação das famílias, das autarquias e de outros elementos e instituições interessadas no processo educativo.

Assim, uma diferente organização da escola, mais centrada no aluno e contextualizada na comunidade local, e quando as escolas funcionam com autonomia, adaptando os currículos e a organização às condições locais e ao perfil dos alunos, estes tendem a revelar desempenhos acima da média.

Por outro lado, os professores quando tornam o envolvimento parental numa prática entre as suas práticas regulares de ensino, os pais estão mais envolvidos e sentem mais positiva a sua capacidade de ajudar (Ames, 1993; Epstein, 1991). Por sua vez, os alunos cujos professores usam mais práticas de envolvimento parental mostram-se mais positivos em relação à escola e alcançam melhores resultados (Epstein, 1991; Lewis, Kim & Bey, 2011; López Larrosa, Dubra & Barrós Pérez, 2011; Parreiral, 2011a), o que também se deve ao facto de percecionarem um maior apoio dos professores (Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al, 2012; Wentzel, Bottle, Russell & Looney, 2010).

Nesta linha, um recente estudo internacional confirma a ideia de que, pelo apoio promovido por pais e professores, os alunos alcançam condições favoráveis a um maior desempenho académico associado a um também maior envolvimento escolar. Além disso, o mesmo estudo também nos permite concluir que a percepção que os alunos têm relativamente ao apoio prestado pelos professores é um forte preditor do seu maior envolvimento na escola e do seu maior desempenho escolar (Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al, 2012).

No entanto, temos de considerar que, embora alguns argumentos resultem da importante influência dos pais, das crianças, do contexto e da sala de aula no envolvimento

parental, também se dá o caso de algumas dessas influências poderem não ser igualmente importantes em todas as famílias.

Alguns estudos revelam-nos (e a nossa experiência enquanto educadora permite-nos confirmar) que os Encarregados de Educação com maior participação na escola são os do sexo feminino. São as mães que demonstram uma maior ligação à escola e à educação escolar de seus filhos. A este respeito, Faria (2007, p. 123) refere que as mães são “interlocutoras privilegiadas entre a família e a escola” e Diogo (1998, p. 75) também alude que “são as mães que asseguram o acompanhamento da escolaridade dos seus filhos” pois são elas que garantem o contacto com a escola. E, por sua vez, Bento (2009, p. 2224), atesta que “são elas que vão à escola de uma forma mais assídua para participar em reuniões e/ ou entrevistas com o diretor de turma, no sentido de um maior acompanhamento dos seus educandos”.

Além disso, a literatura mais recente tem reforçado a ideia de que os Encarregados de Educação com menor formação académica têm tendência a apresentar um maior índice de participação na escola (Bento, 2009; Diogo, 1998). Efetivamente, e contrariamente ao que ainda se tende a descrever (e no nosso estudo também constatámos), a ausência dos pais em função da sua difícil experiência escolar e das baixas escolarizações que lhes dificultam o à vontade e a vontade de estarem mais presentes (Montandon & Perrenoud, 2001), só por si, já não interferem assim tanto com o seu envolvimento e participação na vida escolar dos seus filhos/ educandos. Verificando-se cada vez mais, segundo Diogo (1998, p. 37), “uma difusão generalizada das aspirações escolares das famílias em todos os grupos sociais”.

Além disso, no que respeita à disposição para participar, Bento (2009) diz-nos que percebe-se que na visão dos pais e alunos o processo participativo é considerado bom, sem contudo significar amplo envolvimento dos atores quer a nível do concreto quer a nível da gestão e organização. ... (o que) demonstra um comportamento cauteloso dos mesmos, caracterizando um tipo de participação reservada, uma vez que não demonstra desinteresse mas também não privilegiam a possibilidade de participar. (p. 2225)

E sobre tal participação dos pais, os professores alegam ter-se assistido ultimamente a uma maior presença nos órgãos colegiais, fruto da mudança de legislação e da maior abertura às famílias e à comunidade.

“Agora, o que eu acho é que a escola evoluiu imenso, a escola como instituição evoluiu imenso, começa a aparecer uma assembleia de escola, os pais

começam a entrar na vida da escola também, porque têm assento na assembleia, têm assento no pedagógico, há a associação de pais, os conselhos de turma podem também ter o representante dos pais, isso é ótimo, porque os pais têm voz ativa no sistema.” (Prof. 7)

No entanto, em algumas situações, ainda se verifica que os elementos internos à escola continuam a fazer as suas análises na base da definição de fronteiras em que a participação parental na escola continua a ser vista como a presença de “alguém estranho” que nada tem a ver com o que se passa no interior da escola e a quem não há muito a dizer. E, inclusivamente, a quem, com algum custo podem ser reconhecidos alguns direitos. Nesta linha, alguns autores têm referido que cada membro do ambiente escolar e familiar precisa reconhecer que todos são recursos fundamentais para um melhor desempenho e funcionamento da escola (Lichty, Campbell & Schmiteman, 2008).

“Legalmente o representante dos pais deve estar no conselho de turma da avaliação, mas no momento da avaliação ele tem de sair, enquanto se estiverem a discutir questões pedagógicas ele está, fora disso acabou. Legalmente, também está presente nos conselhos disciplinares, assim como o delegado e é o que a escola tem estado a respeitar integralmente, são convocados, fora disso não há margem de manobra.” (Prof. 6)

Por sua vez as famílias, enquanto agentes educativos primeiros e primários, ainda não se consciencializaram de que o seu contributo participativo pode trazer benefícios para todos os intervenientes no processo educativo, pelo que, a maior parte das vezes assumem uma certa postura de indiferença e de não participação, quando deveria ser ativa, expondo os problemas que mais as afetam e aos seus educandos.

“Uma razão é que os pais têm que vir mais e, ... há que se fazer mais ... E repare a Associação de Pais, quem são?, quando aparece?, o que fazem? O presidente não aparece num único Conselho Pedagógico! Eu acho que é sintomático, não é? ... e começamos aqui a entrar numa ausência e ... pronto, estamos todos bem porque também ninguém nos incomoda, mas também não é bem assim, temos de ver o outro lado... também não temos a outra componente ... podiam ajudar e também não ajudam, não é?” (Prof. 9)

Daqui se percebe o facto de, quando questionados sobre a Associação de Pais e Encarregados de Educação, os alunos, no geral, não conseguiram adiantar muito as suas respostas por não conhecerem e não saberem quais as suas funções.

“– Existe associação de pais, mas não temos muita informação, porque o ano passado só soubemos que havia uma associação porque houve uma reunião.

– Nós não temos ouvido falar muito sobre isso ... não sei para que serve ...” (PG1, 7º)

“– Já sei que eles angariam dinheiro para a escola, acho.

– Eu sei que eles têm reuniões de vez em quando.

– Não sabemos nada em concreto, o que é que eles lá fazem, ... é para verem as contas, onde é que foi gasto dinheiro na escola.” (PG5, 9º)

Não restam dúvidas de que a família constitui, por direito, o primeiro de toda a educação e assegura, dessa forma, a ligação entre a parte afetiva e a parte cognitiva da criança, bem como a transmissão dos valores e das normas, permitindo, recorrendo sempre a contextos naturais da sua vida, a sua integração na sociedade. No entanto, a par da família, a escola também exerce um papel muito importante, principalmente durante a adolescência quando as responsabilidades da socialização primária saltam da família para a escola e, nomeadamente para os pares (Harris, 1998).

Contudo, não é tanto a parceria que se verifica desde logo mas, e segundo nos é permitido constatar, passa a notar-se uma certa ausência familiar e, mesmo demissão das suas responsabilidades e funções.

“Nós temos aqui um projeto interessante, que é o Projeto “Escola em casa”, que consiste, basicamente, em apresentar aos alunos um conjunto de materiais muito interessantes sobre temas diversos, eles, ao longo do ano, levam para casa e têm um tempo limitado para, em conjunto com um familiar, preencherem aquelas fichas, aqueles documentos que têm em mãos. E tenho verificado que tem sido uma luta para que eles apresentem o material completo e para que cumpram os prazos e, muitos meninos dizem ‘não tenho ninguém em casa, ninguém fala comigo, mas eu não consigo’.

É, pelo menos, leva-nos a pensar ou... não só a pensar, a concluir que, de facto, os alunos, ao nível da família, estão sozinhos, deixou de haver aqueles apoios...”(Prof. 13)

Alguns autores (Diogo, 1998; Figueiredo & Sarmento, 2009; Lima, 2008; P. Silva, 2003a) apresentam-nos a ideia de que existe uma relação direta entre o apoio dos pais à vida escolar dos seus filhos (por meio do encorajamento constante, da assistência e monitorização) e o sucesso educativo destes. Ou seja, os pais ao apoiarem os seus filhos sentem-se mais comprometidos e aumentam as expectativas relativamente ao percurso escolar dos seus educandos. As crianças, por sua vez, também veem aumentadas as suas expectativas, uma vez que melhoram a sua auto-estima e a sua autoconfiança, melhorando assim os seus resultados académicos.

Quando tal não acontece, há um maior risco de descomprometimento com a escola e com as tarefas escolares e, segundo os professores, muito por influência dos exemplos com que se relaciona.

“Portanto, se o pai não se envolve na vida da escola, vai-se envolver o filho? O pai é o primeiro a dizer: p’ra quê oh, não vale a pena ... não vale a pena, tu tens é que estudar. Repare, ele não viu o pai vir. Ele não pertence a nenhuma associação sequer, ... ele não pertence ... o quê? Oh não quero ter chatices, isso é uma seca, vai-se para lá falar, falar, falar, não isso é uma seca. Portanto!...”
(Prof. 9)

Em suma, não mais podemos entender a dimensão educativa reduzida apenas à instituição escolar e nem as propostas educativas para as crianças e jovens têm de acontecer apenas dominadas pela lógica escolar. Tem-se reconhecido a importância de se investir em políticas educativas que contemplem, na sua dimensão educativa, não apenas soluções centrais, mas também o contexto extra-escola, garantindo aos alunos o direito de ir-e-vir, trazendo consigo tudo o que os constitui e caracteriza, o acesso a equipamentos de cultura e lazer, mas, principalmente, transformando o espaço escolar em espaços de encontro, de estímulo e de ampliação das potencialidades humanas das crianças e dos jovens e dos seus pais.

“E eu a nível da biblioteca, fiz com os pais dos quintos anos, recebi-os lá e disse-lhes: “Esta é a biblioteca, é aqui que os vossos filhos vêm buscar os livros e quando virem um livrinho que tem isto, isto chama-se cota e ..., digam-lhes para terem cuidado com ele porque senão depois têm que o pagar e não sei quê....” Se ... mesmo adultos, que temos alguma resistência, quando entramos e nos recebem bem sentimo-nos de uma maneira, se ... até podemos perceber que, se calhar, o outro que nos recebeu estaria mal disposto e tal ... mas ficamos sempre ..., há aquela desconfiança, ficamos sempre meio desconfortáveis, não é? Relativamente a isso.

Temos de pegar por aí e depois dar-lhe continuidade ... e eu acho que os vários organismos onde, uns mais ligados à aprendizagem como os diretores regionais ... Como é que o Plano Nacional de Leitura agora apelam tanto a que os pais venham ler, venham à escola ...” (Prof. 9)

Portanto, um novo compromisso que a escola deve passar a encarar consiste em reconsiderar as funções que socialmente lhe têm sido atribuídas, uma vez que, e segundo Mialaret (2003), deixou de ser “a única fonte de saber, os fluxos de informação que nos inundam hoje fazem com que os nossos alunos, em certos aspetos, saibam mais que os adultos ... e por vezes mais que os professores”. Assim, anotamos também a ideia de escola, enquanto comunidade de aprendizagem, que alega a que todos os seus atores sociais tenham lugar e espaço para o desempenho dos seus importantes papéis.

6.2.5. A minha escola versus outras escolas

No decorrer da entrevista a alguns alunos do 8º ano, um aluno afirma que *“Olhamos para outras e achamos que esta é melhor” (PG2, 8º)*. E é melhor porque possui espaço exterior, porque é uma escola tranquila, calma onde, normalmente não há confusão, porque é limpa e mais segura, e porque possui estruturas (cantina, biblioteca, balneários, jardins, ...) que servem bem e satisfazem os alunos.

Apreciação que é também partilhada por vários outros alunos que nos foram relatando algumas das razões que os levam a perspetivar a sua escola como sendo uma boa escola, senão melhor que as outras.

“– Normalmente, na cidade as escolas têm mais alunos, têm mais confusão, mais barulho e depois não há respeito por ninguém. Por isso, é que eu continuo a dizer, que prefiro esta escola.” (PG1, 7º)

“– Pelas escolas que eu tenho visto no concelho, esta é uma das melhores não só pelos alunos, pelo comportamento dos alunos, mas pelos espaços ... A biblioteca, a estufa, os jardins...

– Temos mais espaços verdes, e é uma coisa que em muitas escolas não existe.

– Algumas têm espaços verdes mas estão destruídos ...” (PG5, 9º)

“– A nível de espaço físico, por exemplo, ... Há outras escolas que estão degradadas e a nossa não.” (PG6, 9º)

Apesar de ser uma escola com espaço exterior, característica frequente das escolas de meio rural é, no entanto, uma escola que não possui meios financeiros para a construção de algumas estruturas que, segundo os alunos, lhes permitiriam desfrutar mais e melhor desse mesmo espaço. O que tem provocado algum descontentamento entre os alunos.

“a escola tem espaço... Por exemplo fomos a uma visita de estudo à escola X e vimos que lá não havia certas coisas, porque eram precisos 300 metros quadrados para construir ... Nós aqui temos esses e mais metros quadrados e não temos um espaço para ..., por exemplo, um curso de mecânica. E eu acho que seria bom para a escola funcionar cá esse curso ... até para o prestígio da escola, era interessante e aproveitavam melhor as coisas...” (GG11, 9º)

Interessante é considerar que a própria arquitetura da escola, enquanto fator determinante da construção e localização dos espaços escolares, interfere com a forma como as pessoas (alunos, professores e funcionários) circulam e ocupam esses mesmos espaços, definindo as funções atribuídas a cada local (Dayrell, 2001).

“– E aqui temos tudo à mão, é tudo mais perto.

– É tudo no mesmo bloco e, por exemplo, quando chove ...a nossa única deslocação é quando temos de ir para o ginásio e damos uma corrida e é logo ali. Há escolas em que há muitos blocos e os alunos andam sempre de um lado para o outro...” (PG2, 8º)

Nos recreios, nos corredores, na sala polivalente e mesmo nas salas de aula, os diferentes atores escolares materializam a convivência (por vezes rotineira) que caracteriza as escolas. A este respeito, os professores que entrevistámos também referiram que esta escola, à semelhança das outras, é essencialmente um espaço coletivo de variadas relações grupais que acontecem essencialmente no exterior e que os alunos tanto apreciam.

“Eu penso que, eles gostam do espaço exterior e gostam mais, sobretudo,... quando vão a outras visitas e vêem que, de facto, têm uma oferta muito melhor. E depois acho que também entre eles há um relacionamento grande, mesmo a nível de turmas diferentes e de anos diferentes. Acho que o espaço exterior dá azo para que eles possam conviver mais entre anos e turmas diferentes, com jogos ou com grupos ou sentarem-se no jardim, ... ou pelo grupo de amigos, mas depois, devido à maneira como o espaço está, para além de ser grande e ter uma grande variedade de espaços verdes, e bancos e ...”
(Prof. 10)

Além disso, alguns professores também nos referiram que esta escola apresenta uma maior **humanização dos seus espaços** tanto no que respeita aos relacionamentos efetivos mantidos entre todos os atores pertencentes à organização escolar mas, também, no que toca a uma maior preocupação com o próprio ambiente físico que não se quer degradado e com a aplicação de certas regras informais emanadas da organização ou de algumas pessoas da organização ou seus representantes (nomeadamente os funcionários).

“O que eu achei nesta escola, em relação a outras, achei-a um pouco mais humanizada, em relação a outras escolas de maior dimensão, os professores estão mais próximos uns dos outros e estão mais próximos, muitas vezes, dos próprios alunos. É essa a principal diferença.” (Prof. 11)

“... eu gosto muito aqui da escola. É uma escola muito ampla, espaçosa ... e eu noto que os miúdos gostam desta escola.” (Prof. 12)

“Tentando comparar com as escolas em que estive, estes alunos são muito mais humildes. Agora ... também há problemas, é o que eu digo, isso há em todas as escolas.” (Prof. 5)

De referir ainda que, no parecer de uma professora que se mostrou bastante crítica relativamente às condições materiais e humanas desta escola, tendo como termo de comparação escolas situadas em grandes centros urbanos, cujos alunos tinham acesso facilitado a uma grande variedade de eventos e estruturas sociais e culturais, esta escola, estando longe do que seria a escola ideal deveria, tal como todas as outras escolas nas mesmas circunstâncias, ser mais contemplada com benefícios e melhorias. Aqui, mais uma situação que explica as desigualdades a que estes alunos estão mais expostos.

“Não propriamente ideal, mas um bocadinho melhor, portanto, ... porque eu acho que, ... eu sou defensora de que as escolas mais bem apetrechadas deviam estar no meio rural, porque é um meio mais carenciado. O meio já é mais carenciado, não há aqui grandes ofertas ... não há museus, exposições, ...concertos de música, ... e mesmo desporto, ... é o futebol ... e pouco mais.... As escolas nestes meios deviam poder oferecer aos seus alunos o que lá fora não há. Proporcionar experiências, que estes alunos, a maior parte deles nunca na vida vai ter ...” (Prof. 6)

6.3. Valorização e bem-estar dos alunos com a escola

A matriz de codificação 4 mostra-nos que as perceções de alunos e professores são de valorização da escola a que pertencem, demonstrando um certo bem-estar que categorizámos por ambiente escolar e condições de aprendizagem positivas, de espaços e momentos não-formais também facilitadores de uma apreciação positiva da escola e de expectativas e ambições relativamente ao futuro, partindo de uma escolaridade bem-sucedida a que os alunos, em maior número de casos (que os professores), atribuem um sentido positivo.

A este propósito, os alunos, quando se referem àquilo que esperam vir a alcançar através da escola e da obtenção de uma maior escolaridade, demonstram estar conscientes do sentido que para si tem a escola e tudo aquilo que ela lhes pode proporcionar. No entanto, tal não parece ser muito reconhecido pelos professores na medida em que não aparentam estar

tão certos, sobre o sentido de que os alunos, já nestas idades, podem ser capazes de atribuir à escola.

Matriz de codificação 4 – Referências por categoria para a dimensão valorização e bem-estar escolar dos alunos, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Ambiente escolar e condições de aprendizagem	6	2	13
Espaços e momentos não formais	7	11	11
Expetativas e ambições	14	22	6

6.3.1. Ambiente escolar e condições de aprendizagem

Querendo saber de que forma os alunos valorizam a escola e se sentem bem nos seus diferentes espaços e momentos, verificamos que tanto os alunos como os professores revelam ter uma opinião positiva quanto às melhorias físicas, materiais e humanas ocorridas na escola, as quais contribuíram para uma maior relevância das experiências e aprendizagens escolares nas suas vidas.

“– Sim a biblioteca até está bem equipada...”

– Dantes era minúscula era mais para guardar os livros e não dava para mais nada...

– A área da informática tem vindo cada vez mais a aumentar... temos bons computadores...” (GG12, 9º)

“Para mim é uma boa escola, tem tudo o que precisamos, ginásio, sala de convívio, ...” (GG7, 7º)

“... apesar de tudo, esta escola que tem melhores instalações, tem outro ambiente, o ambiente geral é melhor e preferi ficar cá.” (Prof. 3)

“ Sim, acho que sim, pelo menos em termos de ambiente, e ambiente humano é uma escola que eu gosto e é agradável.” (Prof. 2)

A este respeito, vários autores têm referido que quando os **ambientes escolares** (mas também familiares) são **favoráveis e motivadores**, quando a escola apresenta um clima mais propício ao trabalho e empenho escolares, os alunos, mas também os professores tiram maior partido e revelam mais sucesso (Ryan & Patrick, 2001; Swaminathan, 2004; Gallan & Philippot, 2005). Nas palavras do professor 9, percebemos o valor que os alunos atribuem, neste caso à biblioteca da escola.

“Mas eles procuram porque é um espaço simpático e nós temos que passar por essa componente, também ... lá está, uma escola tem de ser bonita, tem de ser agradável, ... a biblioteca tem que ter luz, tem que ter cor e eles gostam, gostam porque está tudo arrumadinho. Eles vão e como têm algum à vontade ... mas com regra.

Dentro dessa regra eles têm uma certa vontade de estar ... verdade que sabem desfrutar, pegar, mexer, ver com cuidado...” (Prof. 9)

Além de um bom ambiente humano, alunos e professores referem que esta escola caracteriza-se pelo **bom aspeto físico** e pela forma como têm sido preservados os seus espaços e materiais, o que, segundo alguns professores, se tem devido à maneira como, ao longo dos diversos mandatos as equipas dirigentes têm regido a instituição.

“... felizmente, sempre foi regida por gente que conseguiu transmitir alguma organização, alguma ordem. Se verificar esta escola, apesar da idade que tem, ainda está, mais ou menos, bem conservada, tem problemas de pintura, que andamos a tentar resolver, porque isto foi feito à pressa, esta escola também foi feita à pressa.” (Prof. 3)

O que nos permite perceber também que o generalizado cumprimento de regulamentos e regras de boa conduta e a constante transmissão de princípios e valores tem contribuído para a preservação e boa organização da instituição, comparativamente a outras instituições congéneres. E os próprios alunos, apesar de algumas reclamações, concordam que só assim a escola pode continuar a ser e a apresentar-se como o tem feito, até então.

“Mas também só melhorou porque saíram de cá uns alunos que só causavam danos, distúrbios...” (GG12, 9º)

“Os materiais, alguns estão muito degradados, devido à má utilização dos alunos, mas ... conheço escolas que estão bem piores, os alunos aí são uns vândalos que destroem tudo, aqui ... aqui não.” (GG8, 8º)

“... por exemplo há escolas que não têm as coisas que nós temos...

– E é importante que se preserve... isto não é só para nós enquanto cá andamos... talvez os nossos filhos, um dia para cá venham...” (GG13, 9º)

E, tal como vimos anteriormente, uma das funções da escola que tanto alunos como professores percebem diz respeito à promoção de boas relações entre pessoas, à partilha, ao convívio e ao encontro entre colegas e às relações de proximidade entre alunos e professores e outros agentes educativos. Tendo em conta o contexto em que esta escola está inserida, há uma certa familiaridade entre as pessoas em geral e mesmo entre os professores que vêm de fora, sendo essa uma realidade que lhes agrada porque se diferencia de muitas outras realidades que já conheceram e viveram anteriormente.

“De um modo geral, eu penso que sim, ... eles ainda continuam a ver a escola como um espaço de convívio, de encontro, de partilha. Penso que, neste momento, haverá um ou outro que já está mesmo desmotivado, que a escola não lhe diz nada, mas, a grande maioria, penso que ... continua a vir à escola com agrado.” (Prof. 7)

6.3.2. Espaços e momentos não formais

Na linha de uma abordagem mais consentânea com o que Palhares (2008) apelida de “sociologia da educação não-escolar” enfatizando a relevância cada vez maior em compreender o papel das aprendizagens não-formais e informais na construção dos sentidos da experiência escolar que, embora continue a passar maioritariamente pela sala de aula [(persistindo-se na utilização da “forma escolar”

(Vincent, 1994)], se defronta com a coexistência de novos *sítios* de educação e de formação que comprometem e enfraquecem as noções clássicas de escolarização, as quais, segundo nos tem sido denunciado, encontram-se cada vez mais frágeis e incapazes de corresponder às expectativas da sociedade atual (Canário, 2005; Gimeno Sacristán, 2003; Tedesco, 2000).

Relativamente aos espaços e momentos que na escola lhes proporcionam maior bem-estar e lhes favorecem a tomada de atitudes e de perceções de valorização da escola percebemos que, de modo geral, os alunos se mostram satisfeitos quanto às condições necessárias para a aprendizagem, a partilha de saberes e experiências, o convívio e sociabilidades.

De entre os espaços e momentos não formais existentes na escola, os alunos destacam a biblioteca, a rádio, o Centro de Ocupação Juvenil (COJ), o clube de cerâmica, o clube de Ciênciomania, para além de outras atividades que, sendo calendarizadas e programadas durante o ano letivo vão envolvendo mais ou menos alunos, por iniciativa e vontade próprias ou por iniciativa e imposição dos professores.

No entanto, e reconhecendo que a verdadeira escola acontece nos intervalos das aulas, os alunos destacam alguns espaços e momentos que mais lhes agradam como sendo a rádio, o bar, a cantina, o COJ, os torneios de futebol que envolvem todas as turmas, as festas de final de ano, de Carnaval e Natal, havendo outros que, segundo nos dizem, são uma “seca” ou que já não são para a sua idade, como é o caso dos clubes ou ateliers.

“– Eu acho que a escola é fixe. Tem um bar, uma cantina boa com boa comida,

...

– Temos a rádio com música fixe e que gostamos de ouvir nos intervalos ,...

– Temos espaço para brincar, ...

– Gosto da biblioteca. Está bem equipada, tem muitos livros...

– E jogos!

– Filmes.

– E lá podemos fazer os trabalhos e estudar.

– Tem um ATL.

– Há a cerâmica, eu e mais outros colegas vamos lá à quarta-feira à tarde.

O que acham dessas atividades?

– *As que há são boas, gostamos de fazer, mas não temos muito tempo,...*

(GG1, 5º)

“Quem é que daqui na turma participa no clube de ciênciomania? Ninguém faz parte do clube?”

– *Isso é uma seca*

– *Não tem piada*

Vocês conhecem alguém que participe neste clube?

– *Não*

– *Acho que não*

– *Isso é para meninos*

– *Eles são todos muito finos, isto é, são alunos que têm tudo em casa (...)*

– *Também temos o torneio de futsal e, à partida, todas as turmas estão inscritas*

– *No final do ano fazem uma festa*

– *No carnaval*

– *Na festa de Natal houve karaoke (...)*

– *Por acaso, até realiza boas atividades, só que podia ser mais vezes*

– *Acho que podia fazer mais, o aluno sente também falta disso” (GG10, 8º)*

No decorrer das argumentações, algumas críticas são repetidas pelos alunos, relativas à incapacidade de a escola responder a tanta solicitação dos alunos para a ocupação dos tempos não-letivos.

“O COJ [Centro de Ocupação Juvenil], até é bom e os alunos que lá estão acabam por ter muitas atividades. Mas a escola não pode estar toda inscrita no COJ. E os outros que não querem estar presos ao COJ acabam por não ter muitas coisas.” (PG4, 8º)

“– Parece que é tudo limitado. Tudo são aulas e não há espaço para mais nada. Agora é aulas, aulas ... e intervalos de vez em quando,...

– Eu acho que nos intervalos mesmo pela parte dos professores aqui, acho que devia haver atividades porque mesmo os intervalos que a gente tem são poucos e ainda por cima não há muitas atividades ... (PG6, 9ª)

O que, alguns professores, também comprovam.

“De facto, neste momento, não é muito possível, na escola, tirar partido dos clubes, porque os que há nem sempre funcionam, neste momento ... não há recursos físicos, espaços, ... não há salas que possam ocupar, ...E há imensos miúdos que querem e há listas de espera para entrar, e acaba por ser uma perda de tempo.” (Prof. 9)

Além disso, dado o domínio do tempo escolar e a **falta de respostas** proporcionadas pela escola para a ocupação dos tempos não letivos que os alunos ainda vão tendo (segundo eles, cada vez mais escassos) estes tendem a enredar-se em situações que se podem tornar conflituosas com os seus pares porque – não tendo com que se ocupar – canalizam os seus interesses para o que têm “à mão”, “arranjando” uma bola, “estando” com os amigos, “surgindo” brincadeiras. No entanto, segundo nos foi possível verificar, e como vamos analisar mais adiante, por vezes, tais situações traduzem-se em comportamentos de alguma violência dirigida a alunos mais novos, nomeadamente os que ainda têm por hábito levar brinquedos para a escola, e que correm o risco de ficar sem eles ou de os ver destruídos pelos colegas mais velhos.

“... mas, mesmo as atividades que temos, somos nós próprios que arranjamos, ... às vezes vamos lá para fora arranjamos uma bola, damos uns toques na bola, às vezes estamos com os amigos e pronto surgem brincadeiras e coisas assim, ... exato.” (PG6, 9ª)

Os professores, nomeadamente os que se encontram a dinamizar determinados espaços como a biblioteca ou a sala de informática, por sua vez, também referem que os alunos que os procuram nestes espaços não formais de aprendizagem precisam deles como referência, ou “porto de abrigo”. E tal acontece porque, por um lado, dão-lhes alguma tranquilidade na correria constante da escola, principalmente aos alunos mais novos e recém-chegados da monodocência, por outro lado, porque uma certa “capitalização escolar” (Zaffran,

2001) leva a que o adolescente procure ocupar o seu tempo livre segundo estratégias de rentabilização, ou exigências simbólicas da forma escolar dominada pela competição escolar.

A este propósito anotamos o que nos relata o professor 9, responsável pela Biblioteca da escola.

“– Às vezes eu achei piada nas vésperas dos testes até pediam ajuda para estudar e ... tive a sensação que, pontualmente, não era a pressão de um teste que ia ter, mas de algum nervosismo e queria ter alguém com quem conversar, alguém que lhes desse alguma tranquilidade e ... é curioso eles ... o que eles vão procurar de acordo com o que há, haver aquilo que mais os satisfaz e às vezes são estes organismos paralelos, que é muito bom haver na escola...” (Prof. 9)

Além disso, os professores também reconhecem que os espaços não formais de aprendizagem são cada vez mais fundamentais para a própria educação, uma vez que, sendo contextos significativos para os alunos, que funcionarão como contextos de educação e de experiências significativas (Rowles, 1984; Swaminathan, 2004), que se repercutem no decorrer bem-sucedido da escola e aprendizagens formais.

“... os miúdos de agora vão ser as gerações futuras e estas atividades, o ATL, os clubes ... todas essas experiências são fundamentais numa escola e, hoje, cada vez mais.” (Prof. 9)

Constatamos então que, na perspetiva dos professores, são as não-formalidades e mesmo as informalidades que os alunos também mais procuram na escola, inclusive nos relacionamentos que mantêm com os seus pares. O que se comprova, segundo referimos anteriormente, quando, nos períodos de férias, os alunos continuam a aparecer (combinando ou não com colegas) e a permanecer na escola quando não há a confusão característica dos períodos normais de funcionamento, de aulas e de presença da multidão de alunos. Sentirem a escola sem essa perturbação característica das escolas em funcionamento (barulho e confusão, presença nas salas de aula, nos recreios, etc...) é uma experiência diferente que muitos

alunos gostam de viver, levando-os a aparecer, mesmo sem pretexto, ou com a desculpa de sentirem saudades daqueles espaços para além das salas de aula.

“E depois, tal como eles dizem e eu sei que isso é verdade, é aqui que eles têm os amigos ... e eles vêm ... encontrar-se com os amigos, mesmo em férias ... gostam de se encontrar aqui.” (Prof. 5)

6.3.3. Expetativas e projetos futuros

No que tange às expetativas e ambições para o futuro, os alunos deixam transparecer claramente que esse é também um fator a valorizar na escola, sendo ela o garante da aquisição de diplomas e certificados. Contrariamente ao que alguns professores percecionam sobre a posição dos alunos relativamente ao seu futuro, estes consideram o diploma como um instrumento indispensável a uma possível ascensão social e futura mudança relativamente à família de origem (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Vieira, 2005).

“Da minha parte, eu quero passar de ano para o 10º ano, e gostava de tirar uma licenciatura, mas isso é ... isso de ir à universidade ... isso eu sei que é muito difícil...” (GG12, 9º)

“Continuar a estudar. Então, apenas com o 9º ano não é muito fácil arranjar um bom trabalho. Mesmo com licenciatura já é difícil então com o nono ano!” (GG13, 9º)

“– Sim é preciso estudar muito e aproveitar bem ... só assim vamos ter uma vida melhor que a dos nossos pais.” (GG4, 6º)

Assim, para alguns alunos, enveredar pelo ensino superior é uma responsabilidade acrescida dada a consciência de que é uma tarefa que acarreta muita despesa, e empenho mesmo por parte da família, por isso, dizem ter de ser levada muito a sério.

“Acho que ficamos mais responsáveis e damos mais valor às coisas. Acho que ir para a universidade é um passo muito grande que tem de se dar com responsabilidade.” (GG9, 8º)

Para outros alunos, as expectativas ficam-se pela ambição de concluírem uma formação que, a curto e médio prazo lhes permita seguir por uma atividade profissional mais de acordo com as suas oportunidades, uma vez que o ensino superior não faz parte dos seus planos futuros (e, possivelmente, nunca fez). Na verdade, estes alunos mesmo antes de concluírem a escolaridade obrigatória já reconhecem que os seus projetos de vida, a curto prazo, não passam pela continuidade na escola, restando-lhes duas possibilidades: entrarem no mercado de trabalho, sujeitando-se à precaridade laboral a que ficam condicionados ou enveredarem por um curso numa vertente profissional.

“Eu, gostaria de acabar o nono ano e depois gostava de tirar um curso que me desse possibilidade de pensar numa profissão. Tipo hotelaria, pastelaria.” (PG2, 8º)

“Há aqui alunos que... acabam por ficar com o nono e depois acabam por ir tirar um curso profissional que, por vezes, é a melhor opção, na minha opinião.” (PG5, 9º)

De modo geral, verificamos que os alunos têm sonhos e gostariam de os ver concretizados no futuro, sabendo que isso só poderá ser possível com a permanência na escola após a escolaridade obrigatória. Resultados semelhantes foram apresentados por Furlong (2004), que nos permitem reconhecer o valor que os alunos atribuem às qualificações, ao sucesso na escola e a importância de desempenhar bem o seu papel enquanto alunos com vista a alcançarem os benefícios, mais ou menos conhecidos universalmente, que derivam da aquisição de maiores qualificações (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008).

“Gostava muito de tirar o curso de biologia ...por isso estou a pensar seguir ...

E achas que vais conseguir?

– *Eu acho que sim.” (PG1, 7º)*

“Sim, então gostaria de terminar o 9º ano e depois pensar em continuar a estudar para chegar a tirar um curso superior. O quê? ... ainda não sei bem. Sim, e até lá ainda podemos mudar de ideias mas ... acho que nós pensarmos assim em tirar um curso na universidade para ter uma vida melhor, mais ou menos estável ... mas se não for uma coisa de que nós gostamos... por mim acho que não conseguia ser fosse o que fosse contra a minha vontade...” (PG2, 8º)

“O meu sonho é vir a ser veterinária, só que a média é tão alta que ... E também já me disseram que eu era boa para psicóloga, ... Também no 9º ano fazemos aqueles testes que nos podem ajudar, ... estou à espera disso para me ajudar a definir aquilo de que gosto mais.” (PG4, 8º)

E, alimentando sonhos e expectativas, alguns alunos gostariam, inclusivamente, de um dia vir a ser lembrados por meio de uma boa notícia, à semelhança de outros alunos que anteriormente frequentaram aquela escola.

“Porque ... quase todos esses alunos que por aqui passam, passados dois ou três anos vai-se a saber, por parte dos professores “lembras-te daquele meu aluno, daquele ano e tal ... entrou nisto ou naquilo ...” É um orgulho. E essas notícias passam de professores a alunos” (PG6, 9º)

E alguns professores também se referem às expectativas que os alunos mostram ter sobre a escola, revelando alguma concordância com o que os alunos afirmam.

“Eu tenho muitos que referem que a escola para eles é um caminho para conseguirem boas profissões, portanto, eles até associam o grau de escolaridade a conseguirem melhores profissões, penso que isso é qualquer coisa que eles esperam da escola e em que acreditam.” (Prof. 13)

“... aí uns 70% têm plena consciência de que isto é importante, outros não ... ainda não chegaram à maturidade suficiente para se aperceberem disso.”
(Prof. 6)

E, na senda do que este último professor refere, percebemos que é uma questão de alguma imaturidade por parte de alguns alunos que, e mais nestes ciclos de escolaridade, ainda não perceberam o que devem fazer e como fazer para alcançar o que pretendem, relativamente ao seu futuro escolar e profissional.

“Mas, apesar de tudo e, estou aqui há 11 anos e vejo uma evolução muito grande. Quando eu vim para aqui eu acho que os alunos não eram nada empenhados, hoje em dia já não acho que seja falta de empenho mas sim falta de disciplina. E a importância que dão à escola, penso que é cada vez maior e sobretudo nas turmas mais avançadas. No 8º ano e quando se chega a esta altura do ano, e sobretudo no 9º ano, eles apercebem-se de que se não forem bons alunos não se vão safar porque pensam nos exames do 9º ano, é o problema da Matemática, “ai professora eu até gostava de ir para ali mas eu não tou bom a Matemática, como é que eu vou fazer?” a primeira preocupação é o que é que eu vou fazer sem Matemática, portanto eles estão preocupados, eles estão conscientes de que, de facto a escola é importante, mas pronto ... O problema é que já é um bocado tarde quando eles se apercebem disso, mas também ... eles são tão novos é difícil.” (Prof. 6)

Outras vezes, em concordância com outros estudos anteriores (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Salgado, 2003), também verificamos que, dada a sua história familiar de baixa escolaridade e, muitas vezes de algum desincentivo e práticas familiares pouco positivas no que respeita a um maior empenho para uma maior permanência na escola, alguns alunos, não acreditando nas suas capacidades, acham que não lhes vai ser possível concretizarem os seus “sonhos” de prosseguirem estudos e alcançarem uma escolaridade de nível superior. Sendo essa percepção de alguma descrença que os professores afirmam que procuram alterar junto dos alunos.

“E às vezes até é engraçado porque também acontece o contrário, nós sabemos que eles têm capacidades, mas muitos dizem “Ah eu gostava de ir

para aqui, mas não vou ser capaz”. Mas eles têm capacidades para isso, já agora pelo que fazem a gente já vê que eles têm capacidade. E, por vezes, até aspiram profissões de nível mais baixo que os outros que à partida sabemos que nunca vão conseguir.” (Prof. 2)

Além disso, outro aspeto que pensamos ser comum a todas as escolas diz respeito aos constantes distúrbios provocados por uma minoria de alunos que, segundo nos foi constatado, por alunos e professores, são os suficientes para impedir o devido aproveitamento do tempo de aula. Situação que afeta todos quantos, na turma, possam ter formado um projeto de escola, com expectativas e aspirações relativamente ao seu futuro escolar e profissional (S. Silva, 2008a) mas que, devido às aulas conturbadas, veem o seu desempenho comprometido (Osler, 2010). E se, entre os alunos, grande parte das vezes, o “prejuízo” que isso lhes causa não é claramente percebido; os professores, por sua vez, contabilizam bem o tempo de trabalho útil que se perde a controlar os alunos mais indisciplinados.

“... é aquele miúdo que não aceita minimamente nada que se lhe diz, quer dizer, desaproveita tudo, nem aproveita em termos organizacionais, nem aproveita em termos de ensino, só prejudica, prejudica-se a si próprio e prejudica os outros. Uma turma com meia dúzia de miúdos mal comportados, penso que dá um prejuízo aos outros que querem aprender sempre na ordem dos 30-40%. No meu entender, se fizermos contas ao tempo que o professor está a gastar com eles, está a ralhar com eles, está a discipliná-los, está mais não sei o quê, é um tempo que perdeu de aula, não há hipótese nenhuma.” (Prof. 3)

O que nos leva a crer que, de escola para escola, de turma para turma, as práticas educativas são levadas a efeito de forma muito diferenciada, originando resultados finais muito diversos nomeadamente nas prestações nacionais.

6.4. Desvalorização e mal-estar escolar

Por mais que se queira entender as razões de alguns alunos não se sentirem acolhidos, integrados e envolvidos e, por isso, comprometidos com a escola, tal não se tem revelado tarefa muito fácil. Na verdade, apesar de vários estudos se debruçarem sobre esta questão,

não se tem avançado com respostas convincentes sobre quais os fatores causadores do que denominamos de um certo mal-estar escolar que continua a prevalecer entre muitos alunos que frequentam as nossas escolas (Abrantes, 2003, 2008; Carvalho, 2011; Henry, Night & Thornberry, 2012; A. Rodrigues, 2009; Santos, 2007; Silva, 2004; Teixeira, 2010; Tomyn & Cummins, 2011).

A matriz de codificação 5 mostra-nos que as perceções de desvalorização e de mal-estar dos alunos na sua relação com a escola, perspetivada por alunos e professores, agrupam-se em 4 categorias referentes ao facto de a escola não dizer muito (ou mesmo nada) a alguns alunos, ao desinteresse que estes mostram ter pelas atividades escolares, à sua insatisfação quanto à estrutura espaciotemporal da escola e, ainda, ao facto de se mostrarem sem expectativas e sem ambições relativamente a um futuro mais escolarizado.

Matriz de codificação 5. Referências por categoria para a dimensão desvalorização e mal-estar escolar dos alunos, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
<i>"A escola não me diz muito"</i>	3	2	10
Desinteresse pelas atividades escolares	3	2	18
Insatisfação quanto à estrutura espaciotemporal da escola	37	26	24
Sem expectativas e sem ambições	3	2	18

6.4.1. "A escola não me diz muito"

Analisando as respostas dadas relativamente à importância que os alunos atribuem à escola que estão a frequentar percebemos que, para alguns alunos, a escola atual, nos moldes em que funciona, não lhes diz muita coisa. Ou seja, tal como vimos anteriormente, apesar de a generalidade dos alunos reconhecer a importância da escola e a utilidade de uma maior escolaridade para o seu futuro, a escola formal de hoje em dia, não é suficientemente capaz de envolver em si todos os alunos, especialmente aqueles que se mostram de alguma forma fastidiosos quanto a tudo o que a escola lhes tem proporcionado (Abrantes, 2003; Carvalho, 2011; Henry, Knight & Thornberry, 2012; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al., 2012; Santos, 2007; Teixeira, 2010). De facto, alunos e professores, nas suas afirmações, asseveram isso:

“– Não é lá muito especial, mas compreendo que é importante para quando formos maiores podermos ser alguém.

– Até sabemos que a escola é importante ... mas ... eu ficava mais tempo em casa a jogar computador, a ver televisão ... “ (GG7, 7º)

“Mas, alguns e, lá está, aqueles alunos que têm caminhado, digamos, com muitas dificuldades e acumulam dificuldades, noto, às vezes, alguma rejeição, acham a escola fastidiosa, dizem que não gostam, que estão muito tempo presos. São os que necessitariam, assim, de uma escola mais prática, de uma alternativa.” (Prof. 13)

Além disso, os professores também referem que, dada a sua imaturidade, alguns alunos ainda não se mostram muito certos quanto aos sentimentos que nutrem relativamente à escola e, especialmente, quanto à importância que possa ter nas suas vidas, limitando-se a vivê-la tal como lhes é dada a viver, passivamente e sem questionar seja o que for (Abrantes, 2003; Santos, 2007, Silva, 2008a; Tomás & Gama, 2011).

“Porque ainda há miúdos muito infantis, que ainda não têm uma opinião muito bem formada... e por outro lado há também outros a quem a escola não diz nada.” (Prof. 5)

E acabam por declarar que, embora haja alunos que não se integram, não acompanham e não se tornam em alunos com “projetos de escola” (presentes e/ ou futuros) (S. Silva, 2008a), tal não é por falha da escola. Na verdade, à escola cabe preocupar-se (e segundo alguns professores é o que acontece) em mobilizar esforços para, na prática, impedir que os alunos a queiram abandonar precocemente, interrompendo a ideia, que algum dia possam ter tido, de um futuro mais condizente com o que deles seria esperado por meio de uma maior escolaridade. E isto pelo facto de, segundo os seus sentires, a escola não ser a que gostariam de ter ou por não ter nada a ver com eles (Bettencourt, 2008; Carvalho, 2011; Santos, 2007, 2011; Tomyn & Cummins, 2011).

“Aliás, eu acho que a escola não está a falhar de maneira nenhuma, tem uma psicóloga que funciona muito bem, preocupa-se com esses encaminhamentos.

O abandono escolar praticamente é nulo, vamos fazendo um esforço para que isso não aconteça.” (Prof. 6)

Na verdade, segundo nos fizeram constar alguns professores, a escola não está a ser capaz de cumprir com a função de se valorizar e de enaltecer o seu relevante papel junto das crianças e jovens. Muito embora, à entrada no sistema educativo, os alunos possam ter sido socializados e educados pela família nesse sentido (Parreiral, 2011; Quaresma, 2011; Salgado, 2003; Silva, 2008), as elevadas solicitações externas que concorrem com a escola impedem que os alunos se mantenham despertos, atentos e dispostos para as aprendizagens proporcionadas pelas diversas disciplinas e respetivos professores (Santos, 2007; Teixeira, 2010).

“Não, isso está a falhar um pouco,... e nós notamos que cada vez os miúdos estão menos concentrados, Os miúdos são muito irrequietos e isso, efetivamente, faz com que o insucesso aumente.” (Prof. 7)

“A nível de escola aprendizagem, eles não valorizam muito, ... é obrigação, têm de estar aqui, os pais não podem ser penalizados, têm de vir para a escola, portanto, a nível de aprendizagem eles não se dão conta do quão importante é para a vida deles futura, penso que não têm, não fazem qualquer ligação, ... isso é uma seca para eles. ... a aprendizagem, a nível de conhecimentos, não é disso que eles gostam mais na escola,” (Prof. 8)

Quanto a isto, se atendermos aos comentários de alguns alunos percebemos a sua concordância com tais afirmações.

“– Pois é ... mas há aquelas aulas que são de hora e meia e a gente está assim “ai nunca mais passa!” ...”(GG12, 9º)

“– Para mim a escola é realmente uma seca ...

– Não é lá muito especial, mas ...

– Sim, para mim também não é nada de especial ...” (GG7, 7º)

6.4.2. Desinteresse pelas atividades escolares

Abordando os alunos quanto às suas disposições para se envolverem e participarem nas atividades escolares propostas, e inclusivamente em algumas aulas, verificámos algum desinteresse resultante de uma certa incapacidade em se reconhecerem em tais momentos, sendo outros os seus interesses e vontades e, onde, só em último plano colocam tais atividades escolares. Tal imobilização (não mobilização) para com a escola e suas atividades (Charlot, 1996) é revelada por alguns alunos ao demonstrarem total desinteresse relativamente a tais atividades, dado não acrescentarem mais conhecimentos aos que já adquiriram.

E se atendermos que os alunos que frequentam os cursos de educação e formação (CEF) nos relataram o seu descontentamento com as aulas que frequentam, dada a fraca orientação prática que as continua a caracterizar.

“– Sim mas isso até não funciona muito bem porque por exemplo na disciplina de CFT, que é prática, que temos 300 horas ou coisa parecida, andamos dois anos a ouvir o mesmo, sempre a repetir os mesmos exercícios... este segundo período andamos sempre a repetir uma coisa que já o ano passado fizemos e este ano vamos voltar e ... é cansativo ...” (GG11, 9º)

“... E, por acréscimo, temos de ir às aulas.

– Há aulas que são interessantes, mas outras que só nos fazem perder tempo

– Também acho, não aprendemos nada de novo ...” (GG 8, 8º)

Havendo outros alunos que, pelo desinteresse que sentem, preferem começar a faltar e, posteriormente abandonar (Santos, 2007, 2011).

“São aqueles meninos que levam tudo na brincadeira, para eles as aulas são uma brincadeira, só vêm às aulas se quiserem... Não vêem a escola como sendo uma coisa importante ... e se eles pensarem em faltar, faltam mesmo” (PG1, 7º)

Na perspetiva dos professores, e em concordância com o que os alunos também referem, tal situação deve-se à própria forma como o sistema escolar se apresenta, implicando

que os alunos se mantenham demasiado tempo ocupados com atividades que, de forma generalizada, pouco acrescentam às aprendizagens entretanto efetuadas (Dayrell, 2007) roubando-lhes tempo e espaço para que se possam dedicar ao que, possivelmente mais seria do seu agrado, levando-os inclusivamente a banalizarem a escola em geral. Conduzindo, mais uma vez, ao desinteresse e não envolvimento, preferindo permanecer sem fazerem “nada”, apenas para terem tempo para se dedicarem ao que mais gostam (Abrantes, 2003; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Parreiral, 2009; Santos, 2007; Vieira, 2005; Zaffran, 2001).

“E ainda por cima o sistema da forma como está, isto da área de projeto, ... e são tantas horas aqui que eles banalizam as horas mesmo as de matéria, banalizam muito as aulas porque para eles estarem na área de projeto ou estar lá fora ou estar dentro da sala, para eles é quase a mesma coisa, porque até precisam de ter espaço para eles e não têm.

Vamos ter muitos insucessos, esperam-nos muitos insucessos. Se têm menos interesses...” (Prof. 1)

E revelando um cansaço generalizado relativamente à modalidade de escola a que estão diariamente sujeitos, os alunos também se mostram muito pouco interessados e disponíveis para aceitar e corresponder a solicitações de alguns professores (Carvalho, 2011; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Lam, Jimerson, Kikas et al., 2012; Teixeira, 2010).

“Sim, mesmo para fazerem algum tipo de atividade, eles facilmente se fartam, facilmente estão cansados, não estão abertos a propostas de trabalho. Presentemente, eu sinto isso” (Prof. 10)

Sentimentos que se prendem muitas vezes com o facto de não terem em casa alguém que os oriente, que os ajude a estudar ou a efetuar alguns trabalhos ou, simplesmente, que lhes lembre as tarefas que têm de realizar, o que lhes dá uma certa liberdade e oportunidade de escolherem o que fazer (Leroy-Audouin & Piquée, 2004).

*“– Eu quando chego a casa e não tenho nada que fazer vou ter com as colegas.
– ... quando não tenho a minha mãe em casa, aproveito e vou sair para casa de colegas, fazer os trabalhos, formamos grupos e aproveitamos e vamos dar uma*

volta de bicicleta, outras vezes ficamos em casa uns dos outros e divertimo-nos.” (GG6, 7º)

Onde as opções que tomam raramente são as que se enquadram num projeto escolar por eles considerado e possivelmente valorizado (presente e/ou futuramente) (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Diogo, 2008; Parreiral, 2011; S. Silva, 2008a).

“... estes alunos precisavam de ter alguém que se sentasse em casa com eles e estivesse ali um bocadinho com eles, porque ou estão muito irrequietos ou têm outros apelos, nomeadamente a televisão, as consolas, ... e isso é qualquer coisa que se eles não forem muito mentalizados para cumprirem primeiro determinadas obrigações, o aluno se está sozinho cede facilmente à televisão e às consolas.” (Prof.13)

A ausência de quem assuma o importante papel de continuar com o trabalho da escola, dificulta o processo de desenvolver nos alunos estratégias de superação de qualquer estranheza para com a escola e suas atividades, ajudando-os a saber gerir e controlar vontades e impulsos que, por não terem lugar na escola, o aluno tem de saber controlar de acordo com os seus deveres e direitos, então, regulamentados (Domina, 2005; Diogo, 2008; Fernández Enguita, 2011; Lewis, Kim & Bey, 2011; Quaresma, 2011; S. Silva, 2008a).

“... nota-se que os miúdos são muito faladores, muito avessos às regras, estão sempre a transgredir as regras de participação oral, a falar ao mesmo tempo, a levantar questões que não têm nada a ver com a aula, precisamente, para desviar do assunto da aula, ... tem sido muito difícil trabalhar com aquela turma, precisamente, pela questão do comportamento, não dão assim um ambiente de serenidade, de calma, para que a aprendizagem se faça ..., são miúdos muito agitados e muito pouco disciplinados.” (Prof. 13)

O que faz com que os professores concluam que se trata de alunos com muito baixa responsabilização e de fraca iniciativa, principalmente no que respeita à realização de trabalhos que, requerendo uma certa ajuda, esta não se concretiza na totalidade (Abrantes, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Lopes, 2010).

“Isto na generalidade das turmas foi essa a constatação que se fez ... a autonomia dos alunos é muito reduzida e a responsabilização também, porque quando se lhes pede trabalhos autónomos raros são os alunos que os trazem feitos.” (Prof. 13)

A este propósito, Quaresma (2011, p. 38) alude que para que haja sucesso escolar concorre também um certo “desígnio” familiar (Vieira, 2006), mobilizador de uma panóplia de estratégias que, consoante os “capitais” (Bourdieu, 2001) disponíveis, vão desde a “docentização parental” (P. Silva, 2003a) ou a procura de um reforço escolar externo até à seleção de uma “boa escola”», e de qualidade. O que, nas palavras de alguns professores, acaba por não acontecer comprometendo a possibilidade de os alunos serem “bem-sucedidos”.

Tais perceções, reveladas pelos professores relativamente à experiência escolar dos seus alunos, mostram-nos, à semelhança do que já foi discutido no início deste capítulo, que os alunos tendem a investir no quotidiano escolar mais em função dos benefícios esperados de imediato do que no interesse pela sua formação pessoal e mesmo profissional futura. Na verdade, segundo alguns autores, os alunos desejam mais a “verdadeira vida” com os seus pares em detrimento da “vida escolar” (A. Rodrigues, 2009) e de uma maior participação nas atividades da escola (Dotterer & Lowe, 2011; Gallant & Philippot, 2005), sendo a estruturação das relações de convivialidade e sociabilidade a função escolar com maior reconhecimento entre os jovens (Quaresma, 2011).

“– São aqueles meninos que levam tudo na brincadeira, para eles as aulas são uma brincadeira, só vêm às aulas se quiserem...

– Não veem a escola como sendo uma coisa importante

– ... se eles pensarem em faltar, faltam mesmo” (PG1, 7º)

“Fica para muito depois o interesse, o estudo, a formação e a informação e tudo que possa permitir usufruir e tirar partido de tudo o que a escola lhe dá.

Não, não, eu penso que é assim, eles só por si dizem logo que não estão interessados, eles próprios não gostam de participar.” (Prof. 5)

Nesta linha, também pudemos atestar que o interesse dos alunos pelas atividades extracurriculares que, ainda assim, são proporcionadas pela escola, tem-se secundarizado

muito devido ao facto de não pesarem sobre as avaliações finais. Atitude que se tem repercutido no desaproveitamento das múltiplas oportunidades de aprendizagens não formais proporcionadas pela escola, impedindo, inclusivamente, a sua maior fruição por parte de alunos interessados (Abrantes, 2011; Lopes, 2010; Teixeira, 2010).

“Há sempre uma meia dúzia de cada turma que são bons alunos, muito empenhados e que querem levar as coisas a sério, os outros têm consciência de que não vale a pena incomodar-se muito porque as notas não têm grande influência.” (Prof. 6)

No entanto, e apesar de alguns alunos mencionarem vontade e interesse em poder desfrutar de uma ou outra atividade (clube, atelier, etc..), por falta de tempo disponível no horário semanal, não têm qualquer possibilidade de o fazerem. Na verdade, e segundo referiram alguns alunos, é a disponibilidade dos professores que é tida em conta em detrimento da dos alunos. O que, mais uma vez, nos lembra que são as decisões *adultocentradas* as que continuam a estar em primeiro plano, impedindo os potenciais interessados de terem tempo escolar livre para frequentarem tais atividades.

“Às vezes funciona, mas também temos de ver os horários, grande parte dos miúdos estão ainda em aulas e, à partida, é-lhes vedada logo a hipótese de poder frequentar esse clube.” (Prof. 7)

O desinteresse que “demasiados” alunos mostram ter relativamente às atividades escolares resulta, e muito, da conceção, mais ou menos generalizada, de que a escola “é uma seca”. Tal sentimento, sendo contrário ao que a socialização escolar deveria promover relativamente à construção da individualidade dos alunos, pelo carácter excessivamente estratégico e instrumental que poderá assumir nos seus quotidianos, em nada facilita a promoção de bem-estar com a escola e seus representantes (Abrantes, 2011; Dotterer & Lowe, 2011; Santos, 2007).

6.4.3. Insatisfação quanto à estrutura espaciotemporal e funcionamento da escola

Quanto à organização da escola e à estrutura espaciotemporal das suas atividades, os alunos manifestaram algum descontentamento uma vez que, e segundo nos relataram, a

escola deixou de corresponder ao que gostariam que ela fosse, à semelhança de anteriormente, quando lhes era dado tempo e espaço para se ocuparem e integrarem em momentos lúdicos e desportivos (Carvalho, 2011). Iniciativas que, em tempos, funcionavam muito bem, envolvendo toda a comunidade escolar.

“– Devia haver mais actividades e menos aulas. As aulas também são importantes, mas não são tudo.

– Na área de projeto, há disciplinas que não são bem ... Podiam ser melhor aproveitadas.” (GG8, 8º)

“– Neste momento acho que na escola, a organizar coisas, fazem muito pouco.

– Dantes tínhamos os jogos olímpicos, a semana cultural, o inter-turmas, ...

– Existem mais aulas e esquecem a parte da diversão.

– Só há atletismo e inter-turmas. E inter-escolas.

– Isso também vai acabar, este ano já não vai haver ...

– Já não vai haver,.. já não?

– Não.

– Acabou tudo, pronto. Acabou tudo.” (GG11, 9º)

Hoje em dia os alunos não sabem o que é ter “um feriado”, um acontecimento normalmente anunciado pelas primeiras turmas da manhã que se encarregavam de espalhar rapidamente a notícia, planeando-se atividades a fazer dentro ou fora da escola (Abrantes, 2003, Santos, 2007). Esses momentos “mágicos” deixaram de fazer parte dos quotidianos escolares dos alunos, que vinham mesmo a calhar, principalmente em véspera de testes, permitindo a que se juntassem em grupo para estudarem e trocaram matéria entre si, ou simplesmente para dar continuidade ao jogo de futebol anteriormente iniciado, ou às conversas que tanto apreciam ter uns com os outros.

“A alegria que nós sentíamos quando tínhamos um furo, ... um feriado, era uma alegria, uma satisfação, aquilo era uma quebra da monotonia. Eles agora não têm quebras nenhuma, é vira o disco e toca o mesmo, entram às nove, saem ao meio dia, é o almoço entram às duas, ... e ainda têm que levar os deveres para fazerem, e ainda têm que ir para a música, ainda têm que ir para ginástica e ainda têm não sei o quê, pronto...”

e eles próprios se queixam: “a professora já viu que não temos tempo para nada, é um stress ...” (Prof. 1)

Tudo isso lhes foi retirado, criaram-se as aulas de substituição que, verdadeiramente, a única coisa que substitui é o professor que falta, por outro escalonado para tal, independentemente da sua área de formação. Porque o que importa é que os alunos não fiquem sem ninguém que os supervisione e, mais uma vez, que os prenda à sala de aula (Carvalho, 2011).

“Eu acho que eles têm muito pouco tempo, e com as aulas de substituição têm muitas horas dentro da sala de aula. Deixaram de ter furos, nós tínhamo-los e era bem bom. E isso faz parte, eles também precisam de ir para a rua e brincar, pular, ir fazer o que eles querem. E depois estão obrigados a estar na sala de aula, e já vão agitados para a aula seguinte. ... não há espaços, outros espaços, onde eles possam fazer isso com os colegas, porque por exemplo quando havia furos eles tinham isso e desenvolviam essa componente nessas horas, não é? Porque há uma parte do desenvolvimento que tem que se fazer assim nesses ambientes, não é? Sem a tutela do adulto, ... que é característico...” (Prof. 9)

Outro fator que, entre os alunos, também causa grande insatisfação prende-se com o elevado número de horas que têm de permanecer na sala de aula. De facto, o alargamento do horário letivo semanal e a atual estrutura curricular que lhes é imposta, impõe-lhes cada vez mais aulas que, não sendo devidamente aproveitadas, apenas servem para cumprir calendário.

*“– As aulas de substituição são uma porcaria, temos um feriado a História, vem o stor de educação física fazer o quê? Nada, não vamos andar a correr na sala. Acho que é um desperdício de tempo para os professores e para os alunos.
– Mas, o principal é que as aulas de substituição não deviam de existir, não têm muita utilidade ...
– Acabam por ser uma seca porque devíamos fazer actividades relacionadas com as disciplinas, se não há nada para fazer ficamos quietos, simplesmente. – Que grande seca” (GG8, 8º)*

A este respeito podemos considerar o estudo de caso elaborado por Carvalho (2011) sobre as aulas de substituição e a (des)motivação escolar no Ensino Básico, que nos mostra que, na generalidade, os alunos não valorizam as aulas de substituição, considerando-as pouco interessantes, a funcionarem de modo rotineiro, e a não contribuírem para a melhoria das suas aprendizagens.

Nesta linha, os alunos do nosso estudo também defendem aulas mais práticas, mais dinâmicas e mais motivadoras com recurso às novas tecnologias e a uma vertente mais lúdica na aprendizagem, associando esta prática a uma maior motivação e, conseqüentemente, a melhores resultados escolares.

Esta opinião é, de certo modo, partilhada pelos professores que, por sua vez, também se mostram desapontados com a atual estrutura curricular e, concretamente com as aulas de substituição, que os obriga a permanecerem com os alunos em aulas que, segundo constatam, se tornam pouco produtivas, desmotivadoras e, por falta de tempo para as programar devidamente, pouco atrativas.

“Como é que o professor vai ter tempo para pensar as suas atividades de substituição se ele neste momento não tem tempo para pensar as suas atividades letivas.

Teoricamente a escola está a fazer isso mas na prática... e não é uma questão desta escola é uma questão genérica porque eu aqui até falo como mãe. Porque calha falar com o meu filho sobre o que teve hoje na escola:” tive Francês, Matemática e depois tive daquelas tretas ..., é a expressão que o meu filho, que tem 15 anos usa... É o que acaba por ser só para preencher o horário na escola. Dantes até diminuíamos as horas mas agora não podemos ... temos de ter ali a turma toda contrariada, às vezes nem material levam, quanto mais ...” (Prof. 4)

Se considerarmos novamente o estudo de Carvalho (2011) comprova-se que, de modo geral, os professores não veem repercussão das aulas de substituição na melhoria das aprendizagens, o que contribui, de igual modo, para a desmotivação dos alunos nas aulas curriculares. A mesma autora conclui ainda que os professores consideram esta medida ministerial como um mero espaço ocupacional e, discordando da metodologia implementada, defendem a criação de salas de estudo, passíveis de maior liberdade de opção de estudo ou de realização de tarefas por parte dos alunos, com o apoio dos professores ali presentes e

contribuindo para uma maior produtividade e maior motivação destes para com as aprendizagens.

Assim, embora os professores tenham a preocupação de não acumularem os trabalhos e testes de avaliação para os mesmos dias ou semanas, o certo é que os alunos continuam a achar que não lhes sobra muito tempo para concretizarem tais tarefas e, ao mesmo tempo, prepararem-se para as avaliações. Tudo isto devido à sobrecarga semanal do horário letivo, traduzida em menos horas livres (em casa ou na escola) também necessárias para que os alunos realizem os trabalhos que lhes são solicitados pelos diferentes professores.

“– Sim às vezes podiam concentrar as aulas nos períodos de aulas e podíamos sair mais cedo, ou termos mais tardes livres.

– E as aulas normalmente implicam os testes e às vezes juntam os testes todos numa semana quando podiam ser mais dispersos ao longo das semanas. E, assim não nos vai valer muito de estudar com antecedência porque é complicado pensar em muitos testes ao mesmo tempo. E não é fácil” (PG2, 8º)

Tal “obesidade curricular” de que nos fala Teixeira (2010) é também referida por alguns professores.

“Eles têm um horário extremamente preenchido e não têm tempo para eles, para brincarem, ... Nós dantes passávamos as tardes a brincar, a jogar à bola, tínhamos tantas horas, e a andar de bicicleta, ... quantas vezes eu passava as tardes nos campos, a jogar à bola, a andar de bicicleta, a subir às árvores ... eles agora não têm esse tempo.

Sim e repare que são crianças de 12 e 13 anos que estão cheios de energia. Então, eu vejo professores que estão numa reunião e não aguentam estar um bloco de 90 minutos, ficam logo todos mexidos e todos alterados, eles não aguentam e são adultos fará as crianças de 13 anos, que têm de estar aqui o dia todo, enfiadas em salas de aula, desde as 9:00 até às 18:00, porque só têm uma pausa para poder almoçar. É uma violência, uma tortura!” (Prof. 1)

“E, como estão muito tempo em aulas, notamos que eles estão cada vez mais ciosos de brincar, brincar, falam muito nisso, que querem brincar, sentem-se presos nas aulas ...” (Prof. 13)

Sobre isto, os professores também assumem que o facto de os alunos não terem tempo quer para a elaboração dos trabalhos necessários para o desenvolvimento das suas aprendizagens quer para, e sendo essa uma das funções da escola, poderem conviver e sociabilizar uns com os outros, dificulta-lhes a aprendizagem do ser e estar em grupo, dos momentos e lugares onde podem e não podem, onde devem e não devem ter determinados comportamentos. E, segundo constatámos anteriormente (Parreiral, 2009), só praticando as civilidades é que os alunos as naturalizam nos seus quotidianos, missão que, na perspetiva dos professores, hoje em dia, a escola não está a ser capaz de cumprir.

“Não sei se é pelo facto de terem um horário muito sobrecarregado, e eu acho que isso é um contra ... muito da atividade mesmo, porque a escola é para eles aprenderem e, para além disso, também para eles conviverem com os colegas e saberem estar com os outros e relacionarem-se com os outros, mas depois, o facto de terem, talvez, um horário sobrecarregado, terem poucos tempos livres, faz com que eles depois também se desliguem um pouco do que deviam vir, mesmo para a sala de aula, fazer.” (Prof. 10)

“E também compreendo que eles cheguem a casa cansados, porque um miúdo que sai daqui às 6 horas e que apanham o transporte, só chega a casa... há meninos que chegam às 7, 7h30, embora tenham duas/ três tardes livres. Este ano os horários são bons nesse sentido, de lhes permitir uma organização em casa diferente.” (Prof. 13)

Por outro lado, quando os alunos, ainda assim, conseguem tempo livre e gostariam de o aproveitar para estudar e tirar algumas dúvidas na sala de estudo, isso nem sempre é possível. Na verdade, a sala de estudo pode não estar a funcionar (não estando dentro do seu horário de funcionamento) ou, mesmo que se encontre a funcionar, nem sempre lá se encontra o professor certo para as dúvidas que precisam de tirar.

“ – E também se houvesse mais salas de apoio aos intervalos, ... mas também implicava haver professores disponíveis. Mas, às vezes, temos uma dúvida e, na aula não podemos tirar e assim ... mas às vezes as salas de estudo não coincidem com o nosso horário, e possivelmente não está o professor de Matemática e a nossa dúvida é de Matemática e só lá está um professor de Português...” (PG2, 8º)

Não concordarem com certas decisões tomadas pelo executivo da escola também resulta do facto de alguns espaços existentes, apesar de terem sido melhorados, se terem tornado quase inacessíveis aos alunos, o que os leva a manifestarem um certo desacordo e insatisfação.

“Temos pouca liberdade aqui dentro ...”(GG10, 8º)

“Acho que foi um bocadinho mal aproveitada. Há aí muito espaço livre onde não se faz lá nada. E não há onde nos podemos divertir... Onde os alunos possam estar em convívio...

– E outra coisa que também não está muito bem. No ano passado tínhamos o campo, ele podia estar em mau estado mas o campo era livre toda a gente podia jogar quando quisesse, agora melhoraram o campo mas quase que é preciso pedir autorização ao Primeiro-ministro para lá pôr os pés.” (GG11, 9º)

“Pois, e no pavilhão nunca podemos lá andar porque a empregada não deixa...” (GG2, 6º)

Associado a esta falta de tempo livre dentro do seu tempo escolar, os alunos dizem-nos: *“Temos pouca liberdade aqui dentro ...”* (GG10, 8º ano). De facto, esta foi a primeira resposta a surgir quando lhes colocámos a questão sobre como encaram a sua escola em termos de condições, de espaços e de funcionamento. Tal sentimento deriva da restrição a que estão sujeitos, relativamente a espaços onde, anteriormente podiam desenvolver brincadeiras, jogos e outras diversões, gastando energias entretanto acumuladas ao longo dos momentos que passam fechados na sala de aula.

“Controlar um bocadinho mais, mas é assim, normalmente, nós quando chegávamos aqui de manhã íamos jogar futebol, chegávamos aqui ao meio-dia ou no fim de almoço e jogávamos futebol, ou às 10h. Agora não nos deixam, não temos tempo nenhum, não dá para nada.” (GG5, 7º)

“Não nos deixam ir para o campo jogar, e obrigam-nos a ir jogar para outro lado e ... é assim ... e eles depois não gostam, dizem que estragamos tudo e eles andam sempre a ralhar. É assim eles não sabem, quer dizer, souberam e não souberam, organizaram isto de uma forma muito má...” (PG3, 8º)

Por outro lado, sendo uma escola com grandes extensões de jardim, espaços que os alunos deveriam aproveitar mais, uma vez que não têm onde, nem como, ocupar o tempo livre que, ainda assim, dispõem na escola. No entanto todo esse espaço está-lhes vedado, alegando-se a necessidade de ser preservado.

“O não podermos aproveitar os jardins ... a estar na relva ...

– Sim temos muitos jardins, espaços que são agradáveis e não podemos ir para lá...

– A nossa escola tem muitos espaços, até é uma escola grande, no exterior, mas são espaços que não podemos usar.” (PG4, 8º)

Insatisfação dos alunos que também resulta da ação dos funcionários da escola, os quais se acham muito certos quanto a determinadas decisões mas que, na perspetiva dos alunos, afinal, não têm razão de ser. Regras criadas momentaneamente com a finalidade de resolver determinadas situações concretas, sem negociação possível com os alunos, que as rejeitam acusando-as de não terem fundamento (Santos, 2007; Teixeira, 2010).

“– Sim há regras que são necessárias... mas há algumas que, na verdade, nem sequer existem mas que os funcionários têm na cabeça que sim e aplicam-nas.

– Há regras ... mas estar abraçado, de mão dada acho que isso não é nada de especial, não tem mal nenhum. É estar a acompanhar a pessoa que está ao nosso lado... mas, já no outro dia aconteceu, uma senhora veio ter comigo a dizer para pararmos ... e não tinha nada de mal.

Bom uma regra aqui: É proibido namorar. É isso?

– É.” (GG11, 9º)

“Tá mal, então, podemos sair e depois já não podemos entrar, é?”

– Pois às vezes temos de sair para ir comprar qualquer coisa de que precisamos, depois temos de estar ao portão à espera do autocarro ... está mal...” (GG12, 9º)

Além disso, a falta de um espaço para que os alunos possam conviver uns com os outros, leva a que, por vezes, transgridam algumas regras proibitivas da sua permanência em determinados locais (corredores, refeitório, salas de aula, ...) mesmo que tal seja a oportunidade que têm para poderem fugir a situações de maior confusão que, por vezes se gera na hora da entrada/ saída ou mesmo durante o recreio.

“Quando estamos a comer na cantina, as pessoas mandam pão e ... não se portam como deve ser e tal ...

Por isso é que quando acabamos de comer até queríamos estar lá um bocadinho sentados a conversar e não nos deixam...” (GG2, 6º)

“Nos intervalos, naquele das 10:00 às 10:20 se ainda faltarem uns 5 minutos não podemos vir para a biblioteca...”

Mas mesmo que falte um minuto ou dois, não podemos esperar aqui em cima, temos de ir lá para baixo...”

Outra coisa, não nos deixam estar ali ao pé das escadas a ver quando é que o professor sobe. Antigamente podíamos agora já não se pode...” (GG2, 6º)

Segundo relatos de alguns alunos, tal atuação de controlo desempenhada pelos funcionários acaba por acontecer fora dos sítios onde se mostra ser mais necessária. Na verdade, onde os funcionários deveriam impor a sua autoridade, esta não acontece contribuindo para que alguns alunos, principalmente os mais novos, não se sintam muito bem.

“– No bar quando temos senhas para tirar ou quando já vamos buscar alguma coisa para comer, passam-nos à frente. Nós até refilamos, elas (as funcionárias) veem e não fazem nada.

– Sim e quando somos nós a passar à frente apanham-nos...” (GG2, 6º)

Os professores, por sua vez, também lembram a falta de um espaço adequado para os momentos de sociabilidade e convívio que os alunos tanto apreciam, sendo-lhes vedados alguns espaços por não estarem em condições de serem utilizados ou, por outro lado, por terem de ser preservados dadas as intervenções de recuperação e melhoria a que foram submetidos.

“..., é complicado, porque neste momento há muitos espaços que lhes estão vedados. Inicialmente, a escola tinha ali umas mesas de cimento de pingue-pongue, em que os miúdos iam para lá jogar pingue-pongue, mas praticamente acho que já deixou de haver, porque era complicado estar lá uma rede, porque se estraga rapidamente, mas era um espaço que eles também, de vez em quando, utilizavam para jogar. O campo de jogos era qualquer coisa que estava sempre aberta, eles iam sempre para lá jogar, andavam sempre por lá, agora foi vedado, foi feito ali um investimento grande e há que preservar, por isso, está fechado.” (Prof. 5)

“Eles queixam-se imenso de não poder utilizar o campo de jogos. Depois, espaços de relva é praticamente proibitivo.” (Prof. 7)

Tudo isso tem contribuído para que os alunos, segundo vimos anteriormente, perspetivem a escola de forma não muito positiva. Onde a própria estrutura escolar também não tem possibilidade de corresponder às motivações e, mais que isso, às disposições dos alunos para virem e estarem na escola. E, quanto a isso, a escola também não tem como dar resposta com recursos humanos, materiais e físicos enquanto instrumentos facilitadores da criatividade, inovação e comprometimento por parte dos alunos, com reflexos a nível da preparação para o futuro enquanto profissionais mas também enquanto indivíduos socialmente integrados e responsáveis.

“Começa logo por isso. Mais, como é que um aluno metido, encafuado numa sala desde as 8h30 da manhã até às 5h30 da tarde, nem sequer têm nos intervalinhos, não têm nada para conviver, não têm um espaço só deles, quer dizer, há a biblioteca, mas onde é que está a sala de leitura deles, era uma

forma de autonomizá-los, criar condições numa sala de música em que fossem os mais velhos responsáveis pela manutenção dessa sala, em que houvesse revistas, houvesse tudo aquilo que lhes agrada, era uma forma de os autonomizar.

... Exato, comprometê-los e envolvê-los e eles próprios criarem e proporem. Ora, se eles não têm essas condições, os nossos ministros estão preocupados só com o número, com o resultado, depois como é que querem pessoas capazes de serem ótimos profissionais?” (Prof. 8)

“... e há quem defenda que ... a maioria por acaso não, ... aos dez anos é muito cedo, eu acho que com determinada camada estudantil, se calhar já não é tão cedo assim, não porque depois eles vêm ... é que se não andam três ou quatro anos à espera do tempo, da idade e já cedeu tanto em auto-estima e noutra forma de estar, já não lhe permite de maneira nenhuma ...

Até podemos entender porque aquela menina ou menino estão mal dispostos e até podemos perguntar mas ... não é o sítio certo, se calhar não é! Mas eles não têm outro sítio. Então na falta de outro sítio mistura-se tudo e portanto nem sempre um aluno ... nem sempre se cresce de forma agradável tal como gostaríamos, não é? Os bons alunos, aqueles que ainda conseguem com uma ginástica tremenda, pois tiveram, se calhar, um encaminhamento que lhes permitiu essa capacidade de gerir coisas que aos outros não e acaba por não ser possível dar aquilo que já deveria ter sido trabalhado, mas pronto ...” (Prof. 9).

6.4.4. Sem expetativas e sem ambições escolares

O que nos propomos analisar agora prende-se com o facto de haver (até em demasia) alunos que não conseguem, e nunca procuraram, estabelecer para si um projeto escolar que lhes permita ter e desenvolver determinadas expetativas futuras promovidas, de alguma forma, pela escola. Sendo que para eles, e segundo nos relataram, a escola é uma experiência temporária que são obrigados a ter, que lhes dá muito pouco e que também não lhes diz muito. Tal desinvestimento escolar tem sido estudado por vários autores como sendo um preditor do abandono escolar precoce, de delinquência juvenil e mesmo do uso de drogas

durante a adolescência e jovem adultez (Carter, McGee, Taylor & William, 2007; Covell, 2010; Covell & Howe, 2008; Drapela, 2005; Henry, Knight & Thornberry, 2012).

“– Doze anos na escola ... não me vejo a fazer isso, não ... não ...

– O problema é que há pessoas, por exemplo eu gostava de ser mecânico ou manobrador de máquinas ou maquinista e só é preciso o 12º ano, é preciso é a carta de pesados, mais nada, e o curso de manobrador de máquinas são cursos de 30 horas, e até se faz bem ... por isso...” (GG11, 9º)

A este respeito, os professores também sabem que estes alunos, normalmente não se identificam com a escola, não se envolvem no sentido de perceberem que, verdadeiramente a escola tem sempre algo que lhes é destinado. Mas, porque também se devem empenhar ao ponto de conseguirem ultrapassar algumas metas e verem concretizadas algumas aspirações (S. Silva, 2008a), e porque tal lhes exige algum esforço, o que nem sempre lhes foi devidamente explicado, não se mostram preparados para terem ambições que passem por alcançar uma maior escolaridade.

“Normalmente, as pessoas que pensam que a escola é uma obrigação chegam ao 9.º ano e desistem.” (PG1, 7º)

“São muito poucos aqueles que pensam em prosseguir os estudos, depois vêm porque são obrigados.

E, eles também não estão muito interessados em prosseguir estudos. A maior parte deles pretende apenas concluir o 9º ano.” (Prof. 5)

Embora haja alunos que, apesar da idade, já têm aspirações mais ou menos delineadas estando conscientes da importância da escola nas suas vidas, há uma grande parte que, especialmente nestas idades, não sabe muito bem o que lhes espera o futuro escolar limitando-se a cumprir com a obrigação de virem à escola.

“Alguns alunos têm objetivos e já têm definido, inclusivamente, o que querem vir a ser, outros não. Outros andam porque são obrigados, porque é a norma, porque os pais querem que eles venham para a escola.

Há alunos que já dão, creio que há alunos que vêem isso como uma forma de, mais tarde, tirar partido dessa situação, de conseguirem um melhor emprego, de atingir alguns objetivos, alguns já vêem mesmo nestas idades. Mas, há uma parte, significativa talvez, que não.” (Prof. 11)

No entanto, a opinião que perdura numa grande parte dos professores é que estes alunos não estão a ser preparados para futuramente enfrentarem os problemas do seu futuro e aí a família também se tem mostrado algo cúmplice, uma vez que não consegue, por razões várias, educar os alunos nesse sentido.

“Ou eles mudam muito, que eu duvido, ou então, eles não conseguem, ... eles não conseguem porque, neste momento eles têm um nível, dão-lhes um nível de vida com todas as facilidades que depois vão perceber que no futuro não é assim. Pelo contrário...” (Prof. 2)

Além disso, na perspetiva de alguns professores prevalece entre os alunos uma grande imaturidade e inconsciência em definirem metas para o seu futuro.

“... Porque muitos dos miúdos que vêm para aqui, são capazes de ter preferência para tirar um determinado tipo de curso, mas não sabem se o irão conseguir.

Pois, ‘vamos ver o que isto vai dar’. Mas, por outro lado, penso também que não têm hábitos de estudo. Vai dando para passar, vai dando para fazer.

No fundo, depois não sei se são capazes, ainda que queiram alguma coisa.” (Prof. 10)

Todo este sentimento relativamente à escola e ao seu percurso escolar, no ver de alguns professores, também se deve ao ambiente familiar e social de que são oriundos os alunos. Na verdade, constatando a possibilidade de, ainda assim, e tal como os seus familiares, obterem sucesso profissional e económico, enveredam por uma atividade que, sendo tradicional nessa área, vai passando de geração em geração, permitindo-lhes contornar um certo insucesso e abandono escolar precoce que, por sua vez, também tem sido uma característica familiar.

“Sim, sim, há aqui muito alunos que estão aqui desmotivados também tem a ver com o meio, tem a ver com o meio porque ... isto é assim, ao nível da história da vila, é uma zona de ourives, de trabalhar o ouro e ... há muitas famílias que estão ligadas a essa parte, e depois os alunos têm consciência de que sem esse grande esforço intelectual e escolar poderão safar-se, porque os avós já eram assim, os pais são assim e pensam “porque é que me hei-de matar?, a maior parte da minha família tem a 4ª classe, porque é que me hei-de andar aqui a esforçar?”, não é?” (Prof. 6)

“... a nível de aprendizagem eles não se dão conta do quão importante é para a vida deles futura, penso que não têm, não fazem qualquer ligação, apesar de, por exemplo, eu tento inculcar-lhes sempre determinados conceitos, à margem até de história, de valores, de conhecimentos que eu tenho, de coisas que eu já vivi ou então fazer-lhes um bocado de feedback em relação a alunos meus, que já tive e o que eles conseguiram, o que eles não conseguiram, mas isso é uma seca para eles.” (Prof. 8)

6.5. Participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos

“(as exigências da democracia) não se mantêm a um nível puramente teórico, antes, se traduzem nas estruturas e nas normas mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas”

Guerra, M. (2002, p. 30)

Considerando as várias funções da educação em geral e, especificamente, da educação escolar (desenvolvimento de competências, capacidade crítica, autonomia, empoderamento, etc), à semelhança de alguns autores (Biesta, & Lawy, 2006; Galston, 2004; Gama & Tomás, 2010; Haste, 2004; Tomás, 2007; Tomás & Gama, 2011), verificamos a relação desses objetivos educativos com o envolvimento político e o exercício da cidadania democrática por parte dos alunos.

Providenciando oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem, a escola deve pressupor o fomento de experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas. Para tal, e para o cumprimento de tais desígnios, todos os intervenientes, inclusivamente os alunos, devem ser responsabilizados preconizando e incentivando uma maior participação e presença, nomeadamente na tomada de decisões (Osler, 2010; Teixeira, 2010).

Para isso, e segundo o que a investigação na área nos tem alertado, deve-se apostar naquilo que realmente importa, isto é, na preparação dos jovens para “abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel activo de construtores de significados” (Apple & Beane, 2000, p. 41). Nesse sentido, por um lado, espera-se que as escolas sejam contextos facilitadores de uma vivência democrática, possibilitando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos (quer formais como informais) onde a sua presença possa garantir a concretização do que está preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (cf. Artigos 2º e 7º). Por outro lado, que cada escola expresse a sua autonomia, valorizando a sua identidade específica, através dos Projetos Educativos e Projetos Curriculares, enquanto concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa.

Além disso, e porque a atual legislação do sistema educativo prevê a conversão da escola numa “comunidade educativa”, sublinhando a importância das parcerias e consagrando a participação de todos os seus membros na tomada de decisões e ações relacionadas com a vida da mesma, também questionamos até que ponto esse novo modelo de escola, concretizado por uma maior intervenção estratégica por parte dos professores, promove experiências de vivência democrática nos seus alunos. Porque, tal como referem Covell (2010), Osler (2010), Teixeira (2010), Tomás e Gama (2011), entre outros, para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, para que se concretize numa autêntica cultura cívica, cujos valores democráticos se naturalizam nas práticas quotidianas, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação.

Na matriz de codificação 6, relativa à percepção da participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos na escola, verificamos que, tanto alunos como professores se mostram pouco seguros nas respostas que prestam às questões que lhes colocámos sobre esta temática. O que se pode dever ao facto de a pertença à escola ser um assunto que ainda lhes é muito pouco questionado e, mesmo refletido por si mesmos.

Matriz de codificação 6. Referências por categoria, para a dimensão participação e práticas de envolvimento institucional dos alunos, segundo alunos e professores

	Grandes Grupos de alunos	Pequenos Grupos de alunos	Professores
Sentimento de pertença	0	4	7
Vivências democráticas	3	8	19
Respeito pelo espaço escolar	7	0	5

Na verdade, os professores parecem-nos pouco habituados a refletir e a questionarem-se sobre aqueles que podem ser os sentires dos alunos sobre a escola, a sua presença e pertença à instituição que lhes concede o estatuto de aluno que, por sua vez, é visto como uma propriedade integrante do estatuto de membro da escola. O aluno que está matriculado na escola, que frequenta as aulas que lhe estão destinadas, que é detentor de um número, faz parte da escola e, sobre isso não restam dúvidas.

No entanto, segundo constatámos, na perspetiva dos alunos, tal condição encontra-se muito pouco clarificada porque, ao lhes serem colocadas as questões “Sentem que pertencem a esta escola? Sentem que fazem parte desta escola?” os alunos mostram-se algo confusos e, com alguma hesitação acabam por dizer que sim, mas com pouca convicção de que é verdadeiramente o que sentem.

E podemos, desde já, avançar que tais sentimentos derivam, também, daquilo que denominamos de ausências e fracas vivências democráticas nos contextos escolares, onde se discute e decide muito do que aos alunos diz respeito, que é posto em prática pelos professores e dirigentes, sem que os maiores interessados (alunos) tenham tido, por algum momento, a oportunidade de se pronunciar (Osler, 2010). E os alunos manifestam-se, algumas vezes, como sendo aquela maioria esquecida, a quem não perguntam nada e decidem por eles e para eles, e aceitam isso com a naturalidade

de quem foi educado para tal, e como alguém que nunca antes tinha sido questionado sobre isso.

“Mas sempre que há mudanças também não nos perguntam nada, porque a melhoria é a pensar nos alunos.

– Normalmente as decisões partem do Conselho Executivo e são postas em prática sem nos perguntarem nada.” (PG2, 8º)

Alguns professores, por sua vez, alegam a clara relevância de todas estas questões devendo-se, já nestas idades, promover mais práticas participativas que eduquem e preparem os alunos para uma futura cidadania mais ativa e comprometida inclusivamente com tudo o que os rodeia, a começar pelo próprio espaço escolar.

“Acho que, realmente, a escola tinha um papel muito importante a desempenhar a nível de 6º para 7.º, que era inculcar-lhe que o sentido de responsabilidade sem uma capacidade de autocrítica e crítica não existe de modo nenhum. De maneira que, talvez, começando no 6.º ano a prepará-los, talvez, eles comesçassem a ter bases e, inclusivamente, a serem aptos para poderem participar mais ativamente, transformando coisas que não estão bem.” (Prof. 8)

“É preciso prepararmos os alunos para isso, por isso se eles participassem mais em reuniões, em dizer, em pedir a palavra, não é? Mesmos os mais velhitos, saber estar, ... porque é ótimo ... e quando se conversa com eles, e eu tive essa experiência na biblioteca, não em aulas, e é ótimo, desde os mais pequenitos aos mais velhos. Quando se conversa com eles, eles entendem e ficam ... e depois vêm perguntar “o que é que acha?” e é uma surpresa agradável, quando não se é professor deles.” (Prof. 9)

6.5.1. Sentimento de pertença e envolvimento na vida da escola

Dubet & Martuccelli (1996) alertam-nos que, para percebermos melhor a ação educativa que a escola desempenha devemos centrar a nossa atenção nas

experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, compondo e articulando as diversas dimensões do sistema, com as quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos. No entanto, esta é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos mas, possivelmente, com todos os envolvidos no processo educativo nomeadamente os professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem sempre atentos e capazes de fomentar um cada vez mais comprometido envolvimento dos seus alunos.

Na verdade, não apenas identificamos um novo modelo de prática docente definido por uma maior atenção e atribuição de sentido de pertença a todos quantos compõem a comunidade escolar, mas também um modelo de prática discente onde os alunos são, de modo geral, cada vez mais entendidos como elementos fundamentais para uma dinâmica de escola bem-sucedida (Osler, 2010). O que faz com que os alunos se apercebam que não somente a escola é para eles como eles fazem parte integrante desse contexto que compõem.

“– Acho que cada um de nós faz parte desta escola ... mais ou menos todos temos consciência disso. E sentimos isso. ... E há alunos que são sempre lembrados porque criaram coisas cá que, ... ficaram ... é o caso da exposição que está na parede. Os alunos que por aqui passaram deixaram essa marca e, vão ficar lembrados.

– E aqueles que fizeram ali o poço ... ficaram sempre na história da escola.” (PG6, 9º)

E os professores também nos revelam que esta é uma certa inovação que está, cada vez mais, presente nas recentes preocupações em promover novas práticas e atitudes mais concordantes com as dinâmicas escolares que implementam uma maior centralidade aos alunos (Klem & Connel, 2004; Osler, 2010).

“É importante sentirem que têm qualquer coisa para dar, há muitos miúdos que têm um sentido de responsabilidade muito grande já, neste momento, e, lá está, a escola tem de desenvolver esse sentido de responsabilidade.” (Prof. 7)

O que passa pela própria alteração das estruturas em vigor que, atualmente ainda não contemplam a possibilidade de tornar estes alunos mais envolvidos e participativos, inclusivamente, na própria organização da escola uma vez que, e segundo nos diz o professor 7, *“No fundo, eles são também peças da organização da dinâmica da escola”*.

Para Flutter (2007, p. 344) a “premissa básica da ‘voz dos alunos’ é que ouvir e responder àquilo que os alunos referem sobre as suas experiências como aprendentes pode ser uma ferramenta poderosa, ajudando os professores a investigar e a melhorar a sua própria prática”. E, por sua vez, Fletcher (2005) considera que o envolvimento significativo dos alunos passa por uma consciencialização dos atores educativos de que os jovens podem e devem desempenhar um papel crucial no sucesso e na melhoria da escola, sendo que quando os educadores trabalham com os alunos, e não para os alunos, a melhoria da escola é positiva para todos os envolvidos.

“– Normalmente, os trabalhos que têm a ver com a turma os professores pedem sempre a nossa opinião” (PG1, 7º)

Nesta linha, tivemos já oportunidade de referir que quanto maior o sentimento de pertença (de comunidade) na escola, maior a participação nas atividades escolares, melhor o desempenho académico e menor a vontade de abandono escolar precoce. Por sua vez, a ausência de um sentimento de comunidade tem sido associado a baixos níveis de participação, inclusivamente entre os alunos para quem a escola é apenas para lá fazer o mínimo necessário, cumprindo com a obrigatoriedade de lá se manterem para se escaparem dela assim que lhes for possível (S. Silva, 2008a).

E, num registo de exaltação de uma certa informalidade verifica-se a necessidade de promover uma atitude mais participativa recorrendo a outro tipo de situações mais informais, tais como a criação de espaços, locais, atividades e órgãos intermédios que permitam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões da vida da escola, apelando à criatividade de cada escola na lógica da autonomia definida no seu regulamento interno (segundo Decreto Lei 115-A/98, art.º41, nº2).

“Quando são solicitados eles vão participando, integram-se e vão participando nos vários projetos, e nas atividades que vão havendo na escola, e temos

algumas que têm sido feitas ao longo dos anos, já são tradicionais, como o cortejo de carnaval, e eles empenham-se, a festa de final de ano, a de Natal, os jogos interescolas, ...” (Prof. 11)

No entanto, pelo que nos foi possível aferir, tal participação “nas atividades que também lhes são propostas” (Prof. 11) resume-se a situações pontuais relacionadas com os conteúdos programáticos de algumas disciplinas (nomeadamente a Formação Cívica e a Área de Projeto) que, na maior parte das vezes, acabam por não ter o impacto na comunidade educativa, que seria de esperar. E pelo que constatamos, na verdade a efetiva participação dos alunos, conferindo-lhes inclusivamente algum poder, continua a não se verificar (Rudduck & Field, 2006; Teixeira, 2010), permanecendo na retórica dos normativos legais que são impostos aos docentes (Rudduck & Flutter, 2007).

“Na verdade, penso que a participação nas decisões, na divulgação das actividades, etc... isso é extremamente importante. E aos alunos ... isso dava-lhes, de facto, mais consciência, de que eles também estão a construir o ambiente onde estão a trabalhar, que fazem parte dessa construção e, portanto, eu penso que sim, penso que seria importante para eles se houvesse mais participação.” (Prof. 11)

E, dada a relevância de tais questões, algumas propostas têm sido apontadas no sentido de se avaliar se o envolvimento dos alunos na escola é significativo. Por exemplo Fletcher (2005) salienta que se devem considerar quatro situações: 1) os alunos são aliados e parceiros dos adultos na melhoria das escolas; 2) os estudantes têm formação e a autoridade para criar soluções reais para os desafios que a escola enfrenta na aprendizagem, no ensino e na liderança; 3) as escolas, incluindo os seus educadores e administradores, prestam atenção aos consumidores diretos da escola (os próprios alunos); 4) as parcerias aluno-adulto são a maior componente de uma abordagem sustentável, responsável e sistemática para transformar as escolas.

Partindo da operacionalidade destas quatro componentes julgamos tornar-se mais fácil conhecer qual a cultura de participação que é fomentada e posta em prática

respeitando os direitos dos alunos, dando-lhes voz e oportunidade de exporem e verem atendidas as suas perspectivas quanto à escola e à vida da escola, envolvendo-se, comprometendo-se mais, participando ativamente [e não simplesmente “estando” (Tomás & Gama, 2011)] e vendo a escola como um espaço de bem-estar e desenvolvimento. No entanto, achamos por bem salientar que não se trata aqui de promover a defesa dos direitos de participação que os alunos virão a adquirir futuramente enquanto adultos, mas sim e antes de mais, defesa dos direitos deles ainda enquanto crianças e adolescentes (Cowell, Howe & Polegato, 2011), incutindo neles, desde logo e cada vez mais cedo, a disposição para uma maior prática participativa, também para o futuro.

“– O que o Delegado de turma faz?

– ele tem que entregar coisas que os professores dão à nossa turma e, ...

– É o porta-voz de tudo. Outras vezes, junta-se a turma toda e vai toda junta ...

– É, às vezes não é só o delegado acaba por ser ...

– Vai a turma toda.” (PG5, 9º)

“– Penso que gostava de ser lembrado mas, não é ... ser assim destacado por participar em alguma coisa da escola... pronto, normal.” (PG6, 9º)

6.5.2. Vivências democráticas para todos os alunos

Para que as crianças possam começar a desenvolver a capacidade de tomar decisões por si mesmas, devem ser incentivadas a isso, colocando-se em posição de o fazer, e para desenvolver esse processo, nada melhor que o espaço onde passam mais tempo: a escola.

Segundo Perrenoud (1995, p. 100), a relação estratégica que os alunos estabelecem com a organização escolar traduz-se na sua capacidade de utilizar as regras e, ao mesmo tempo, de agir sobre elas, construindo diferentes tipos de estratégias, com graus variáveis de eficácia, com a finalidade de “proteger os seus interesses, a sua tranquilidade e a sua liberdade, contra as exigências dos adultos e,

em particular, dos professores”. Segundo este autor, por um lado, o comportamento dos alunos, na escola, é suscetível de ser analisado a partir do modelo de “ator social”, por outro lado, constitui um meio de vida onde o aluno aprende a ser social, adquirindo e desenvolvendo um conjunto de competências suscetíveis de mais tarde, enquanto adultos, serem transferidas para outros tipos de organizações sociais de que irão fazer parte (empresas, organizações sindicais, partidos políticos).

Este apelo à aprendizagem da democracia pela prática da democracia na escola, de que nos falam autores como Guerra (2002), Gâmbôa (2004), Osler (2010), Pereira et al. (2009), entre outros, está presente nos discursos de alguns professores que nos relatam a relevância de se promoverem tempos e espaços escolares para que os alunos experienciem, desde logo, o que é a vida em sociedade.

“Em situação, ... eles precisam de entrar e ... de estar para também fazerem uma aprendizagem nesse sentido, não é? Uma aprendizagem responsável, uma aprendizagem de dizer educadamente o que se quer, de não estar sempre contra de não reclamar só, isso é uma aprendizagem, é outra componente.” (Prof. 9)

Nesta linha, Canário (2008) problematizando o futuro da escola refere que esta terá de desenvolver e aprofundar o gosto pelo saber como forma de intervenção na sociedade, devendo constituir-se como um espaço onde a política e a democracia sejam vivenciadas de forma a criar uma espécie de cidadania plena. O mesmo autor refere ainda que, sendo a realidade escolar de difícil transformação e, uma vez que, muitas aprendizagens significativas são hoje feitas fora desse contexto, importa que a escola chame a si novas práticas conducentes à criação de espaços que fomentem o prazer da aprendizagem e que se coadune com um projeto de sociedade verdadeiramente democrática. E professores, alunos e todos os outros intervenientes devem concorrer para esse projeto que se quer comum.

No entanto vários autores, portugueses e estrangeiros, têm constatado que a escola, em geral, tem permanecido como sendo uma instituição autoritária, mesmo dentro de nações democráticas (Abrantes, 2008; Apple, 2000; Apple & Bean, 2000;

Fletcher, 2005; Harber, 2008; Osler, 2010; Pereira & Pedro, 2009; Rodrigues, 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010), não se mobilizando para uma maior prática de envolvimento e comprometimento dos alunos, à semelhança dos professores e funcionários, nos espaços e momentos de decisão.

Neste contexto, salienta-se o fundamental papel que cabe (e caberá cada vez mais) aos professores, no sentido de que a ação dos alunos não seja meramente passiva e de sujeição a tudo o que lhes é permitido pela escola, mas que se torne cada vez mais ativa e de maior *ensujeitamento*, promovendo a sua própria condição de sujeitos (Parreiral, 2009). Os alunos, tendo opinião e perspectiva crítica relativamente às suas próprias experiências escolares democráticas tornam-se, também eles, e cada vez mais, propulsores de uma cultura de cidadania querendo e valorizando a sua presença em espaços e contextos onde tal lhes seja possível (permitido), passando a zelar pelos seus direitos e não sendo tolerantes com injustiças, exercendo e usufruindo o direito à palavra e refletindo cada vez mais sobre o mundo diário em que vivem e intervêm (Guerra, 2002).

Embora seja uma realidade, os planos curriculares e os projetos educativos de escola contemplarem cada vez mais áreas de formação cívica e de cidadania, no entanto, e volvido mais de um quarto de século após a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, continua a verificar-se uma certa descoincidência entre o designado novo modelo formativo de alunos, e de docentes, e a prática do quotidiano escolar caracterizada por uma quase total ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação e funcionamento, dificultando-lhes o ato de se fazerem ouvir relativamente ao seu potencial contributo para a implementação de mudanças positivas.

Na verdade, e segundo referem Tomás e Gama (2011), as escolas são ainda caracterizadas pela dominante conceção de criança (jovem) recetora passiva de conhecimento e de experiências dos adultos. Pelo que, dada a sua condição de educando/ aluno e aprendiz, e encontrando-se num processo de transição, não lhe é dado, ainda, o voto de confiança na resolução de seus próprios problemas, nem a oportunidade de desenvolverem competências de liderança. Além disso, segundo aquelas autoras, a instituição escolar continua a ser pensada como um espaço de

transmissão de cultura, de forma linear e vertical, num processo de centralização de poder dos adultos sobre as crianças. O que alguns nos fazem constatar.

“Se dizemos alguma coisa, se dizemos que não concordamos a professora ainda começa é a ralar connosco e depois diz que nós só estamos na escola que é para a brincadeira, que não queremos saber das aulas para nada.” (PG1, 7º)

“– ... acaba por ser a gente a expressar-se e eles a mandar-nos para a rua, mais nada. Para mim é assim, ou não gostam de ouvir verdades ou não aceitam outras opiniões. Qualquer coisa que digamos ou façamos ou dizem ‘está calado que eu não te perguntei a ti’ ou dizem ... bom, sei lá ...” (PG3, 8º)

Relativamente às capacidades dos alunos para o exercício da cidadania, especificamente no que respeita à sua participação ativa e empenhada nos momentos e espaços que lhes são reservados para tal, de modo geral, reconhece-se que essa é uma necessidade e uma boa medida, aliás formalmente consagrada⁵⁸ nos Conselhos de Turma, pela figura do Delegado e Sub-delegado de turma, na Assembleia de Delegados de Turma e Assembleia de Alunos, em termos definidos no regulamento interno da escola (segundo o Decreto Lei 115-A/97, artº41, nº2). No entanto, essa é uma questão que tem ainda de ser trabalhada e incentivada paulatinamente nas escolas uma vez que, e na senda de Fletcher (2005, p. 5), “não há fórmulas mágicas (...) seguindo o ciclo de envolvimento significativo dos alunos, a participação dos estudantes é transformada de passiva em ativa e de atividades desconectadas para um processo que promove o sucesso do aluno e a melhoria da escola”.

E, pelas palavras dos alunos percebe-se o longo caminho que há ainda a percorrer.

“– ... na turma, a diretora de turma até diz vamos fazer isto ou vamos fazer aquilo...aí ela até nos pede a nossa opinião.

⁵⁸ A participação das crianças e jovens é regulamentada pelo Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior aprovado pela Lei nº 30/ 2002, de 20 de Dezembro. A qual foi posteriormente alterada pela Lei nº 3/ 2008, de 18 de Janeiro e pela Lei nº 39/ 2010, de 2 de Setembro.

– Pois, porque, normalmente os trabalhos que têm a ver com a turma, os professores pedem a nossa opinião... e dizem o que temos de fazer.

– É, pois ... mas por exemplo, há uma stora que nós temos que ... nem vale a pena dizer nada porque não adianta ... ela está sempre contra nós, não aceita nada do que a gente diz e mesmo quando ela diz ... é tudo no geral, não explica como deve ser, ficamos a perceber o mesmo ... e nem adianta perguntar porque não diz mais nada.” (PG1, 7º)

Os professores, por sua vez, também referem que, para se passar a atender o aluno segundo a prática da sua maior participação e presença, as escolas terão de se reestruturar a fim de permitirem aos alunos uma abertura à sua presença e participação em espaços e momentos que lhes têm sido vedados.

“Talvez ..., agora isso leva a uma organização diferente da escola e talvez para conseguir essa participação deles, esse empenhamento, também tinha que haver uma autonomia diferente. Eu noto que os alunos vêm cada vez menos autónomos, autónomos neste sentido de que precisam de ser orientados para tudo, ou vêm habituados a serem orientados para tudo, agora é fazer isto, depois é fazer aquilo... e quando têm ali algum espaço em branco aquilo é logo aproveitado para uma certa confusão.” (Prof. 13)

O que, aliás, se traduz numa grande debilidade e falta de consistência com que se reveste a participação dos alunos em alguns órgãos e cargos de mera formalidade, como por exemplo o caso do Delegado de Turma e da própria Associação de Estudantes. E que nos confirma a ideia prévia de que os alunos não têm, em si mesmos, desenvolvida uma tradição de participação democrática, mesmo quando a lei lhes permite (cf. Art.º 14º da Lei nº 39/ 2010 de 2 de Setembro).

“– É o Delegado de Turma ... ele é que vai ... representa a turma. É o porta voz ... Mais nada.

– Sim, mas é só para transportar o livro de ponto, mais nada, ...” (PG5, 9º)

Por sua vez, os professores – não se sentindo capazes, nem preparados para corresponder efetiva e eficazmente a tais solicitações – confirmam que, dada a imaturidade característica destas idades e a ausência deste tipo de práticas nestes níveis de escolaridade (2º e 3º ciclos), alimentam algum descrédito quanto à capacidade dos alunos para um real envolvimento e participação nos diversos momentos de tomada de decisões.

“Sim, ... Bem o único ano em que a gente consegue pô-los a discutir uma questão específica que são as atividades, é o nono ano. Portanto não há nenhuma estrutura a nível da escola onde os alunos se possam envolver na vida da escola, de forma mais ativa...” (Prof. 4)

E apesar de reconhecerem a forte presença que os alunos têm no contexto escolar, na prática estão pouco ou nada representados nos locais decisórios, não tendo a visibilidade necessária para fazerem ouvir as suas perspetivas, enquanto atores escolares que nem sempre “representam” o seu papel com vista ao seu desenvolvimento enquanto cidadãos responsáveis e comprometidos.

“Eles são muitos e não podemos esquecê-los, eles coabitam este espaço connosco e eles também devem ser chamados a avaliar e a dar as sugestões. ...” (Prof. 7)

Deste modo, tanto na sala de aula como em todos os outros espaços e momentos mais informais – onde a intencionalidade educativa e formativa pode não estar em primeiro plano mas que complementa a ação educativa formalmente estruturada – e extrapolando para todos os contextos sociais onde, ao longo do tempo, se vai formando o seu percurso de vida enquanto cidadãos comprometidos, vão construindo uma democracia mais real porque tornada natural nas suas quotidianas práticas em sociedade. Porque, viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos, mas também os tornará críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável e comprometidos para exigir as condições que a tornam possível (Guerra, 2002). De

facto, a participação não é um direito mas um dever e, nesse sentido, à semelhança de Pereira e Pedro (2009, p. 161) defendemos que importa mais aprender “na cidadania” do que “para a cidadania”.

*“Mas isso é tudo um caminho a percorrer, e se o aluno não sabe estar ...
dificilmente depois sabe ter uma postura noutras situações ...
É preciso prepararmos os alunos para isso, por isso se eles participassem mais
em reuniões, em dizer, em pedir a palavra, não é ...” (Prof. 9)*

E, se, atualmente se vive num clima de exaltação da vida privada acompanhada de uma grande indiferença relativamente à vida pública e ao compromisso com o coletivo, tal tem implicações ao nível do papel socializador das instituições tradicionais, nomeadamente da família, comprometendo os processos de socialização e de integração, bem como a própria participação na vida política. Daqui ressaltamos a importância em reencontrar o papel criador e produtor do sujeito, superando o seu papel passivo assumindo, também, um papel ativo capaz de controlar o meio que o rodeia mediante o exercício consciente da sua liberdade e responsabilidade⁵⁹.

“Acho que, realmente, a escola teria um papel muito importante a desempenhar a nível do 6.º para o 7.º ano de escolaridade, que seria incutir aos alunos que o sentido de responsabilidade sem uma capacidade de autocritica e critica não existe de modo nenhum. De maneira que, talvez, começando no 6.º ano a prepará-los, talvez, eles comesçassem a ter bases e, inclusivamente, a estarem aptos para poderem participar mais ativamente, transformando coisas que não estão bem.” (Prof. 9)

E, nas palavras deste professor, vemos o importante trabalho que a escola ainda tem de fazer para que se atenuie o desfasamento que existe entre o papel do aluno nos documentos normativos e a ênfase que lhe é dada na prática (Amado, 2007). A este propósito, Fullan e Hargreaves (2001) referem que só fomentando e

⁵⁹ Sentimento profundamente ético que Touraine (1996, p. 185) associa à democracia e que pressupõe o seu entendimento como “condição institucional indispensável à criação do mundo por atores particulares, diferentes uns dos outros, mas que produzem em conjunto o discurso nunca completado, jamais unificado, da humanidade”.

alimentando uma relação dialógica entre alunos e professores se poderá melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Esta não participação em atividades e outras iniciativas escolares pode entender-se à luz do que alguns investigadores têm sugerido relativamente a uma débil cultura de participação e de não comprometimento que, segundo Ferreira e Silva (2005), tende a caracterizar a generalidade dos jovens portugueses. Na verdade, aqueles autores referem que apenas 26,7% dos jovens afirma participar em, pelo menos uma das organizações de cariz cívico (associações de estudantes/ conselho de alunos, partidos políticos, associações cívicas e de direitos humanos, movimentos ecológicos e religiosos e grupos de escuteiros) e de natureza recreativa (clubes desportivos, grupos artísticos), contrariamente ao que se possa considerar se atendermos que as associações constituem espaços de desenvolvimento de atitudes e valores cívicos e sendo a participação associativa um dos instrumentos possíveis de medida da disposição para assumir e exercer os direitos de cidadania (A. Fernandes, 1998). Assumindo, tal como Ferreira e Silva (2005), que através da criação de “(...) disposições favoráveis aos comportamentos cooperativos, ao respeito pelos outros, à tolerância, ao respeito pela lei, ao envolvimento ativo na esfera pública e ao reforço dos sentimentos de autoconfiança e de eficácia pessoal” (p.9), a escola adota uma dimensão cívica, enquanto componente do sucesso educativo entendido em sentido lato, assumindo também como meta a atingir a formação integral do aluno.

A este propósito, os resultados alcançados por Quaresma (2011) num estudo com alunos de dois colégios privados (um laico e outro religioso) em que analisa o grau de interesse dos alunos por aquelas associações/ grupos, mas também a sua disposição para participar neles, revelam-nos que 52,1% dos alunos do colégio religioso e 34,7% no colégio laico participam na dinâmica associativa. No entanto, e segundo as palavras da autora, tais resultados, não permitem confirmar se “o desinteresse juvenil pelo envolvimento na ação coletivamente organizada (...) poria em causa a manutenção do “espaço pessoal de manobra” (Lopes, 2000, p. 242) vital a cada jovem” (Quaresma, 2011, p. 319).

No nosso estudo, apesar de os níveis de escolaridade serem outros e de as preocupações que possam “impedir” que os alunos adiram e participem mais não serem as mesmas, ainda assim, segundo os professores que entrevistámos, a maioria dos alunos não se mostra com disposição para participar.

“Eles só por si dizem logo que não estão interessados, eles próprios não gostam de participar. (...) E quando são solicitados para

desempenharem alguma atividade, para participarem a maior parte recusa-se. (...).” (Prof. 5)

Por outro lado, tal situação também se deve ao facto de a escola não reconhecer, ainda, a relevância de uma maior participação ativa e efetiva destes alunos, nos vários contextos onde são, de facto, vistos como peças fundamentais na engrenagem do sistema escolar.

“E aí, a escola falha muito porque também não está preparada para corresponder às necessidades dos alunos. Daí eles também se desmotivarem um pouco.” (Prof. 5)

“Mas a escola tem uma forma de estar em que nunca criou ... nunca lhes deu essa ... digamos oportunidade (...) não há nenhuma estrutura a nível da escola onde os alunos se possam envolver na vida da escola, de forma mais ativa ...” (Prof. 4)

E, por outro lado ainda, os professores também se manifestam conscientes de que podiam fazer mais e melhor no que respeita a uma ação educativa de maior participação e de democracia cívica, tanto nas aulas como em contextos informais de formação em geral, no entanto reconhecem-se institucionalmente limitados.

“A pessoa até sente que podia fazer melhor, mas não tem como. Não tem condições. Por exemplo, uma pessoa quer criar um clube, mas não tem salas, não tem espaço físico ... e criar um clube, sei lá, a nível da história que se propõe trazer vídeos, trazer coisas de casa, ... mas não tem como, inclusivamente os horários dos alunos não lhes permitem participar. Então, o que se pretende com este ensino?” (Prof. 9)

Nesta linha, sendo a participação o princípio básico da democracia, nas palavras de Guerra (2002) não é

um direito mas um dever para todos os protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas, também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar (p. 67).

Por isso, propor que as escolas fomentem sempre uma atitude mais participativa recorrendo a outro tipo de situações mais informais, nomeadamente, a criação de espaços, de locais, de atividades e órgãos intermédios que promovam um maior envolvimento dos jovens na tomada de decisões de vida da escola, está em sintonia com Canário (2008) quando refere que “a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar de hospitalidade” (p. 80), dando lugar a que o processo de alunização das crianças e jovens seja um processo de transformação dos alunos em cidadãos.

Por sua vez, Rudduck e Flutter (2007) advogam que dedicar mais atenção à participação dos alunos pode promover o processo da aprendizagem. Portanto, uma maior participação dos alunos não tem de estar em oposição com os planos do governo relativos aos níveis e fomenta explicitamente novos planos relacionados com a cidadania. (p. 25)

Tais planos, sendo já uma realidade em prática, permitirão trilhar um caminho que se pretende que não seja demasiado acidentado, e que permita o enraizamento naturalizante de certos princípios fundamentais ao desenvolvimento de saberes ser, estar e fazer em comunidade. E, a esse nível, a escola tem um papel preponderante, em todas as parcerias possíveis de estabelecer nesse processo.

6.5.3. Respeito pelo espaço escolar

Na sequência dos comportamentos inadequados que os alunos por vezes manifestam nos relacionamentos que mantêm com os seus pares, professores e funcionários (que iremos abordar mais aprofundadamente no capítulo VII) também se verificam situações de um certo desrespeito para com o espaço e materiais escolares. Que, associado a alguns deveres dos

alunos, se notam uma certa “confusão” com aquilo que se estabelece como sendo as regras de funcionamento organizacional que os alunos, desde o início do 5º ano de escolaridade (portanto, desde o início da escolaridade nessa escola) devem conhecer e aprender a pôr em prática, concordando com elas ou não.

Verificamos que alguns alunos aceitam a necessidade de preservar e defender aquilo que consideram ser o “património” de que dispõem na sua escola a fim de que possa permanecer para as gerações vindouras.

“Exato... mas por exemplo há escolas que não têm as coisas que nós temos... E é importante que se preservem... isto não é só para nós enquanto cá andamos... talvez os nossos filhos um dia para cá venham...” (GG13, 9º)

No entanto, e apesar de todos saberem o que corresponde a bons comportamentos, há sempre alguém que não se preocupa em ter o devido respeito por aquilo que compõe o espaço escolar destinado à diversão, desporto ou convivialidade entre os alunos. Embora a generalidade dos alunos esteja consciente de que é um espaço que é de todos e para todos, muitas vezes não se preocupam em preservá-lo o que, segundo nos parece, pode ser a razão de, por vezes, os diretores não terem como prioridade a sua reparação imediata, o que está na origem de algum descontentamento entre a maioria dos alunos.

*“– Há ali outro campo com areia para jogar voleibol mas como não tem uma rede, às vezes até penduramos camisolas para fazer de rede...
– E não tem rede porque quando a metem rasgam-na sempre...
– As mesas de ping-pong também não têm redes ...olha pomos lá pedras para dividir... Não tem condições nenhuma para podermos jogar.” (GG2, 6º)*

E, relativamente aos culpados de tais situações, os alunos, melhor que ninguém, sabem quem são e estão cientes de quem realmente deve ser responsabilizado.

*“– Os materiais, alguns estão muito degradados, devido à má utilização dos alunos, mas não só... Aqueles, por exemplo, os bancos, as cadeiras, as mesas...
– Os bancos lá fora, houve um primo meu que andava a saltar de banco em banco e que levou com uma tábua na cabeça” (GG8, 8º)*

E essa tem sido uma constante preocupação desta escola e, especificamente dos professores, lembrando continuamente os alunos de que devem respeitar o espaço e o ambiente escolares e tudo quanto dele faz parte, no sentido de os dissuadir de atitudes e sentimentos propícios a manifestações menos saudáveis quanto ao saber ser e ao saber estar na escola. Não comprometendo o próprio bem-estar que, sendo uma preocupação geral, deve caracterizar qualquer ambiente de aprendizagem e construção de saber.

“Tão depressa se apercebem que de facto não fazem nada sem isto, e ... mesmo a formação pessoal, e profissional deles ... como também se esquecem completamente que estão no espaço aula, que estão numa escola, que estão aqui para a prender e fazem muitas asneiras, ... pronto mas isso tem a ver com o nível etário e aí o professor tem um papel muito importante, não é?” (Prof. 6)

Tal dissuasão pode acontecer e resultar do bom desempenho dos professores nesse sentido (Parreiral, 2009); no entanto, segundo alguns autores o estado de organização e preservação em que se encontra o ambiente escolar, só por si, pode funcionar como inibidor (ou, pelo contrário catalisador) de atitudes e comportamentos desrespeitadores desse mesmo ambiente (Debarbieux, 2006; Swaminathan, 2004).

*“Tudo, desde o computador até à relva é tudo deles, deles e dos outros e quanto menos estragarem mais podem usufruir.
E encontrando as coisas limpas, as coisas em bom estado eles próprios têm mais dificuldade em fazer asneira, do que ver as coisas já degradadas e sujas, porque nestes eles pensam é mais um risco. Há que dar um aspeto, conseguir uma coisa mais agradável, em termos de limpeza, para eles perceberem que também não podem sujar, que é bom manter assim.” (Prof. 7)*

Institucionalmente os alunos relacionam-se no seu dia a dia, de uma forma momentânea referindo-se à necessidade de respeitarem as regras de funcionamento da escola em geral e de determinados espaços em concreto.

Tomarem conhecimento do regulamento interno da escola é algo que lhes é facultado logo no início do 5º ano, nomeadamente nas aulas de Formação Cívica, em que os professores, de modo geral, lembram constantemente para garantir a ordem e a temperança nos

relacionamentos, dentro e fora das aulas, o que, segundo os próprios alunos tem reflexos positivos.

*“ – Queixamo-nos do regulamento e a sermos obrigados a isto e aquilo ... e ... mas se formos ver outras escolas... acaba por proteger o aluno e a aprender a estar na escola e ... a saber estar em todo o lado, ... na vida.
– E também nos sentimos bem aqui, depois. Assim não andamos cá contrariados.” (PG2, 8º)*

O que, segundo alguns alunos, também lhes concede alguma liberdade, reconhecendo as regras importantes e fundamentais para o bom relacionamento entre os atores e bom funcionamento da escola.

*“ – Eu acho que esta escola, apesar de ter muitas regras (também se não as tivesse não funcionava), acho que temos liberdade nesta escola...
– Temos liberdade de estudante ... podemos passear à vontade.
– Eu acho que uma escola é uma casa, se não tivesse regras simplesmente não nos sentíamos à vontade.
– Sim regras é preciso. Não é andar à balda. É importante termos ... sabermos o que devemos fazer...
– Sim sem regras não funcionava, mas também se tivéssemos muita pressão ... não conseguia fazer nada.” (PG4, 8º)*

E, sobre alguma alteração, entretanto feita, relativamente ao funcionamento da escola, os professores também revelam que, a certa altura o que se verifica é um certo comodismo, e não apenas dos alunos, mas também dos próprios professores. A este respeito, Abrantes (2011, p. 277, citando Alves & Canário, 2004) observa que

as acusações docentes alargam-se à administração (central, regional, local) pelo irrealismo, incoerência e ineficácia das orientações. Ao resistir às pressões externas, fechando-se na sua “autonomia relativa”, os docentes reproduzem uma “pedagogia espontânea”, enquanto restituição de experiências de vida (e de classe) que, por conseguinte, não pode mais do que reforçar as lógicas reprodutivas do sistema.

“É eles já se acomodaram, mas não gostam nada e não é nada rentável. Como nós professores, dão-nos as regras temos que as acatar e cumprir, mas também não gostamos nada. Olhe é só estar à espera que o tempo passe, porque fazer alguma coisa é raro fazer-se.” (Prof. 1)

O que leva a que alguns professores reconheçam que, de modo geral, o relacionamento entre os diferentes atores escolares seja, portanto, tranquilo.

“Penso que é um bom relacionamento... bom há exceções como há em todo o lado. Mas, no geral é bom. Acatam as regras, as normas e ... também se apercebem que estão a fazer mal e reconhecem que não é a melhor opção.” (Prof. 12)

E a permanência de uma certa organização e controle permite evitar que se verifiquem certos comportamentos de desrespeito pelos espaços e materiais levando a que, assim, a escola permaneça de aspeto limpo e agradável ao olhar de qualquer um.

“Mas, ... isto é fruto de algum trabalho e exigência. Eu sei que há escolas em que os miúdos, neste momento, escrevem nas salas, aqui não, se os miúdos escrevem alguma coisa, ao fim do dia o funcionário ... se consegue identificar em que sala é ... e vamos tentar saber quem foi, e ... se não consegue limpam. Por isso, se chega aqui e não se vê palavrões e não se vê nada, não quer dizer que eles não escrevam, não quer dizer que eles não os digam, mas pelo menos...” (Prof. 3)

6.6. Tempo de trabalho escolar

É já uma constante o reconhecimento de que a escola está sujeita a inúmeras ameaças por parte de outros agentes (mais ou menos) educativos que, ocupando cada vez mais o dia a dia dos alunos impede-os de se disponibilizarem para se envolverem e participarem mais nas atividades escolares, mesmo naquelas a que deveriam empregar total dedicação e esmero.

Na verdade, os alunos de hoje têm – mais que nunca – que fazer um esforço acrescido para não se deixarem distrair por todas as solicitações a que estão continuamente sujeitos, invadindo-lhes aquelas que social, familiar e escolarmente são, ou deveriam ser, as suas prioridades educativas e/ ou formativas.

Relativamente a esta realidade são os professores que, comparativamente ao seu tempo de estudantes, referem as atuais mudanças que muito interferem com o tempo e o espaço escolares dos alunos.

“Bom pelo que me parece, a sociedade hoje em dia dá-lhes outros interesses. E hoje a escola não é vista por eles da mesma maneira que era vista por nós. Há coisas mais interessantes para eles, há os telemóveis, os computadores com a internet, há uma série de coisas que lhes dá muito mais informação, para eles muito mais agradável, ... E enquanto nós dantes nos sujeitávamos muito a este tipo de ... ah! Porque nós tínhamos ambições, não é? Isto dava-nos uma segurança, que para eles hoje já não é assim.” (Prof. 1)

A este propósito A. Rodrigues (2009, p. 13), ao partilhar a ideia de Dimitriadis (2001), refere que, nos processos de pensar a educação, de modo geral, os educadores continuam a ignorar que os jovens alunos se encontram “incrivelmente assoberbados de usos sobre os processos de aquisição de identidades (subjektividades) e de formas culturais da comunidade fora da escola”. O mesmo autor avança ainda que é como se existissem dois mundos diferentes, um fora da escola, onde o não-formal e o informal dominam os mais variados processos de aprendizagem dos jovens, e outro, completamente diferente, no seu interior onde predominam as atividades curriculares e suas complementares como espaços de aprendizagem formal.

Daqui percebemos o constante desafio que atualmente se coloca à escola, de cativar os alunos para as suas propostas educativas devendo as mesmas serem também do interesse dos alunos. Por isso, cada vez mais a escola não se pode alhear daquilo a que Palhares (2008) designa de autêntica “constelação” de não-formalidade e informalidade que os alunos valorizam e diariamente transportam consigo (a sua subjektividade) e que a escola deve incluir nos meandros da sua formalidade. Porque, de contrário arrisca-se a não mais corresponder aos verdadeiros desígnios da escola educadora, formadora e socializadora das gerações do presente e do futuro.

“ ... têm muitos outros interesses. Basta ver a entrada na sala de aula, nós dizemos desliga o telemóvel, ... e tal, ... antigamente isto não havia. Agora o que lhes interessa é saber o que fulano disse, qual é o nº de sicrano.

Não é a escola que mudou, eu acho que é a sociedade envolvente é que tá a mudar. E tá a mudar no sentido de que tudo é fácil, eu tenho tudo, eu consigo tudo, e se não consigo faço a um e há-de haver alguém que me dá aquilo que eu quero.” (Prof. 2)

“Agora também há muita coisa lá fora é a Internet, a Playstation, o computador e essas coisas todas, ... ” (Prof. 12)

A matriz de codificação 7, relativa às perceções dos alunos sobre o tempo de trabalho escolar, na perspetiva de alunos e professores, mostra-nos que tanto os alunos como os professores se referem à ida dos alunos à escola como algo a que são obrigados, mesmo que as suas valorizações se dirijam mais a outras vontades e interesses.

Matriz de codificação 7. Referências por categoria, para a dimensão percepção dos alunos sobre o tempo de escola, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Escola “obrigação”	4	6	22
Tempo livre em tempo de escola	14	13	14

6.6.1. Escola “obrigação”

Segundo nos referiram alguns professores, as crianças e jovens vão à escola “cada vez mais por obrigação. Porque são obrigados ... e não é propriamente o pai ou a mãe que obriga ..., é o sistema” (Prof. 2). Na verdade, estes alunos, por se encontrarem a frequentar a escolaridade obrigatória, tendem a perceber a escola e a escolaridade não apenas como uma obrigatoriedade, à qual não podem “fugir”, mas também e muitas vezes como uma “obrigação”.

Tal obrigação é reconhecida por ser moral e por fazer parte de um processo educativo e formativo que deve envolver todas as crianças e jovens, promovendo-lhes momentos de

bem-estar e satisfação correspondentes, o mais possível, àquelas que são as suas motivações, disposições e ambições futuras, uma vez que, e segundo Vincent (1994), é a educação escolar e toda a educação que segue os moldes da educação escolar a que é social e profissionalmente valorizada.

Desta feita, e porque a escola é entendida como uma “obrigação” que, desde crianças, compõe o decurso normal das nossas vidas, faz naturalmente parte dos nossos percursos de crescimento, de experiências com outros e de aprendizagens, e reconhecemos que a não podemos evitar, quer por imposições próprias ou por imposições de quem nos é próximo (família, amigos, superiores, ...).

“– Vir à escola, não é que nós não sejamos obrigados, por lei até aos 16 ou até a completarmos somos obrigados.

– É assim, de uma forma geral, a escola não é ... mas nós, na consciência, ‘ah, andar na escola é chato’, mas, no final, temos consciência que tudo o que aprendemos é preciso na vida, em algumas coisas” (PG3, 8º)

“– Que remédio!!

– Para alguns também é uma obrigação andar cá na escola porque só precisam do 9º ano para começar a trabalhar.

– Exatamente.

– Sim, se eu pudesse nem cá andava.

– Mas é obrigatório...” (GG11, 9º)

“Eles sabem, estão formatados para isso, sabem que até aos 15 anos tem de ser aquilo e acabou, tem de ser mesmo.” (Prof. 7)

Por outro lado, tratando-se de uma obrigatoriedade, a escolaridade resulta de um vasto leque de dispositivos legais que a comandam enquanto imposição a que os alunos (em idade de escolaridade obrigatória) não podem escapar, muito embora seja essa, demasiadas vezes, a sua vontade.

“– Não, pelo menos para mim. Eu acho que só é frete quando as pessoas não tem objetivos e não sabem o que querem.

– Exato, o que querem e ... não encaram a escola como uma mais valia na sua vida.

– Exato, e é assim porque vai-lhes valer no futuro” (PG6, 9º)

“Eu acho que devemos fazer uma distinção entre os alunos que querem vir à escola e os que são obrigados a vir. A maior parte dos alunos ainda vêm com vontade de aprender, com expectativas em relação aos estudos e encaram que, os estudos os poderão ajudar a resolver os problemas da vida, e esses, sim senhor, vêm e querem aprender.” (Prof. 3)

Os que são obrigados a permanecerem na escola, ainda que contrariados, lá vão pondo em prática todas as estratégias possíveis para amenizarem possíveis sentimentos de desventura, com que retratam essa sua experiência, sempre com a ansiedade de a ultrapassarem, chegando à idade de lá saírem ou terminando a escolaridade a que estão a ser obrigados.

A este propósito, Lopes (2010), mencionando a questão das condições de felicidade no espaço escolar, reconhece impossível

esquecer os alunos que sofrem, alunos que ostentam, de forma mais ou menos visível, posturas, comportamentos e práticas de abandono e de isolamento, de solidão persistente, alunos que passam por estados de agudo questionamento sobre a construção da sua identidade e do seu projeto de vida, circunstância tantas vezes angustiante, alunos que, em suma, devido à sua exposição a dispositivos e processos de socialização por antecipação, se sentem a perderem o presente. (p. 289)

“Há outros que vêm obrigados, e vêm porque é assim, porque é normal, porque está estipulado e portanto vêm. E vêm à procura de ver ... “o que é eu posso tirar” ... Portanto a escola é para ir. E tentam tirar algum prazer.” (Prof. 9)

“Sim, sim é isso e, eles geralmente são honestos e dizem que fazem porque são obrigados e não porque gostam e também não se esforçam muito. E alguns são mesmo honestos, eu tou-me a lembrar do meu Kevin do 7ºC que diz que “Eu só me esforço porque a minha mãe obriga-me, porque eu não gosto nada da escola” Gosta de andar na escola, não é a escola em si, porque ela não o motiva, eles fazem por obrigação.” (Prof. 6)

E, sempre que podem lá se escapam, não fisicamente mas em pensamento, palmilhando quilómetros ou apenas alguns metros, até ao recreio e às diversões que lá deixaram.

A escola corre bem quando tudo está bem, nomeadamente no relacionamento com os outros que também fazem parte do seu quotidiano escolar (amigos, professores, pais, etc...) e relativamente ao desempenho das funções enquanto aluno, mas também enquanto filho e enquanto amigo/ colega.

“– Eu acho que isso depende de cada aluno e da forma como os alunos estão a encarar os resultados que têm. Por exemplo, se tiver resultados negativos às vezes é quase obrigatório agora quando está a correr bem...”

– Quando está a correr bem a nível de relacionamento dos amigos e nas aulas há pessoas que até gostam...(PG6, 9º)

Por outro lado, toda esta situação de não levar muito a sério a escola e tudo o que a ela está relacionado (aprendizagens, avaliações, atividades, etc...) deve-se à certeza entre estes alunos de que, nestes níveis de escolaridade ainda o podem fazer. Uma vez que, tudo isso ocorre de uma forma que não marca (positiva ou negativamente), nem compromete ainda o desempenho e a performance que futuramente lhes vai ser exigida, nomeadamente a nível do secundário. E esta é a opinião que alguns professores apresentam sendo isso que, a nível de atitudes e comportamentos, alguns alunos fazem transparecer.

“... já notei alguma diferença porque tinha 3º ciclo e secundário, e o secundário eram muito melhores alunos, já levavam as coisas mais a sério, já tinham outra postura... já só lá andava quem queria mesmo continuar a estudar.” (Prof. 12)

“Por outro lado, eles também estão um bocado conscientes de que até ao final do 3º ciclo, nada está decidido e que só quando chegam ao final do 9º ano é que de facto têm de decidir o que é que vai ser da vida deles, portanto andam um bocado a brincar.” (Prof. 6)

6.6.2. Tempo livre em tempo de escola

Relativamente ao tempo de escola também achámos interessante perceber como é que os alunos procuram ocupar o tempo livre de que dispõem, tanto na escola como fora dela. Se durante o tempo de aulas assiste-lhes a certeza de poderem estar com os amigos que, diariamente encontram na escola, nas pausas letivas, como férias e fins de semana, essa facilidade já não acontece. Por isso, tentam pôr em prática aquilo de que mais gostam de fazer, desempenhando atividades dentro de portas, onde o computador (jogos, internet e afins) se mostra como o atrativo maior, permitindo-lhes manter longas conversas virtuais com os seus pares.

Ou, então, combinando hora e local, procuram encontrar-se uns com os outros, furando as pausas letivas e saboreando o prazer da clandestinidade de estarem juntos, sem a supervisão habitual dos funcionários e professores e, quase sempre com o desconhecimento dos pais.

“Às vezes marcamos qualquer coisa para nos encontrarmos assim num sítio mais central, pode ser aqui perto da escola... vamos de bicicleta, e é tão fixe... Muitas vezes nem digo nada aos meus pais.” (GG12, 9º)

“Há muito menos brincadeiras de convívio entre eles, convívios de jogar futebol, de jogar em grupo. O que é que eles fazem mais? Computadores, internet, jogos, a playstation, é assim ... atos saudáveis de ir para a rua correr, saltar, brincar ... não, não.” (Prof. 1)

Quando o tempo livre é na escola, normalmente ocupam-no a fazerem o que mais apreciam desde que lhes seja possibilitado. O que também lhes suscita algumas críticas uma vez que, na sua perspetiva, e grande parte das vezes, a escola não lhes permite desenvolver as práticas que tanto apreciam.

“– Bom, às vezes, torna-se cansativo todos os dias fazer o mesmo. Devia haver outras coisas para fazer, para ocupar o tempo, ... mas...” (PG2, 8º)

“– E depois é numa hora em que não há nada para fazer, os matrecos estão fechados, o campo não se pode requisitar a essa hora, não há nada, a sério.”

– *Sentados nos bancos.*

– *Sim, ... e Biblioteca, só em último recurso ... deveria haver coisas mais interessantes.” (PG3, 8º)*

“– *Sim, às vezes estamos aí nos intervalos sem fazer nada ...*

– *Mandar mensagens de telemóvel.*

– *E mais nada... não há nada para além disso.” (PG4, 8º)*

Na perspetiva de alguns professores, o que se nota é um brincar “desenfreado” para que, no pouco tempo que têm, consigam aproveitar ao máximo todos os minutos que lhes são preciosos, para poderem fazer tudo o que tenham previamente programado ou que, no imprevisto do momento, lhes surja interessante fazer.

“Na realidade, eles precisam muito de brincar e é pena eles não terem tantas oportunidades ... assim, porque o currículo está muito cheio, ... Mas, eles aproveitam muito, aliás, não gostam nada que se lhe retire tempo do intervalo, nós temos de os deixar sair na hora certa, para eles irem comer e irem brincar. Portanto, o intervalo maior eles aproveitam muito ..., os rapazes para ir jogar à bola, as meninas, mais em grupo, entre elas, e eu, de facto, acho que eles brincam muito no pouco tempo que têm para isso e acho que é importante.” (Prof. 13)

“– *Bem eles andam por aí a passear, vão jogar à bola e ... pronto... porque também não têm muito mais. Acabam por ter muito poucas atividades para além do tempo que passam dentro das salas de aula.” (Prof. 12)*

Conclui-se que os alunos, estando mais condicionados a permanecer parados num recinto fechado (sala de aula da escola ou mesmo em casa), restringem-se a curtas atividades físicas, gastando menos energia e calorías, levando-os a sentirem-se mais irrequietos, com maior propensão a tornarem-se crianças obesas, e sem hábitos saudáveis (alimentares, de atividade física).

“ Eles estão parados, repare, entram às 8h30 da manhã, têm um bloco até às 10h, outro que começa às 10h20 até ao meio-dia menos dez, de manhã têm 3

blocos, portanto são 90 minutos, mais 90, mais 90. No meu tempo, nós tínhamos o nosso feriado, como nós chamávamos, e gastávamos energia, ninguém nos proibia de irmos dar uns pontapés numa bola, isso é saudável. Agora não, eles agora ficam...” (Prof. 7)

“ Que têm tempos livres, ou pelo menos tempo que o têm para eles próprios, tempo que eles querem gerir para eles mesmos ... porque eles não têm que ter obrigatoriamente atividades e eles vão conversando uns com os outros no recreio, nos espaços exteriores. É o informal, o ocasional, é um ócio que até acaba por ser prejudicial ... e canaliza-se exatamente para aquilo que não devem ...” (Prof. 9)

De facto, em termos de horário os alunos estão demasiado condicionados sem oportunidade de participarem e de se envolverem em atividades escolares extra aulas e, além disso, não se lhes alimentam hábitos de participação e envolvimento, conduzindo-os a um não saber ocupar o tempo livre que possam ter, sem iniciativa, permanecendo num *deixa andar*, sem vontade de fazer, estar e/ ser. Neste momento, e desde há uns tempos, dadas as atuais preocupações adultocentradas (da classe docente, mas também dos pais) parece-nos que a escola não lhes facilita a oportunidade de terem mais iniciativa de quererem fazer e estar. É-lhes continuamente imposto o que é suposto ser mais acertado para todos, não lhes sendo pedido que se pronunciem a propósito, o que vai contra a ideia de que à escola cabe a preparação para a inserção das gerações mais novas na sociedade enquanto colaboradores e bons cidadãos (Covell, 2010; Osler, 2010; Parreiral, 2014; Teixeira, 2010).

6.7. Considerações finais

Concluindo este capítulo referimos que várias são as abordagens que têm procurado compreender as razões de muitos alunos permanecerem ainda distantes de uma relação de bem-estar com a escola. Assumindo tal preocupação, e em função daquelas que são as considerações apresentadas por vários autores, também reconhecemos a relevância em se assumir uma atitude que contrarie o dominante processo de tomada de decisões relativas às práticas escolares dos alunos, o qual, como vimos anteriormente, permanece maioritariamente adultocentrado.

Desse modo, dando maior visibilidade às perspectivas dos alunos é que melhor se reconhecem as suas verdadeiras posições, disposições e atitudes relativamente à escola e suas funções, ao sentido social e educativo que eles atribuem à sua escolarização e às experiências escolares significativas, de valorização (ou não), de participação e envolvimento o que nem sempre (ou quase nunca) são consonantes com o que os professores (e mesmo os pais) perspetivam sobre eles.

Relativamente a tais dissonâncias entre as perspectivas de alunos e de professores, referimos as relativas à escola desempenhar a função de formação para o futuro. Ou seja, se os alunos se mostram centrados no que a cultura escolar lhes dita de se concentrarem no seu futuro, no trabalho, sendo competitivos e diligentes no bom desempenho do seu “ofício”, vivendo “obsessivamente no presente à procura do futuro” (Lopes, 2010), os professores, por sua vez, contrariando aqueles que são os anseios que, nestas idades, os alunos já revelam (muito por influência da família) quanto a uma futura ascensão social que rompa com a condição social ocupada pela sua família de origem, perspetivam que os alunos se centram nos momentos atuais de sociabilidade e convívio que a escola lhes proporciona e que daí tiram o máximo partido.

E tal ideia revelada pelos professores, mostra-se focada no que se passa na sala de aula, nas suas expectativas em levar os alunos a centrarem-se no saber estar e ser na escola, e no saber fazer os trabalhos e tarefas escolares atuais daqueles momentos. Como tais experiências nem sempre correm bem, os professores tendem a perspetivar negativamente a preocupação dos alunos com o futuro em função dessa sua prestação menos positiva.

Na linha desta dissonância, os alunos reconhecem a escola como importante entidade de qualificação para um bom futuro profissional, e (mais que os alunos do ensino secundário, a quem a escola, afinal, lhes desperta algum descontentamento e desencanto relativamente ao futuro) valorizam a escola enquanto “rampa” de acesso a uma futura inserção no Ensino Superior e posterior entrada privilegiada no mercado de trabalho. Embora algumas vezes não demonstrem ter comportamentos e atitudes concordantes com isso, recusando-a (Lopes, 2010) ou distanciando-se dela (Abrantes, 2003).

Além disso, a relação dos alunos com a escola passa por esta ser um espaço físico e social facilitador de momentos de convívio e sociabilidade com os colegas e professores (e alguns funcionários), sendo essa a “verdadeira” escola, que tanto apreciam. Tal sentimento desperta-lhes algumas contradições entre, por um lado, o enfado causado pelo elevado tempo que a escola lhes rouba, com as aulas e os trabalhos tornando-se cansativa e, por outro lado, o aborrecimento relativo a permanecerem demasiado tempo fora da escola (nomeadamente

nas férias grandes), sem que tenham nada de interessante para fazer em casa (Leroy-Audouin & Piquée, 2004).

Depreende-se, então, que a maioria dos alunos valoriza o tempo que passa na escola sendo aí que encontram a possibilidade de estimular as suas capacidades de abstração, de questionamento, de articulação entre conhecimentos e outras aptidões básicas necessárias ao processo de construção de conhecimentos. Envolvendo-se e participando podem resgatar a capacidade de criar, expressar, potencializar capacidades que, segundo nos referem, quase nunca são estimulados nos seus quotidianos.

Questionando o que deve (ou não) caber à escola enquanto entidade de promoção de igualdade de oportunidades a todos os alunos, constatamos que continua a não ser permitido que todas as crianças e jovens tenham acesso a atividades e experiências de aprendizagem mais equitativas, porque a escola não lhes faculta tal oportunidade, prevalecendo as desigualdades entre alunos, escolas e condições de trabalho. E o lado mais subjetivo dos atores escolares, as reflexões pessoais que atravessam a afetividade e a ligação com a escola, revelam-nos isso uma vez que, além da valorização instrumental relativa a uma forte orientação para o futuro e o reconhecimento da qualificação escolar para o futuro profissional, é também notória a ligação emocional e o sentimento de pertença à escola que os alunos exteriorizam, querendo visitá-la mesmo quando já não lhe pertencem.

Apesar das dificuldades físicas e materiais da escola, da falta de estruturas correspondentes às necessidades dos alunos, impeditivas de um maior envolvimento e comprometimento deles com as aprendizagens, o que se verifica é uma certa resignação dos sujeitos, não mobilizadora no sentido de se encontrarem estratégias de superação das dificuldades em se encontrarem soluções.

E, na mesma ordem de ideias, alunos e professores apontam falta de organização e funcionamento escolar que passa por uma má organização curricular, e de uma má gestão do tempo de trabalho que não lhes permite ter tempo livre para se envolverem nas atividades extracurriculares. Tal facto deriva de uma certa tendência em se priorizar a relevância em cumprir com os programas, dando a matéria toda, mesmo que isso seja à custa de uma fraca orientação prática das aulas e de um geral descontentamento dos alunos.

Tais descontentamentos entre os alunos também surgem da desadequação de algumas regras que os leva a exteriorizarem o seu desagrado embora reconheçam a importância de um bom regulamento no dia a dia da escola.

Tudo isto tem contribuído para que a escola esteja a perder o seu sentido, não assumindo que deve atender mais aos alunos, às suas perspetivas, necessidades e expectativas

a fim de se adequar melhor àquelas que são as condições exigidas pelo atual paradigma da modernidade. O que também passa por uma maior parceria da escola com os pais e com a comunidade, promovendo-se uma maior partilha de preocupações e maior concertação na resolução de situações mais complicadas, revelando maiores desempenhos. Embora a literatura continue a revelar que muitas famílias ainda não se consciencializaram de que o seu contributo participativo pode trazer benefícios para todos os intervenientes no processo educativo, continuando a assumir uma certa postura de indiferença e de não participação, quando deveria ser “ativa”, mais presencial, expondo mais os seus problemas educativos.

Um novo compromisso que a escola deve passar a encarar é reconsiderar as suas funções sociais uma vez que deixou de ser a “única fonte de saber”. Ao que anotamos a ideia de que a escola, enquanto comunidade de aprendizagem, alega a que todos os seus atores tenham lugar e espaço para o desempenho dos seus importantes papéis. O que é mais dificultado, principalmente em escolas como esta (em contexto rural) que apresentam muitas carências de eventos e estruturas sociais e culturais (mais presentes nos contextos urbanos), que as apartem de maiores igualdades para todos os alunos.

Contudo, as perceções de alunos e professores são de valorização da escola que frequentam, demonstrando um certo bem-estar resultante do ambiente escolar e condições de aprendizagem positivas, de espaços e momentos não formais facilitadores de uma apreciação também positiva da escola e de expectativas e ambições relativamente ao futuro. Condição necessária para a promoção de experiências escolares significativas para todos os alunos, em especial para aqueles a quem a escola nunca disse muito e que tende a dizer cada vez menos.

Aquelas experiências escolares significativas derivam também de uma maior participação democrática e envolvimento institucional dos alunos nos diferentes espaços e momentos onde lhes são “permitidos”, sendo essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e atitude cívicas, nomeadamente na tomada de decisões (Osler, 2010; Teixeira, 2010). A este propósito, os alunos mostram-se pouco “à vontade” para se manifestarem quanto a estas temáticas uma vez que quase não são questionados sobre isso. O que também se reflete num certo desconhecimento revelado pelos professores, relativamente àqueles que podem ser os sentires dos alunos sobre a sua presença e pertença à instituição que lhes concede o estatuto de aluno, uma vez que quanto a isso (pela sua matrícula na escola, pela sua pertença a uma turma, sendo detentor de um número, e pela frequência das aulas que lhe estão destinadas), não restam dúvidas.

No entanto, os alunos ao serem questionados se se sentem parte integrante da escola referem que sim, mas com pouca convicção de que é verdadeiramente isso que sentem, o que se deve às ausências e fracas vivências democráticas nos contextos escolares, onde se discute e decide muito do que a eles diz respeito sem que tenham a oportunidade de se pronunciar (Osler, 2010). E os professores, alegando a relevância em se promoverem mais práticas participativas que eduquem e preparem os alunos para uma futura cidadania, mais ativa e comprometida, a começar no espaço escolar, reconhecem que muito há por fazer nesse sentido. Nomeadamente no que respeita à criação de espaços, momentos, atividades e órgãos intermédios onde os alunos se possam envolver mais, permitindo-lhes uma maior participação inclusivamente na tomada de decisões da vida da escola. Contudo, tal participação resume-se a situações pontuais, relacionadas com os conteúdos programáticos de algumas disciplinas (Formação Pessoal e Social e Área de Projeto) que, a maior parte das vezes, acabam por não ter o impacto que seria de esperar, na comunidade educativa. E se a efetiva participação dos alunos lhes conferiria algum poder, tal continua a não se verificar, permanecendo na retórica dos normativos legais que são impostos aos docentes.

A este respeito, os professores referem a necessidade de se alterarem as estruturas em vigor, dando mais oportunidade aos alunos de se envolverem e participarem mais, o que passa por uma maior consciencialização de que os jovens alunos podem e devem desempenhar um papel crucial no sucesso e na melhoria da escola. Na verdade, atesta-se que trabalhar com os alunos (e não para os alunos) permite que a melhoria da escola seja mais positiva para todos os envolvidos.

Neste sentido, os professores também se mostraram cientes da importância que tem os alunos experienciar, pela prática da democracia na escola, o que é a vida em sociedade. Na verdade, pelo prazer da aprendizagem, a qual se coaduna com um projeto de sociedade verdadeiramente democrático, professores, alunos e os restantes intervenientes devem concorrer para esse mesmo projeto que se pretende que seja comum.

Reconhecendo-se o fundamental papel que cabe aos professores de fazerem com que a ação dos alunos não seja meramente passiva e de sujeição a tudo o que lhes é permitido pela escola, pela condição transitória enquanto alunos, não lhes é dado o voto de confiança na resolução dos seus próprios problemas nem a oportunidade de desenvolverem competências de liderança. O que, segundo nos referiram os professores, também se explica pela imaturidade característica destas idades e pela ausência de certas práticas (por exemplo, uma Associação de Estudantes) nestes níveis de escolaridade (2º e 3º ciclos), alimentando, assim,

um certo descrédito quanto à capacidade dos alunos para uma real participação na tomada de decisões.

Tal vem na linha das descoincidências que detetámos entre o papel do aluno nos documentos normativos e a ênfase que lhe é dada na prática, associado a uma débil cultura de participação e de não comprometimento por parte dos alunos. Estes, embora já sejam muitas vezes encarados como peças fundamentais na engrenagem do sistema escolar, os professores reconhecem que podiam fazer mais e melhor no que respeita a uma ação educativa de maior participação e de democracia cívica, tanto nas suas aulas como em contextos informais de formação geral. No entanto, também desabafam que se reconhecem institucionalmente limitados para isso.

Apesar de os alunos estarem conscientes de que a escola é de todos e para todos, muitas vezes não se preocupam em respeitá-la e preservá-la enquanto “património” que deve permanecer para as gerações vindouras. No entanto, é-lhes quotidiana a preocupação de respeitarem as regras de bom funcionamento da escola (que conhecem desde o primeiro dia de aulas naquela escola), o que lhes permite manterem um bom relacionamento entre e com todos os atores escolares. Situação que os professores também perspetivam ser uma realidade entre os alunos, uma vez que a permanência de uma certa organização e controle permite evitar comportamentos de desrespeito pelos espaços e materiais escolares levando a que a escola permaneça de aspeto limpo e agradável ao olhar de qualquer um.

Além disso, também apurámos evidências de desvalorização e mal-estar de alguns alunos na escola, o que se deve ao facto de a escola continuar a não lhes dizer muito. Essa é uma questão que passa pela falta de capacidade de a escola lhes falar numa linguagem que eles entendam, aumentando as incompreensões para com eles, levando-os, quase sempre, a figurarem naquela minoria que, por razões várias (insucessos anteriores, pessoais e familiares) não conseguiram construir projetos de escolaridade. Sendo a escola uma experiência temporária onde muitos alunos permanecem contrariados nas aulas, sentindo que é tempo perdido, podendo estar a ocupá-lo de forma mais aliciante com atividades e outras solicitações externas concorrentes e que os impede de se manterem despertos, atentos e dispostos para as aprendizagens proporcionadas pelas diversas disciplinas e respetivos professores.

Na perspetiva dos professores, tal desinteresse pelas atividades escolares, deve-se a uma certa incapacidade dessas mesmas atividades cativarem os alunos, mobilizando-os ao ponto de superarem qualquer estranheza que possam sentir (para com a escola e suas atividades). Ao que a escola também tem falhado uma vez que não os tem ajudado a saber gerir e controlar vontades e impulsos que, por não terem lugar na escola, têm de permanecer

lá fora. O que vai contra o que um dia possam ter idealizado para a sua escola, repercutindo-se no desaproveitamento das oportunidades de aprendizagem, inclusivamente as não formais, interferindo com o processo de maior fruição por parte daqueles que se mantêm interessados em aproveitar.

Além disso, a falta de tempo disponível no seu horário semanal para aproveitarem as ofertas que a escola lhes faz (quando faz) acontece porque estas são calendarizadas em função das disponibilidades e decisões dos adultos que por elas estão responsáveis. Por isso, o sentimento de que a escola “é um seca”, sendo contrário ao que a socialização escolar deveria promover relativamente à construção da individualidade dos alunos, pelo carácter excessivamente estratégico e instrumental que poderá assumir nos quotidianos dos alunos, em nada facilita um maior bem-estar com a escola e seus representantes (Santos, 2007; Abrantes, 2011; Dotterer & Lowe, 2011).

A defesa de que as aulas deveriam assumir um carácter mais prático, dinâmico e motivador é partilhada por alunos e professores, sendo estes últimos que também se mostram desapontados com a atual estrutura curricular que lhes impede de se dedicarem devidamente à preparação de aulas mais interessantes para os alunos. Os quais, por sua vez, dada a “obesidade curricular” (Teixeira, 2010) a que estão sujeitos não lhes resta tempo para, além das aprendizagens escolares, poderem desenvolver a aprendizagem do ser e estar em grupo, convivendo e sociabilizando com os seus pares. O que, segundo nos referiram os professores, a escola não está a ser capaz de cumprir, uma vez que não permite que os alunos pratiquem as civilidades para as poderem naturalizar nos seus quotidianos.

De referir ainda que o facto de os alunos permanecerem muito tempo fechados dentro de salas de aula leva-os a sentirem que a escola lhes rouba a liberdade, numa escola que é composta por extensas áreas de jardim que não podem aproveitar, por falta de tempo mas também porque lhes estão vedadas alegando-se a necessidade de serem preservadas.

Tais situações levam os alunos a transgredirem algumas regras proibitivas, com as quais não concordam e que muitas vezes resultam da imposição de autoridade exercida pelos adultos (funcionários). Contribuindo, mais uma vez, para algum mal-estar dos alunos na escola.

E onde a estrutura escolar também não se mostra capaz de corresponder com recursos humanos, materiais e físicos enquanto instrumentos facilitadores da criatividade, inovação e comprometimento, que aumentam a motivação e disposição dos alunos para estarem na escola, mas também para a sua preparação enquanto futuros profissionais e enquanto indivíduos socialmente integrados e responsáveis.

No entanto, é comum entre os professores, a ideia de que os alunos no geral se mostram imaturos e inconscientes quanto às metas que, por vezes, estabelecem para o seu futuro, colocando a fasquia demasiado alta, reconhecendo, ainda assim, o quão difícil há-de ser alcançarem tal desígnio. O que nos leva a comprovar que, entre estes alunos, a falta de apoio familiar e mesmo de “alunização familiar” prévia para a construção de projetos escolares os canaliza, muitas vezes ao abandono escolar precoce.

E tudo o que já foi referido se associa à necessidade de, os alunos de hoje, terem de fazer um esforço acrescido para não se distraírem daquelas que, social, familiar e escolarmente, são, ou deveriam ser, as suas prioridades educativas e formativas. Sendo também constante o desafio colocado atualmente à escola, de cativar os alunos para as suas propostas educativas, as quais deveriam ser sempre também do interesse dos alunos. Por isso, a escola não se pode alhear nunca da “constelação” de não-formalidade e informalidade (Palhares, 2008) que os alunos valorizam e diariamente transportam consigo (a sua subjetividade) e que a escola deve incluir nos meandros da sua formalidade. Porque, de contrário arrisca-se a não mais corresponder aos verdadeiros desígnios da escola educadora, formadora e socializadora das gerações do presente e do futuro.

A verdade é que a escola, entendida como uma obrigação que, desde crianças, compõe o decurso normal das nossas vidas, fazendo naturalmente parte dos nossos percursos de crescimento, de experiências com outros e de aprendizagens, reconhecemos que a não podemos evitar, quer por imposições próprias ou por imposições de quem nos é próximo (família, amigos, superiores, ...). Enquanto obrigatoriedade, a escolaridade resulta de um vasto leque de dispositivos legais que a comandam enquanto imposição a que os alunos (em idade de escolaridade obrigatória) não podem escapar, embora, muitas vezes a contragosto e em “circunstância tantas vezes angustiante que (...) devido à sua exposição a dispositivos e processos de socialização por antecipação, se sentem a perderem o presente” (Lopes, 2010, p. 289).

No entanto, estes alunos têm presente a noção de que, nestes níveis de escolaridade, as suas atitudes para com a escola ainda não comprometem muito o desempenho e a performance que futuramente lhes vai ser exigida, nomeadamente a nível do secundário. E os alunos sabem que será a partir do ensino secundário que a sua atitude para com a escola terá de tomar um novo rumo (caso ainda não tenha acontecido), no entanto, a acontecer mais tardiamente, será uma tarefa mais complicada.

E, segundo vimos anteriormente, no que respeita ao tempo livre que os alunos têm na escola e fora dela, procuram antes de mais estar com os amigos o que lhes é facilitado em

tempo de aulas, mas que não acontece tanto em tempo de férias. Mantendo longas conversas virtuais ou encontrando-se uns com os outros, furando as pausas letivas e saboreando a clandestinidade de estarem juntos, sem a supervisão habitual dos funcionários e professores e, quase sempre com o desconhecimento dos pais, os alunos procuram manter a convivência uns com os outros.

Concluindo, constatamos que a relação dos alunos com a escola, dependendo dos seus contextos de vivência e das suas experiências pessoais, é um vasto campo de análise que tem suscitado o interesse em melhor se perceber o sentido que a sociedade atual atribui à instituição que, de acordo com os quatro pilares da educação do século XXI, segundo o relatório para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors (Delors, 2003), deve ensinar a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser. Na verdade, as sucessivas alterações da escolaridade obrigatória, e dos próprios currículos, realizadas em Portugal como noutros países ao longo do século XX, demonstram a adaptação de modelos e métodos pedagógicos às alterações sociais e à massificação da escola, mas também um novo significado para uma escola que deve responder às solicitações da sociedade (ensinar e educar, mas também ocupar crianças e adolescentes) e da economia (formar e qualificar, mas também prolongar cada vez mais a escolaridade, atrasando o ingresso na vida ativa ou, com alguma frequência, no desemprego).

De seguida apresentamos os resultados da análise da relação dos alunos com o saber escolar, perspectivada pelos alunos mas também segundo o que os professores entendem ser as perceções e experiências dos alunos no (re)conhecimento do seu papel de aprendentes.

Capítulo 7

Perceções e experiências dos alunos na relação com o saber escolar: (re)conhecimento do papel de aluno

“analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, num mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros.”
(Bernard Charlot, 2000, pg. 79)

Introdução

Há algumas décadas que tem sido do interesse de alguns autores perceber de que forma a escola, enquanto instituição que preenche funções específicas de formação e de transmissão de saberes, tem sentido para os alunos ao ponto de os mobilizar no campo escolar e de os incitar a apropriarem-se do saber escolar (Abrantes, 2003; Bautier, Charlot & Rochex, 2000; Charlot, 1996, 2000; Quaresma, 2011; Rayou, 1998; Rochex, 1992; Santos, 2007; entre outros). Assim, debruçarmo-nos sobre a relação dos alunos com a escola enquanto instituição concreta constituída por espaços e tempos, cumprindo funções e permitindo sociabilidades entre os diferentes atores que aí se relacionam (que iremos explorar no capítulo seguinte), implica termos em conta que tal instituição se pensa e se organiza em prol da função primeira de transmitir saber aos alunos. É com esse intento que, alunos e suas famílias se mobilizam ao ponto de verem alcançados os “produtos do saber” (Charlot, 1996), quer seja transmissão de cultura geral, formação intelectual, científica e humana, como instrução e formação profissional.

De facto, Perrenoud (1995, p. 83) adverte que a escola é, por definição um lugar onde se vem para aprender. Nenhum aluno pode ignorar que ‘está lá para isso’. Desde os primeiros anos que sabe perfeitamente que se lhe pede para se apropriar dos saberes e do saber-fazer

constituídos que estão ‘no programa’. Espera-se dele um trabalho que ninguém pode fazer em seu lugar, um trabalho de atenção, de compreensão, de memorização, de esquecimento ou de recalçamento dos antigos esquemas de pensamento, do exercício das noções e procedimentos adquiridos, de generalização, de transposição.

E, a forma como os alunos se reconhecem no desempenho do seu papel de aprendentes (mas também formandos e educandos), perfeccionando o saber escolar positiva ou negativamente, determina todo o seu processo de aprendizagem, de identificação com as aprendizagens “obrigatórias” que tem de fazer e sobre as quais recaem as avaliações que lhes conferem as apreciações classificatórias de sucesso ou insucesso escolar (e, por sua vez, também motivadoras a uma maior permanência na escola).

Por isso, achamos relevante perceber de que forma os alunos se mobilizam em relação à escola e, especificamente em relação ao saber escolar, considerando que se trata de uma relação de sentido “engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida individual e social, mas é também relação com um saber de que a criança para se formar, se deve apropriar de maneira eficaz” (Charlot, 1996, p. 50). Assim podemos dizer que os alunos se mobilizam em relação à escola e às aprendizagens aí ocorridas. Na verdade, se um aluno não se mobiliza em relação à escola (do exterior para o interior da escola, sendo previa e continuamente socializado para isso pela sua família e contexto social de origem) atribuindo sentido a essa ação, também não se mobiliza *na* escola (no interior da escola com repercussões no exterior) envolvendo-se nas suas atividades, valorizando-as e tirando todo o partido delas, não sendo também capaz de transpor para fora da escola as vivências e experiências de aprendizagem aí conseguidas (Charlot, 2000). Além disso é também fundamental que todo esse processo se traduza em experiências significativas (Rowles, 1984, citado por Swaminathan, 2004, p. 54), reavivando constantemente o sentido atribuído e a atribuir por todos os atores escolares e pela comunidade em geral.

A este propósito, Bautier, Charlot e Rochex (2000) consideram que a relação dos alunos com o saber diz respeito à relação com os processos (o ato de aprender), com os produtos (os saberes como competências adquiridas e como objetos

institucionais, culturais e sociais) e com as situações de aprendizagem. E numa relação de sentido e de valor, o indivíduo valoriza ou desvaloriza os saberes e as atividades com que se relaciona em função do sentido que ele lhe confere.

Assim, a percepção positiva que os alunos têm sobre o saber escolar, que resulta da forma como eles se envolvem no processo de aprendizagens que lhes são proporcionadas pela instituição escolar, socialmente valorizadas e consideradas fundamentais e formalmente certificadas, determinam que haja uma certa imposição, contrariando as vontades e disposições subjetivas que, à partida, cada aluno possui mas que, de modo mais ou menos evidente, tem, grande parte das vezes, de aprender a controlar no sentido de ser incluído na categoria dos alunos bem sucedidos.

E é esse condicionamento educativo que também nos leva a questionar sobre o modo como o aluno decifra a melhor forma de reconhecer o que fazer e como fazer para desempenhar com sucesso o seu papel de aluno, ainda que demasiado “preso” a um estatuto institucionalmente criado pelos adultos, que formulam e reformulam muitas vezes sem se lembrarem a quem se destinam a maior parte de tais decisões (Fletcher, 2005; Osler, 2010).

Neste capítulo, por um lado, pretendemos conhecer melhor o modo como os alunos, no dia-a-dia escolar, valorizam e se preocupam com o seu desempenho e resultados alcançados na concretização (ou não) dos trabalhos e tarefas solicitadas pelos diferentes professores, sobre as mais variadas matérias que, por sua vez, se traduzem nas avaliações e classificações escolares alcançadas. Tal informação, quando divulgada, é a “imagem” que se reflete sobre si junto da restante comunidade (escolar, familiar e outra), revelando o tipo de aluno que é (preocupado, trabalhador, esforçado, ou pelo contrário, baldas, desinteressado, desligado, etc...). E, de modo geral, a literatura é consensual quanto ao facto de uma grande maioria de crianças e jovens estar atenta ao valor da educação e à importância em desenvolverem um bom trabalho na escola (Covell, 2010; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008), uma vez que estão cada vez mais conscientes de que é isso que deles se espera.

Por outro lado, e porque a relação que os alunos estabelecem com os próprios saberes é muitas vezes uma relação do tipo conflitual que coloca em causa tanto as capacidades individuais como a auto-estima ou a imagem que os outros sobre eles

constroem, entendemos ser relevante descrever em que medida bastantes alunos percecionam o saber escolar de forma negativa, especificamente no que respeita ao insucesso escolar desencadeado e desencadeador de desinteresse e desilusão pela aprendizagem e tarefas escolares, pela avaliação negativa e desresponsabilização relativamente à escola, com reconhecimento da falta de respostas adequadas às necessidades dos alunos, o que os canaliza, assim, a aprendizagens forçadas e a consequentes insucessos (Abrantes, 2003; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dayrell, 2007; Duru-Bellat & VanZanten, 1999; Fernández Enguita, 2011; Gallant & Philippot, 2005; Santos, 2007; Silva, 2008a; Teixeira, 2010).

7.1. Relação positiva dos alunos com o saber escolar

Referindo-se a Bernstein, Sebastião (2009) considera que a escola desencadeia um processo de descontextualização das experiências e aprendizagens realizadas pela criança na família e grupo de amigos, selecionando-as e refocalizando-as para, posteriormente, desenvolver um processo de recontextualização dessas mesmas experiências de acordo com a estrutura simbólica dominante na escola.

Além disso, o mesmo autor alerta-nos que “não poderemos atribuir à escola um poder absoluto na reconfiguração dos quadros de disposições de que o indivíduo é portador” (Sebastião, 2009, p. 240), uma vez que estas resultam de sucessivos processos de reatualização desenvolvidos nos diversos contextos sociais em que os jovens se integram, dos quais a escola é um dos mais importantes.

Na verdade, estamos perante um constante processo de socialização escolar, paralelo à institucionalização educativa que se inicia cada vez mais precocemente (com a entrada em Creches e Jardins de Infância), com efeitos na atribuição de sentido educativo e social da escolarização, validado pelas imagens sociais que desperta e, ao mesmo tempo, por sua vez, fruto da modernidade, “ameaçado” por outros espaços educativos “co-escolares” e essenciais para uma socialização mais completa.

Além disso, a proliferação e desenvolvimento de outros mecanismos de comunicação que “roubaram” o grau de exclusividade que a escola (e o saber escolar) teve noutros momentos, a potencialidade de mostrar e falar da realidade, derrubando barreiras na difusão do conhecimento, que eram difíceis de superar ou simplesmente inacessíveis, rompendo, em

grande medida, com certos monopólios sobre os saberes levou a que se criasse “uma sociedade diferente, em que se chega a ver nas escolas refúgios isolados do saber, para o bem e para o mal, distanciados da contaminação informativa de rápida caducidade” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 46).

Daí a generalizada valorização que à escola continua a ser atribuída de geração em geração, sendo através dela que ainda se mantém o reconhecimento social, cultural e profissional que as sociedades modernas consideram essencial para que os sujeitos sejam aceitavelmente cultos enquanto condição para se “integrarem no Mundo e compreendê-lo, ser(em) autónomo(s) e trabalhar(em) com critério próprio e aceitar(em) responsabilmente as limitações que a liberdade dos demais impõe” (Sebastião, 2000, p. 103).

A matriz de codificação 8, relativa às percepções de alunos e professores sobre a relação positiva dos alunos com o saber escolar, permite-nos verificar que, de modo geral, existe alguma concordância entre o que os professores perspetivam sobre as percepções dos alunos e as percepções que os alunos atestam relativamente à sua relação com o saber. Aí apresentamos as categorias que extraímos da análise de conteúdo das entrevistas feitas a grupos de alunos e a professores, e que congregam os elementos identificadores e caracterizadores da valorização que os alunos atribuem às aprendizagens e tarefas escolares, à avaliação escolar reconhedora da condição de bom aluno, ou seja, aquele que se mobiliza para as diversas aprendizagens e que se integra em espaços e momentos onde essas aprendizagens podem acontecer, embora também consciente das suas dificuldades e limitações, as quais procura superar valorizando o tempo que dedica às atividades formais de aprendizagem, nomeadamente dentro da sala de aula. Por último, também nos foi possível conhecer que valorização os alunos atribuem às atividades extra-escolares, sendo todas aquelas que ocorrem fora dos tempos e espaços escolares mas que proporcionam saberes e saberes-fazer que se repercutem, por sua vez, nas aprendizagens escolares, pela necessária organização e gestão dos tempos livres, dos tempos de estudo e realização das tarefas escolares e, mesmo, estruturação das disponibilidades familiares. Para tudo isso, também se pode constatar que os alunos são mais ou menos motivados em função das diferentes atitudes e práticas desempenhadas pelos seus docentes, pelos seus pais e mesmo pelos próprios pares que, direta ou indiretamente, têm um papel importante no desenrolar das experiências escolares (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein, 2011; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012; Vieira, 2006; Santos, 2007; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Matriz de codificação 8 – Referências por categoria para a dimensão relação positiva dos alunos com o saber escolar, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Aprendizagem e tarefas escolares	5	2	9
Papel da avaliação escolar	11	8	4
Bom aluno	11	6	26
Consciência das dificuldades e limitações	4	4	10
Motivação	7	5	12
Atividades e aprendizagens extra-escolares	7	6	10

Numa primeira análise, a matriz permite-nos avaliar que, no que respeita ao papel da avaliação escolar, verifica-se uma certa descoincidência entre o que os alunos revelam e a perceção que os professores têm do que os alunos afirmam sobre essa questão. Pelo baixo número de referências feitas pelos professores a esse assunto, podemos pensar que, na sua perspetiva, os alunos não valorizam as questões da sua avaliação escolar quando, na verdade, essa questão foi bastante e positivamente referida pelos alunos.

De referir ainda que, relativamente à noção de bom aluno, são os professores que mais à vontade caracterizaram esses alunos, reconhecendo mais prontamente que certos alunos não têm consciência das suas próprias dificuldades e limitações, fantasiando o seu futuro escolar. O que pode servir de fator motivador para se esforçarem mais e conseguirem superá-las.

7.1.1. Aprendizagem e tarefas escolares

A valorização que os alunos atribuem à aprendizagem e às tarefas escolares que devem desempenhar na escola (aulas e extra aulas) e fora da escola [em casa ou por meio do desenvolvimento de “estratégias incisivas de salvaguarda ... de privilégios educativos” (Abrantes, 2011) levadas a cabo pela família], tem despertado o interesse de vários autores. Na verdade, nas várias áreas do conhecimento, diferentes autores têm-se debruçado sobre os fatores que estão na base de uma grande percentagem de alunos continuarem, sem conseguir reconhecer o valor que possa ter para si (futuramente) as aprendizagens e as tarefas escolares que lhes são normalmente solicitadas.

Sendo um assunto que suscita generalizada preocupação despertou-nos a vontade de conhecer melhor o que perspetivam os alunos sobre a atual valorização da escola. Os dados que apurámos permitem-nos perceber que, de modo geral, os alunos têm interiorizado o valor

que devem atribuir à escola, ao saber escolar e à necessidade de se dedicarem às aprendizagens e às tarefas escolares. No entanto, quando confrontados com a questão: “Para vocês a escola é importante?”, os alunos revelam que essa é uma questão a que nem sempre conseguem responder diretamente mas que atribuem à generalidade do grupo entrevistado ou a um ou outro colega que, segundo eles, pelas atitudes e comportamentos do dia a dia, retratam esse sentido e valor atribuído ao saber e às tarefas escolares. Assim, no geral, os alunos entrevistados não referem diretamente que valorizam a escola mas **partilham entre si** a responsabilidade e o comprometimento que comporta esse **sentimento positivo** o que, por sua vez, também pode amenizar o fato de não estarem a ser totalmente verdadeiros. Ou seja, os alunos recorrem a exemplos de colegas que conhecem bem e que se mantêm constantemente preocupados em cumprir com as tarefas escolares, como nos revela um aluno do 7º ano que, na terceira pessoa, se refere a uma colega que se mantêm constantemente preocupada em cumprir com as tarefas que tem em mãos, dizendo:

“ ... ela vem para a escola e é sempre ‘ai agora não posso ir mais vocês que tenho apoio acolá’, ‘ai agora tenho de ir ajudar aquela’, ‘tenho de ir para aquela sala para ver se as professoras me ajudam’.” (PG1, 7º)

E, por meio deste exemplo podemos perceber que alguns alunos, apesar da idade e do nível de escolaridade básico, já revelam uma “interiorização *aparentemente* profunda de um projeto escolar e existencial” (Lopes, 2010, p. 288) que, tendo em vista um “futuro” ou “destino” provável atuam no presente com maior dedicação, mesmo ao fim de semana, vinculando-se cada vez mais a uma lógica estrita do capital escolar e a objetivos que interiorizam como seus, mas que, na verdade, “são produto de uma fina rede de socializações cruzadas que os levam a incorporar, tão *naturalmente*, na sua prática,” (Lopes, 2010, p. 289) a pensarem numa futura entrada no mercado de trabalho ou num segmento privilegiado.

“E mesmo aos fins de semana há sempre aquelas pessoas que saem, mas quando têm testes acabam por ficar em casa mas a estudar, a trabalhar para a escola...” (PG4, 8º)

Nas palavras deste aluno do 8º ano, podemos mais uma vez perceber que esta é uma prática que pode não ser levada a efeito por si próprio mas, sendo levada a cabo por outros, o levam a reconhecer a relevância e a necessidade de tais comportamentos.

A este respeito, os professores em muitas das suas afirmações também relatam que, no geral, os alunos reconhecem a relevância em corresponder às incumbências da escola tirando partido do que ela lhes permite.

“Eu acho que eles também, minimamente, tiram partido da escola, porque eles acabam por captar muita informação, acabam por aprender, eles chegam ao final do ano e acabam por atingir os objectivos, senão não passavam.” (Prof. 10)

No entanto, também reconhecem que quando é exigido aos alunos mais esforço, empenho e dedicação, estes já não se mostram tão prontos a cumprir, resumindo-se a uma minoria aqueles que o fazem.

“Essa mensagem, por vezes, é mais difícil de passar.” (Prof. 11)

“Eu acho que sim, ...claro que há sempre meia dúzia deles que ... pronto ... ou porque não gostam da disciplina e poem-na de parte ou ... pronto ... mas de uma maneira geral acho que sim que eles gostam de vir para escola e ...” (Prof. 12)

“Não, mas também não são todos, continuo a dizer que não são todos, porque em cada uma das turmas há sempre quem pergunte, sempre há alguém que dá a entender que ... pelo menos temos algum feedback, porque às vezes, sentimos: “eu estou para aqui a falar, mas há alguém que ainda está a ouvir, que está a aprender alguma coisa e está interessado”. Mas a grande parte dos alunos agora não, não sabe e não quer saber.” (Prof. 2)

Tais constatações suportam a ideia, referida noutros estudos, de que, de modo geral, os jovens se caracterizam por uma “adesão distanciada à escola” (Abrantes, 2003a), onde enfadados com o trabalho escolar, pressionados pelos pais para permanecerem na escola, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior, vão mantendo uma relação flexível e ambígua, que lhes permite, em certas situações, resistir e infringir as regras, noutras participar com algum entusiasmo (*Idem*, p. 98).

O que corrobora o que Perrenoud (1995) também refere relativamente ao facto de a maior parte dos jovens aceitar a escola como um “ofício”, mas vendo pouco sentido no trabalho escolar.

A existência de processos que podem atenuar ou subverter tal distanciamento relativamente ao trabalho escolar, como são as iniciativas complementares (clubes temáticos, atividades desportivas, espaços de acompanhamento, lazer e investigação, animação cultural, visitas, festas e eventos, etc...), tendem a produzir uma outra representação da escola, mais dinâmica, enquanto local onde algo acontece, onde os alunos se podem divertir, mas também participar em atividades e projetos não rotineiros. No entanto, tal dinamização do espaço escolar não é independente da capacidade de alocação de equipamentos e recursos humanos por parte da escola, para além de que os alunos que participam de forma continuada nestas atividades são ainda uma minoria, face àqueles para quem a escola continua a cingir-se a aulas, testes e notas.

Neste contexto, denota-se ainda que aquelas atividades surgem muitas vezes desligadas dos programas disciplinares e a participação dos alunos é também regida por critérios de alguma seletividade social, perdurando as desigualdades entre escolas (mais centrais e melhor apetrechadas a contrastar com as escolas mais periféricas e sem a possibilidade de responderem a solicitações dessas) e entre os seus próprios alunos (de origens socioculturais diferenciadas com maior ou menor aptidão e mobilização para a integração nos diferentes projetos extracurriculares oferecidos na e pela escola). Contudo, não é de menosprezar o impacto destas atividades, quer no “ambiente da escola”, quer nos alunos participantes, sobretudo naqueles que provêm de meios mais desfavorecidos e que não possuem oportunidades culturais significativas fora da escola. Ao oferecer-se uma visão diferente da escola, enquanto não obrigação ou constrangimento, mas como espaço de construção e exploração, diversão e autonomia, permite-se aprofundar interesses anteriores em determinadas áreas e, também, desenvolver disposições de identificação e integração. Esta vivência particular da escola permite, pois, uma transfiguração significativa das disposições, da apatia e desinteresse ao envolvimento e participação.

Assim, relativamente à **integração dos alunos em espaços e momentos de aprendizagem**, de modo geral, alunos e professores valorizam e entendem ser uma mais valia da escola. Contudo, a maior parte das vezes, e segundo nos relataram os próprios alunos, tais atividades mantêm-se como formas de preencher o horário livre sem que lhes seja inspirada a relevância em participarem e muitas vezes, sem que tenham compatibilidade de horários para esse efeito.

“ Muitas vezes porque o nosso horário pode não coincidir com a hora em que funciona e por isso não dá. E depois temos atividades que não gostamos e ... somos obrigados a ir ...” (GG6, 7º)

A este propósito, Lopes (2010, p. 285) alega que as atividades extra-curriculares de tempos livres obedecem crescentemente a uma lógica unidimensional de escola, isto é, a um conjunto monolítico de pressupostos que assentam no modelo da escola-obrigação (...) e, neste caso, poderemos mesmo dizer que tais atividades extra-curriculares pertencem mais à ordem do tempo forçado do que à lógica intrínseca do tempo livre (...).

O que alguns professores também reconhecem:

“... estas horas de área de projeto, de estudo acompanhado, ... isto não vale de nada e outras coisas que podiam ser muito mais proveitosas para os alunos ...” (Prof. 11)

E, embora alguns alunos reconheçam a relevância em tirar partido do que, a esse nível, a escola lhes permite, na verdade, constata-se que a escola tende a canaliza-los para uma atitude de menor expressividade, convivialidade e ludicidade e de um certo divórcio face à oferta institucional de ocupação dos tempos livres, uma vez que ignora os múltiplos modos estudantis/ juvenis de *usar e fazer a escola*. Além disso, dado que a escola continua a não se preocupar em perceber devidamente o que na realidade os alunos esperam dela, os interesses dos alunos continuam a não ser devidamente estimulados.

“Há o atelier de cerâmica ... acho que ainda há. No ano passado participava mas este ano já não...” (GG13, 9º)

“- Temos a ciênciomania

E vocês costumam participar nessas atividades.

- Não...

- Ah, às vezes...

- Quando temos um intervalo vamos lá, e às vezes numa aula de substituição que podemos vamos para lá...” (GG5, 6º)

Tais constatações estão em concordância com os professores que também reconhecem a participação nessas iniciativas, limitada a uma pequena percentagem de alunos.

“... mas há uma percentagem de alunos que realmente se destaca e que vêm, que vêm e gostam de estar, gostam de estudar, frequentam a biblioteca, vai à net, portanto, todos os recursos no sentido de aprenderem, há uma franja que utiliza, mas a maioria acho que não.” (Prof.8)

E valorizam estes espaços não formais onde os alunos acabam por fazer novas aprendizagens que complementam as que mais formalmente lhes estão destinadas.

“... e nesses espaços (clubes) eles estão, juntam-se uns com os outros de uma forma tranquila, sem horário rígido, etc... e vão crescendo, e vão poder fazer, experimentar coisas diferentes e é a forma de estar e há sempre isto, e há sempre aquilo, vão ter que arrumar, há sempre regras mesmo quando achamos que não. Quanto mais não seja entrar e não bater com a porta.” (Prof. 9)

“Há aqui um centro da caritas aqui que os alunos gostam imenso, fazem trabalhos muito bonitos e mantém uma boa relação com as monitoras o que é muito positivo, e ...” (Prof. 5)

Quanto à promoção junto dos alunos de uma maior cultura de participação nas diferentes atividades, os professores referem, de modo mais ou menos implícito, a sua relevante interveniência em tal processo.

“E também por outro lado, muitas vezes podem não dizer porque apenas conhecem esta realidade, ainda não tiveram outras experiências e, muitas vezes, podem não as saber dizer, ou exprimir, mas de qualquer maneira acho que sim. Eles têm que ter opinião e é importante que sim. Eu só não sei é se eles sabem muito bem explicar exatamente o que é, mas isso quem lhes pergunta tem que saber ouvi-los, na sua idade.” (Prof. 1)

Na verdade, pela proximidade que mantêm com os alunos, pela forma direta com que lhes podem falar dessas questões, reconhecem que podiam ter mais vezes a iniciativa de formar os alunos nesse sentido. Inclusivamente, no que respeita a uma possível maior participação e motivação para o envolvimento dos alunos em espaços e momentos de decisão da escola. No entanto, e segundo nos foi possível constatar, continua a não se verificar a realização de parcerias entre alunos e professores (Fletcher, 2005; Teixeira, 2010) para que as decisões sejam negociadas e partilhadas e não apenas impostas aos alunos (seja pela Administração Central – nível macro; pelos líderes da escola – nível meso ou pelos professores – nível micro).

“Não lhe posso dizer que não pudesse ter alguma influência, só que, no fundo, quem é que acabava por ser escolhido nas turmas para ser representante nesses órgãos de que se está a falar? Acabavam por ser os bons alunos, geralmente os outros (a maioria) nem para isso estão prontos.” (Prof. 3)

No entanto, esta apreciação mostra-se algo contraditória com o que a literatura também nos tem revelado relativamente ao facto de, muitas vezes, mesmo os bons alunos não se mostraram disponíveis para uma maior participação, tanto quanto seria desejável, reconhecendo que o seu tempo dedicado ao estudo e às tarefas escolares é mais bem empregue, atendendo os objetivos que ambicionam atingir (Torres & Palhares, 2011).

E, os professores, por sua vez, também alegam que quando requerem a participação dos alunos para qualquer realização sabem que, na verdade, são os alunos que revelam mais dificuldades na aprendizagem que, normalmente, se mostram com mais vontade de colaborar. Podendo ser esta a forma que lhes é proporcionada para uma certa fuga ao que menos apreciam na escola e empenharem-se naquilo que mais lhes importa.

“Por exemplo se eu quiser fazer um trabalho qualquer, por exemplo fazer uma montagem, fazer uma festa é com eles que eu posso contar, não é com os outros porque os outros são para estudar, ... sim ... os outros nem gostam muito de fazer isso porque o que eles gostam é de estudar ...” (Prof. 11)

Assim, seria à tal “maioria” de alunos que, segundo o professor 3, “... nem para isso estão prontos”, que maior incentivo deveria ser dado a fim de perceberem melhor que o poderiam e deveriam vir a fazer, para uma maior dinâmica escolar.

7.1.2. Papel da avaliação escolar

No geral os alunos sabem (e naturalizaram desde o primeiro dia) que à escola e à aquisição do saber escolar se associam momentos e processos de avaliação. E esta é uma das questões que mais acarreta preocupação aos alunos uma vez que são aqueles momentos (pontuais ou em modo contínuo) que permitem reconhecer que o trabalho escolar alcança os objectivos a que se propõe (Santos, 2007). Além disso, são também esses momentos de avaliação que, de modo mais ou menos manifesto, dão reconhecimento à cultura escolar, ainda a mais valorizada, porque certifica capacidades e competências social e profissionalmente requeridas nas sociedades modernas (Tedesco, 1999; Vincent, 1994) fazendo, por isso, cada vez mais sentido a educação escolar⁶⁰.

As próprias apreciações feitas pelos professores (adultos, portanto) no momento das avaliações e atribuição de classificações escolares derivam e muito do que o aluno mostra ser capaz no contexto formal da sala de aula. Aí se centram todas as atenções sobre os desempenhos escolares dos alunos e, apenas aí, se fazem as apreciações que vão determinar se o aluno é empenhado, esforçado, trabalhador, interessado, ... e, por tudo isso, se merece a consideração positiva dos professores, mas também dos pares, família e comunidade em geral.

O problema surge quando, associado a essa ação, lhes é imposto que incluam nas suas (por vezes bastantes) atividades momentos de estudo para a realização de testes e/ ou exames.

E, a este propósito, as opiniões dividem-se entre os alunos que concordam com as metodologias de avaliação adotadas, ainda maioritariamente centradas na realização de testes escritos (normalmente dois testes por período, a cada disciplina), sendo entendida pela generalidade dos alunos (dos vários anos de escolaridade), como a melhor forma para estudarem a matéria.

[as avaliações] *“São precisas para sabermos se aprendemos ou não, ... para os professores também saberem se já sabemos as coisas, ...” (GG1, 5º)*

⁶⁰ A qual deve procurar preencher-se de práticas e conteúdos pedagógicos adequados às necessidades sociais, culturais e económicas atuais. Tal tem sido largamente explorado e alertado para que, e nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 85), responda “...a opções e valorações retiradas destes três aspectos: o papel que desempenha para o sujeito, o valor que tem de cumprir dentro da sociedade e da cultura e uma avaliação acerca do que vale, em si mesmo, o que se ensina”.

“Bom é preciso sermos avaliados porque ao fim e ao cabo não sabemos se estamos a aprender se não. Mesmo pensamos que sabemos e depois fazemos um teste e vimos que não sabemos, e o teste ajuda-nos nisso.” (GG11, 9º)

E os alunos que, não concordando, nos referiram que essa metodologia de avaliação é muito (e, segundo eles, apenas) centrada no resultado dos testes (enquanto momentos de avaliação calendarizados mas, demasiado pontuais), mesmo que os professores lhes façam ver que não, na prática é o que se verifica e é disso que a generalidade dos alunos, mais se queixa.

“- Importantes são, porque damos as matérias e temos de ser testados para saber se já sabemos. Podia era haver várias formas de testes, ...

- O problema é que, quanto aos critérios de avaliação... há professores que o teste não vale assim muito mas, depois no final do período, eles quase que só se baseiam nos testes, para nos darem a nota.” (GG13, 9º)

“- Na minha opinião não devia haver testes, podíamos só fazer fichas ao longo das aulas, ter em conta o comportamento e tal e já dava...” (GG5, 6º)

“-São importantes, mas às vezes os professores só dão importância aos testes. E se temos um negativa num teste, muitas vezes os professores já não ligam ao que fazemos durante o ano...” (GG6, 7º)

“- E pode ser que, na aula até percebemos tudo mas vamos para o teste e pronto ... na altura ... até por nervosismo, ou posso não estar bem e corre mal e depois pronto ...” (GG12, 9º)

“- Também precisam de saber se estamos a progredir e a aprender ou não e como é que estamos porque têm de nos dar uma nota, não é?” (GG13, 9º)

Segundo alguns alunos, a realização dos testes de avaliação implica terem de estudar e de se prepararem (sozinhos ou com ajuda) para adquirirem a “capacidade de saber refazer, no momento certo, o que foi treinado durante muito tempo” (Perrenoud, 1995, p. 139), o que lhes causa um certo descontentamento, uma vez que lhes é requisitado trabalho, tempo e energia subtraídas a outras atividades, daí não verem o que de positivo os testes possam ter.

Na verdade, quando os testes correm bem e os resultados são bons, prevalece a ideia de que o aluno se “portou bem”, quando correm mal, e na perspectiva dos alunos, alguém tem culpa mas nunca ele.

“- Eles são necessários mas, por um lado, a nós, custa-nos fazer. A gente sabe a matéria e muitas vezes chegamos aos testes e ..., parece que são tão difíceis que a gente não os consegue fazer... e até estudamos, mas ...” (PG5, 9º)

Na realização dos testes de avaliação os alunos vêem limitadas as possibilidades de porem em prática um certo “jogo tático”, que foram aprendendo de ano para ano, de modo a perverterem a situação a seu favor, tentando esconder as suas lacunas.

“- De alguma maneira seria injusto a gente passar de ano e não fazer testes

- Mas se o teste se fizesse inteirinho sem estar a estudar então, ... era melhor, era muito mais fácil.

- Não perdíamos tanto tempo ...

Achas que é assim uma perda de tempo muito grande?

- Não, ... mas nós não estamos com muita vontade de estudar mas ... somos obrigados.

Só porque têm teste.

- Pois! É do estilo, não queremos tirar negativa ...

- Não tirar negativa, ter uma nota razoável.

- Mas se podermos ser bons alunos melhor, ainda que com esforço, ... esperamos que seja isso ...” (PG5, 9º)

Daqui percebemos que, de modo geral, os alunos mostram-se com a ambição de fazer “boa figura” na avaliação, uma vez que reconhecem que esta é determinante para terem sucesso (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008). No entanto, procuram obter o máximo de classificações e qualificações, com o mínimo de investimento.

“- Sim é importante, até para nos valorizarmos a nós mesmos. Também é bom porque sentimos outra experiência, eu penso que toda a gente se sente um bocado mal e ..., por exemplo o professor está a explicar a matéria e não conseguimos perceber, acho que isso faz-nos sentir mal. “ (PG2, 8º)

Na verdade, são os resultados dos testes e das fichas de avaliação que mostram aos alunos e suas famílias a forma como a aquisição de conhecimentos e o desempenho escolar dos alunos está a decorrer. E, essa é uma preocupação manifestada pelos alunos, preferindo que as apreciações apresentadas aos pais sejam as melhores possível, de modo a obterem deles o reconhecimento do esforço que fizeram para alcançarem boas notas. Segundo Abrantes (2003a, p. 99), “esta apropriação instrumental do saber escolar é uma construção social bastante sedimentada, sendo incentivada quer pelo sistema de ensino quer por grande parte das famílias”.

“- E os pais também ficam contentes com as notas, quando são boas...” (GG2, 6º)

“- Nós, para nos sentirmos bem, acho que temos de tirar boas notas, uma pessoa pode dizer que não se importa de não tirar uma boa nota, mas no fundo, até se sente mal.

- Por exemplo, há pessoas que dizem não se importar, mas depois vêm os outros a passar de ano e ...

- Há pessoas que se calhar baldam-se o ano todo e depois arrependem-se.” (PG2, 8º)

Além disso, os alunos também reconhecem que fazer os testes de avaliação e alcançar bons resultados é a forma mais justa de provarem aos professores e aos colegas que estudaram e que merecem a melhor nota possível, sentindo-se bem e, por isso, motivados a continuarem a corresponder à relevância de estudarem.

“É importante para passar de ano, nós temos de mostrar que sabemos a matéria. Se não houvesse testes, como é que o professor sabia se estávamos preparados para o próximo ano.” (GG9, 8º)

“- Os testes são necessários mas, ...sim mas ... é a única maneira de sabermos se sabemos a matéria ou não ...

- De uma maneira seria injusto a gente passar de ano e não fazer teste. Imagine que passávamos de ano sem sabermos praticamente a matéria, acho que seria um pouco injusto. (PG5, 9º)

Por sua vez, os professores também manifestam que, de modo geral, os alunos não gostam de ser avaliados nem de terem de realizar os testes, porque tal implica terem de estudar e deixar de fazer o que, afinal mais gostam: conviver e sociabilizar com os colegas. E isto porque, no geral, os alunos não apresentam hábitos de estudo no dia a dia das aulas, e não dão provas de que sabem os conteúdos entretanto lecionados, o que leva alguns professores a reconhecerem que tal deve ser uma prática a inculcar mesmo por meio de uma certa “ameaça”.

«“Ai é, meus meninos? Então, a partir daqui quando me apetecer faço-vos perguntas sobre a matéria anterior, por escrito e aí ninguém está à espera que o vizinho responda, e é para avaliação!” É obrigá-los a rever a matéria anterior. E para mim é mais trabalho, porque cada vez que lhes faça 5 perguntas, multiplicando por 80 alunos, são muitas folhas que tenho que ler.” (Prof. 2)

Contudo, a apreciação que prevalece é a de que, ainda assim, os alunos se preocupam em fazer o seu melhor para, com isso e devido a isso obterem o merecido reconhecimento. Para tal, muitas vezes, os alunos lutam por conseguir a melhor nota, assumindo o protagonismo das várias estratégias levadas a cabo com esse fim (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein, 2011). Uma certa corrida para o sucesso que necessariamente induz uma relação estratégica ou tática com a escolarização, logo uma relação utilitarista com os saberes. Trata-se de fazer “boa figura” na competição para obter bons resultados, onde o artifício e a preocupação com as aparências têm um lugar importante. Os próprios pais, com os olhos postos no diploma final e num possível emprego, reforçam muitas vezes esta tendência (o que iremos constatar no capítulo seguinte).

Alguns alunos tendo objectivos a longo prazo, e qualquer que seja o seu nível de aspirações mantém uma relação estratégica com a escolaridade, travando com o sistema escolar um “percurso de combate” (Perrenoud, 1995, p. 85).

“Depois há uma minoria que luta pelas notas, e isso passa-se em todas as turmas, eu tenho 6 turmas e em todas elas há sempre 3 ou 4 alunos que

querem mesmo tirar boas notas, eles são mesmo competitivos, e lutam mesmo pelo 5". (Prof. 6)

Serão estes alunos que posteriormente, nos níveis de escolaridade mais avançados (secundário) mostrarão alguns "indícios de displicência: revelam-se autônomos nos estudos, vão à biblioteca, estudam muito por si próprios, mas, simultaneamente são também cada vez mais, indiferentes em relação aos outros colegas e à lógica da "turma". O círculo de amigos reduz-se paulatinamente. A territorialidade escolar é um reduto de grupos relativamente fechados e pequenos. Alguns referem expressamente que o seu círculo de sociabilidade se restringe a 2, 3, 4 amigos" (Lopes, 2010, p. 288)

O que também permite aos professores distinguirem os alunos que, na sua perspetiva, trabalham e se destacam dos restantes, pelos bons resultados que alcança.

Inclusivamente, tratando-se de alunos identificados com Necessidades Educativas Especiais, na perspetiva dos professores há toda uma preocupação em que o desempenho escolar seja o melhor possível.

"Sim, sim, e mesmo os alunos com necessidades educativas especiais e também todas as turmas têm alunos com necessidades educativas especiais que fazem testes adaptados, com perguntas muito mais simples que os outros e mesmo eles, eu tenho 8 alunos com necessidades educativas especiais e apenas um não está a ligar nada, está à espera que façam por ele, mas os outros eu noto que ficam felizes quando vêem um satisfaz no teste, a alegria que se vê no rosto deles...

Sim, é, é, é e eu fico satisfeita quando corrijo e vejo que o teste está satisfatório, até é um alívio, confesso, porque até ficamos a pensar "O que é que eu faço com estes meninos?", não é? E por outro lado, eu vejo a alegria que eles têm e isso é muito bom. Portanto mesmo nesses meninos com NEE eles também se preocupam em tirar boas notas. Acho que é muito bom, é muito bom." (Prof. 6)

Como acabámos de ver, a generalidade dos alunos reconhece a importância das qualificações escolares mesmo que, em seguida (e como veremos mais adiante neste capítulo, quando tratarmos dos aspectos da relação negativa dos alunos com o saber escolar) esbocem alguns discursos de desinteresse e de alguma incapacidade de sucesso nesta escola.

7.1.3. Bom aluno

Todas as considerações apresentadas anteriormente têm aliadas a si o conceito de bom aluno tratando-se de uma caracterização subjetiva partilhada por alunos e professores e que engloba uma grande variedade de conceitos definidores que se complementam. Dessa multiplicidade concetual salientamos algumas categorias que, a nosso ver se destacam nos discursos proferidos por alunos e professores, e que achámos possível agrupar em função de uma certa denominação académica, social, moral e/ ou cívica.

É unânime e do consenso geral que ser bom aluno é ter um bom desempenho académico. Na verdade, se nos detivermos nas definições apresentadas por alunos e professores facilmente percebemos que, embora sejam comuns tais perceções, são os professores quem mais prioriza esta denominação, referindo-a com mais frequência. No entanto, esta é uma questão que em muito interessa à generalidade dos alunos e, segundo a caracterização apresentada por eles, a nível académico, o bom aluno é: inteligente, esforça-se para ter melhores notas, trabalha e “convence” os professores, coloca boas questões e responde bem e está atento ao que se passa nas aulas (Cf. Quadro 6.18). E, atendendo às palavras dos próprios alunos, ser bom aluno:

“- Não é só tirar boas notas, também é ... a postura que temos nas aulas. Eu acho que um aluno que se esforce, mesmo que não consiga tirar boas notas, mesmo assim é um bom aluno.

- Eu acho que, acima de tudo é esforçarmo-nos e depois vem o resto.

- Não é só ter boas notas nos testes. Porque até pode ter corrido mal, apesar de o aluno ter estudado e de ter trabalhado, mas pode acontecer.

- Mas também não é só isso que conta. O comportamento também é importante...

- Podemos pensar que vamos ter um 5 porque tirámos satisfaz muito bem nos testes todos, mas pode não ser assim, podemos não ter um 5. E por exemplo a Inglês, até não tenho tirado Satisfaz Muito Bem nos testes todos e tenho tirado o 5 na mesma.” (PG4, 8º)

“- Eu acho que um bom aluno é aquele que ... por exemplo, não é estar nas aulas só para aprender, acho que é questionar e intervir nas aulas, ... pronto, ter um bom relacionamento com os professores, as suas ideias, ter os seus

ideais e não, ... um professor gosta disto nós vamos fazer isto só para ..., pronto, ... agradar o professor. Penso que assim o aluno até pode ... ele pode ter melhores notas mas está mal, para o futuro é muito melhor que o aluno tenha as suas próprias ideias.” (PG6, 9º)

Por sua vez, na perspectiva dos professores, um bom aluno é: autónomo, criativo e construtivo, trabalha bem, investe no estudo e na formação geral, a quem damos valor e incentivamos porque é capaz de ir mais longe, tem métodos de estudo, esforça-se, interessa-se, empenha-se, gosta da escola, quer sempre aprender mais, envolve-se nas atividades, realiza as tarefas propostas, é organizado, sabe refletir, desempenha bem as suas tarefas e constrói a própria aprendizagem (Cf. Quadro 7.18). E, nas palavras dos professores um bom aluno:

“Em primeiro lugar, tem de ser um aluno que tem de estar, geralmente, atento. Tem de questionar, colocar questões. Tem de pesquisar, ter vontade de pesquisar. Tem de realizar as tarefas que lhe são propostas, com alguma vontade. É ser organizado, basicamente tem de ter alguma organização.” (Prof. 11)

“Pra mim é aquele aluno que tem sempre gosto em aprender. Eu tenho alunos bons, muito bons até, que por mais complicado que seja o assunto, explicamos uma vez e vê-se na cara deles que entenderam, e se mais tarde tornarmos a falar outra vez eles vão então buscar esse assunto, e relacionam com o que falamos agora, sabem que a professora já falou em qualquer coisa que se calhar até pode ser aplicado ali e depois claro, depois dão provas, eu deixo-os sozinhos a pensar e eles provam que realmente sabem pensar.” (Prof. 2)

“São miúdos que chegam, vêm com vontade de aprender, aproveitam todas as oportunidades que os professores lhes dão e mais algumas e que, a partir daí, criam aqui nesta escola uma bagagem suficiente para enfrentar depois os problemas que acontecerem. Temos tido aqui miúdos com grande êxito.” (Prof. 3)

Quadro 7.44 - A nível académico ser bom aluno é:

Alunos	Professores
✓ Ser inteligente	✓ Ser autónomo
✓ Esforçar-se para ter melhores notas	✓ Ser criativo e construtivo
✓ Trabalhar e “convencer” os professores	✓ Trabalhar bem
✓ Colocar boas questões e responder bem	✓ Investir no estudo e na formação geral
✓ Estar atento	✓ A quem damos valor e incentivamos porque é capaz de ir mais longe
	✓ Ter métodos de estudo
	✓ Esforçar-se
	✓ Interessar-se
	✓ Empenhar-se
	✓ Gostar da escola
	✓ Querer sempre aprender mais
	✓ Envolver-se nas actividades
	✓ Realizar as tarefas propostas
	✓ Ser organizado
	✓ Saber reflectir
	✓ Desempenhar bem as suas tarefas
	✓ Construir a própria aprendizagem

Alunos e professores também definiram o bom aluno através de um conjunto de qualidades sociais e de competências de sociabilidade que, segundo pudemos constatar, são unanimemente valorizadas e têm reflexos importantes no relacionamento quotidiano entre alunos e professores, nomeada e especialmente, entre os pares, com quem os alunos também muito prezam esse bom relacionamento. Assim, segundo os alunos, a nível social, o bom aluno é: amigo de todos, dá-se bem com todos, é sociável e tem boas notas mas também é bom colega. E, pelas palavras dos alunos constatámos a relevância que atribuem ao facto de um colega ser bom aluno mas, além disso, ser também um bom colega que alinha nos momentos de brincadeira, que se dá e é amigo de todos sem exceção, mas que se mostra responsável e capaz de manter os bons resultados (Cf. Quadro 7.19).

“- Tem de ser amigo de toda a gente, tem de ser responsável

- Que tenha sempre boas notas e se dê bem com toda a gente, não seja tipo aqueles que só tem boas notas e não se importam com os amigos”. (GG10, 8º)

“- Ser bom aluno é ter boas notas.

- É ser inteligente. E que ajuda os outros.” (GG4, 6º)

A este respeito, os professores também apontam algumas características de bom aluno que se enquadram no âmbito social, e que se mostram fundamentais para o próprio desenvolvimento integral do aluno. E, de entre tais características destacamos o facto de um bom aluno dar nas vistas pela positiva, pertencer ao mundo, ser sociável para além das boas notas e ter um bom relacionamento com os professores e os colegas (Cf. Quadro 7.19). O que podemos comprovar pelas suas próprias afirmações:

“ ... em termos de diferentes inteligências, miúdos com notas muito altas e até raciocinam muito bem em termos dos estudos mas depois não têm em termos de vivências e têm sociabilidades muito más ... Pronto, tenho o caso de miúdos com sucesso, até porque eu agora fui dar um capítulo e eles já tinham o capítulo todo feito, todos os exercícios, é evidente ... antecipam-se, trabalham imenso, fazem sempre imensos exercícios. Eles fazem tudo e ainda passam para o capítulo seguinte, fazem o teste, investem e tudo ... pronto ... agora se de facto conseguem conjugar as coisas em termos sociais ..., para mim é um aluno que é bom aluno, porque não é só bom numa coisa. Não me interessa que seja só bom em termos de notas, interessa-me no seu todo, em termos de formação, em termos de sociabilidade e que se saiba integrar na sociedade, é isso que eu espero desses meninos.” (Prof. 1)

“Para já um bom aluno é um aluno que sabe estar, tem uma postura correta dentro da sala de aula, é um aluno que está sempre presente também para ajudar os colegas quando precisam, é um aluno que entende o professor mas quando for preciso também fazer uma crítica, também o faz, é um aluno que cumpre com os trabalhos com o material, ... Pronto eu penso que é um aluno que se dá em todas as situações e sempre bem disposto ... Eu tou-me a lembrar de uma aluno que tive ainda há pouco, o Gonçalo, é um aluno de 5, ele é mesmo um aluno de 5. Ele não é egoísta, porque ele sabe estar, tá muito disposto e também sabe ajudar e dar apoio aos outros, inclusive dá-lhes alguns conselhos que eu acho que é bastante bom e eles até os recebem. Vindo da parte de um colega recebem melhor os conselhos de que vindo da parte de um professor, e neste caso vindo de alguns professores. Pronto, eu acho que são essas qualidades todas, pronto, para além de ser um aluno excepcional a nível

de conhecimentos eu acho que também a sua postura, e também o respeito pelos colegas, pelo professor e por toda a comunidade escolar, ... por isso é que é um bom aluno.” (Prof. 5)

“Um bom aluno é, além do mais, aquele aluno que tem autonomia, que é autónomo e tem um sentido de responsabilidade enorme, e que, perante essa capacidade de responsabilidade e sendo autónomo, consegue responder às solicitações e consegue procurar novas situações. É um aluno que pertence ao mundo, longe de afetos, o aluno hoje tem de pertencer ao mundo. E o princípio da descoberta, cada vez mais temos esse interesse em descobrir porque chega até nós uma imensidão de informação e o aluno de hoje tem de saber aproveitá-la, saber mesmo tirar partido dela, porque a alguns chega essa informação e não a sabem aproveitar.

E esse aluno era isto, evidentemente era um miúdo responsável, que sabia trabalhar, que tinha autonomia suficiente, não andava lá sempre de volta do professor, ele perguntava quando havia necessidade disso, porque ele era responsável e sabia o que tinha de fazer, tinha de estudar e depois também criou a sua autonomia, ele sabia onde é que havia de ir o que é que havia de fazer, conjugando tudo isto saem bons alunos.” (Prof. 7)

Quadro 7.45 - A nível social ser bom aluno “é ser bom amigo”:

Alunos	Professores
✓ Ser amigo de todos	✓ Dar nas vistas pela positiva
✓ Dar-se bem com todos	✓ “Pertencer ao mundo”
✓ Ser sociável	✓ Ser sociável para além das boas notas
✓ Ter boas notas mas também ser bom colega	✓ Ter um bom relacionamento com os professores e os colegas

Além disso, também nos foi possível anotar algumas características apontadas por alunos e professores, definidoras do bom aluno, como alguém que, para além das características anteriormente apontadas, moralmente está consciente dos deveres que tem para com a escola e as tarefas da escola e para com os outros atores com que se relaciona diariamente na escola (colegas, professores, funcionários, ...). E podemos perceber que, a este nível os alunos referem-se de modo mais específico quanto ao que lhes compete para ficarem

de bem com o que os professores esperam deles. Assim, a nível moral, os alunos referem que o bom aluno é quem traz sempre o material escolar, não perturba, é assíduo e pontual, respeita os outros, respeita os professores, é responsável, cumpre as regras, ajuda os outros, tem boa postura e porta-se bem nas aulas. Nas suas próprias palavras, constatamos que, de modo geral os alunos sabem bem ao que devem corresponder para serem identificados de bons alunos.

“- Ter boas notas.

- Ser assíduo.

- Ter respeito pelos outros.

- Ter respeito pelos professores. E pelos colegas...

- Ser pontual.” (GG11, 9º)

“- É aquele que se porta bem.

- Que tira boas notas, que estuda, que faz os TPCs.

- É bem comportado.

- Que respeita os outros

- Aquele que cumpre as regras ... Mesmo que às vezes não concorde muito com elas, não é?” (GG2, 6º)

“- Bom aluno é portar-se bem.

- Sim, não fazer asneiras, portar-se como deve ser nas aulas, ...

- Estar atento...

- Ser bem comportado, ... e trabalhar para convencer os professores...

- Um bom aluno é aquele que faz o que o professor manda...

- É preciso ser-se esperto, inteligente...” (GG5, 6º)

Os professores, por sua vez, também referiram algumas características que identificámos como sendo morais, e que os alunos devem apresentar para corresponderem ao que se identifica por bom aluno. Entre tais características, salienta-se que, o bom aluno ajuda naturalmente os outros, é responsável, respeita as regras, tem uma postura correta, tem espírito de cooperação, é solidário com os outros e tem grande sentido de responsabilidade (Cfr. Quadro 7.20). E, dos discursos dos professores podemos destacar as seguintes constatações:

“Ora bem, um bom aluno é um aluno responsável, não só ser um bom aluno a nível cognitivo, mas nas atitudes, no comportamento, ... pronto ... é isso ... ser autónomo e ajudar também os outros, porque isso é muito importante e cada vez mais valorizamos as atitudes dos alunos ... eles sabem e apercebem-se que o importante não é só ter a boa nota mas há também todo um conjunto de outros aspetos que contribuem e num todo contribui para que essa boa nota surja e por isso seja um bom aluno. E depois a atitude, o comportamento, não só na aula mas fora da aula, ... no relacionamento com os outros, etc...” (Prof. 12)

“Para mim é um aluno responsável, que tem uma postura correta na sala de aula, concretamente respeitando aquelas regras básicas, também não vou exigir que ele seja um santo, nós também não queremos alunos imóveis.” (Prof. 13)

“Acima de tudo, um aluno humano, que tenha um lado humano muito bom; um aluno que sabe brincar; um aluno também interessado, claro, senão não era bom aluno; mas aquele tipo de aluno, que ... sabe intervir na altura certa, que é ponderado, que sabe refletir e que não gosta de impedir a participação dos outros, mas que o faz sempre que é necessário, sempre que a participação dele é pertinente. Eu acho que tem de se conciliar tudo, o lado humano e o lado académico, aquele aluno que se esforça, que se empenha, não lutando tanto pelas notas... Eu não vejo o bom aluno naquele que luta só pelas notas, porque isso é obsessão, isso não é um bom aluno, é doença, para mim é doença ... Tenho dois alunos no 8.º ano que são assim, no 7.º ano, na minha direcção de turma não, lutam pelas notas, mas esse lado humano falha muito, fica um bocadinho aquém. Mas tenho dois alunos no 8.º ano que acho que são excepcionais, é um menino e uma menina, que eu acho que são mesmo assim 100%, dão-nos a mão se for preciso, se nos vêm tristes perguntam o que se passa, se vêm um colega que não está bem dizem-me ‘olhe, professora, hoje o fulano tal está assim, não o incomode’ ou então ‘vá falar com ele, há qualquer coisa que se passa, não está bem’, e, por outro lado, são alunos no contexto da

aula que são excepcionais, que dão nas vistas precisamente pela positiva, são muito bons mesmo.” (Prof. 6)

Quadro 7.46 - A nível moral ser bom aluno é:

Alunos	Professores
✓ Trazer o material	✓ Ajudar naturalmente os outros
✓ Não perturbar	✓ Ser responsável
✓ Ser assíduo e pontual	✓ Respeitar as regras
✓ Respeitar os outros	✓ Ter postura correcta
✓ Respeitar os professores	✓ Ter espírito de cooperação
✓ Ser responsável	✓ Ser solidário com os outros
✓ Cumprir as regras	✓ Ter grande sentido de responsabilidade
✓ Ajudar os outros	
✓ Ter boa postura nas aulas	
✓ Portar-se bem nas aulas	

Por fim, dos discursos dos alunos e professores também apurámos algumas respostas que nos permitiram definir o bom aluno, a partir de elementos relativos à sua participação cívica nos diferentes espaços e momentos em que voluntaria e autonomamente o podem fazer ou, por outro lado, sendo-lhes solicitada a colaboração. A este nível, e pelo que tivemos a oportunidade de referir anteriormente, os alunos pouco se manifestam limitando as suas constatações à participação nas aulas, emitindo opiniões sobre os conteúdos trabalhados, e à sua relação com os professores sendo, possivelmente, a realidade que melhor conhecem (cfr. Quadro 6.21).

“ - Participar na aula. Sim o que implica a estar atento ao que se faz e ao que se está a estudar na altura.

- Se a gente quer ser bom, pelo menos temos de saber o que é preciso para isso...” (GG7, 7º)

Relativamente à participação cívica dos alunos na escola, enquanto fator definidor de um bom aluno, os professores também apontam a participação, o ter opinião e saber proferi-la, ter iniciativa e mostrar-se capaz de se envolver nas atividades propostas referindo, para além disso, que o fato de o fazerem com regra, intervindo na altura certa, com pertinência para os assuntos que estão a ser tratados nas aulas, e ponderação de modo a não impedirem que outros também possam participar, são condição necessária para serem tidos como bons alunos (Cf. Quadro 7.21). O que comprovamos a partir dos seus discursos:

“É um aluno a quem eu, no fundo, dou muito valor, mas também acabo por incentivar mais, porque penso e acho que é um aluno capaz de ir longe. E, mesmo no dia-a-dia com os outros, com os professores, é um aluno que está sempre apto a envolver-se em atividades extra-curriculares e em todas as atividades. Acaba por ser um aluno completo.” (Prof. 10)

“É um aluno participativo, com opinião, gosto desses alunos que dão luta e que sugerem e que têm até iniciativa e que têm também espírito de cooperação com os outros e que mantêm aquele espírito de solidariedade com os que são mais fracos, ajudando-os e, simultaneamente, desempenham com sucesso as suas tarefas escolares.” (Prof. 13)

Quadro 7.47 -A nível cívico ser bom aluno é:

Alunos	Professores
✓ Ter opinião própria mesmo que seja diferente da opinião do professor	✓ Ser participativo
✓ Participar nas aulas	✓ Ter opinião e sugeri-la
	✓ Ter iniciativa
	✓ Intervir na altura certa
	✓ Ser ponderado
	✓ Não impedir a participação dos outros
	✓ Participar de modo pertinente

Em suma, podemos concluir que não há disparidades entre o modo como alunos e professores perspetivam o que é um bom aluno. E podemos considerar a existência de uma maior e generalizada consciencialização do que caberá a cada um dos atores escolares no sentido de um maior desenvolvimento de atitudes, posições e disposições favoráveis a um cada vez melhor desempenho de todos e por parte de cada um dos alunos no sentido da sua formação académica mas também social, moral e cívica e que, como vimos anteriormente, são vertentes constituintes da formação geral a que a escola deve também corresponder (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein, 2011; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Ryzin, 2011; Enguita, 2011; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai et al., 2012).

7.1.4. Consciência das suas dificuldades e limitações

Ainda no que respeita à valorização da escola e a uma relação positiva com o saber escolar, também nos foi possível considerar que, tanto na perspetiva de alunos como de professores, os alunos estão conscientes daquelas que são as suas dificuldades e limitações no que respeita a permanecerem na escola após a escolaridade obrigatória. Por isso, são capazes de perceber até onde (quando) faz sentido a sua permanência na escola, e **estabelecem metas reais** em função do que a obrigatoriedade escolar lhes impõe e em função do reconhecimento das suas dificuldades na aprendizagem e no seu envolvimento em atividades escolares.

Daí, alguns alunos manifestarem preferência por deixarem a escola e quererem entrar no mundo do trabalho, ainda que de forma precária dada a sua baixa idade, escolaridade e nula (ou quase nula) experiência de trabalho. O que, a própria família, consciente ou inconscientemente, acaba por incentivar desde os primeiros sinais de dificuldades de aprendizagem, transmitindo-lhes a ideia de que, assim que atinjam idade para tal, é preferível irem trabalhar, em detrimento de qualquer alternativa formativa.

“- Acho que é importante nós crescermos e termos um emprego qualquer, um trabalho ... isso faz com que não fiquemos uns vadios ... Os meus pais dizem-me isso, muitas vezes ...

- Acho que ficamos mais responsáveis e damos mais valor às coisas. Acho que ir para a universidade é um passo muito grande que tem de se dar com responsabilidade. E isso ... não ... não é para mim.” (GG9, 8º)

Além disso, aqueles alunos que reconhecem a sua dificuldade em corresponder às solicitações da escola, e especificamente de disciplinas e professores a que, ao longo do tempo foram tornando habituais as avaliações negativas, nem hesitam em afirmar que, assim que lhes seja possível (nomeadamente após atingirem a idade mínima legal, e mesmo sem concluírem a escolaridade básica obrigatória), deixam a escola. E fazem-no, certos de que a sua melhor opção é mesmo ir trabalhar, dando continuidade a pequenas experiências de trabalho que, nas férias, já possam ter tido.

“Eu faço o que tenho que fazer aqui e não vou para mais lado nenhum.

- Eu vou é trabalhar, já estive a trabalhar nas férias e quero depois da

escola ir para lá trabalhar outra vez. Eu gostei de lá estar... e se ele me aceitar ...” (GG11, 9º)

A este respeito, reparámos que grande parte dos professores perceciona negativamente a capacidade dos alunos reconhecer as suas limitações e dificuldades quanto a prosseguirem com a escolaridade. Especificamente, alguns professores chegam a referir que os alunos tendem a apresentar expetativas demasiado elevadas, que alimentam de forma inconsciente, e não concordantes com as suas reais capacidades e competências enquanto alunos.

“A maior parte deles não sabe nada. Aliás e mais no 9º ano eles, muitas vezes, até dizem “eu quero ser isto, quero ser aquilo” sei lá advogados, engenheiros, ... e chegam a ter essas expetativas, mais no início do ano. Expetativas elevadas, que até nem sabem que não têm capacidades para lá chegarem, quanto mais para saberem o que é que querem. Mas tudo bem, deixamo-los ter essas expetativas. A sonhar ... que até pode ser um incentivo a continuarem a tentar.” (Prof. 2)

A este respeito, percebemos que, entre os professores (enquanto adultos) prevalece a ideia de que os alunos, nestas idades, se mostram muito pouco críticos e escassamente esclarecidos sobre o que podem esperar do seu futuro escolar. Os alunos, sabendo que a escola é para frequentar, fazem-no, contrariados ou não, sem que se lembrem de se questionar a si próprios e aos outros, sobre o que esperar da sua escolarização, mesmo nestes níveis de escolaridade. À semelhança de outros autores, reconhecemos que, de certo modo estes adolescentes e jovens continuam a alimentar posições e disposições relativas à escola que são o reflexo de como a própria escola e seus atores (adultos) continuam a ignorar os múltiplos modos estudantis de “*usar e fazer a escola*” (Lopes, 2010, p. 288). Um certo divórcio, ou dissonância de mensagens que, segundo este autor, faz com que os alunos tirem mais proveito da interação contínua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente predominante na sua vida diária, que é a escola, para a definição e construção das suas identidades que são tão plurais quão plurais são os seus contextos de origem, as suas redes de sociabilidade e culturas juvenis.

Por outro lado, os professores também referem que, e principalmente os alunos que não têm tido um percurso escolar muito bem sucedido, estão conscientes da sua mais breve

condição de alunos, sendo a saída da escola uma verdade há muito anunciada tanto pelos próprios, como pelos professores e familiares.

“Por exemplo o CEF (Curso de Educação e Formação) que temos que concluir este ano, se algum deles pretendesse prosseguir estudos, pelo menos na via científica ou humanística, eles tinham que fazer exame. E eles foram auscultados em relação a isso e nenhum deles quer fazer exame nacional, portanto, presumo que vão para o mercado de trabalho. Ou se algum deles pretender seguir será para outro curso desse tipo, para ... Portanto não será para continuar. Mas também acho que os alunos têm essa consciência, não é?”
(Prof. 4)

Além disso, alguns professores também constataam situações em que os alunos, apesar das capacidades que têm revelado pelo percurso escolar que têm traçado ao longo do tempo, não se mostram confiantes nem conscientes das suas potencialidades. Tal insegurança pode dever-se ao fato desses alunos estarem certos quanto ao trabalho e ao tempo que têm de despender para alcançar os resultados ambicionados. E, perante qualquer desafio acrescido de um maior esforço, dedicação e interesse os alunos também tendem a vacilar e a duvidar das suas próprias capacidades.

“... E o mais engraçado é que isso acontece nos bons alunos, não acontece com os outros que são mais fracos que até dizem que querem ser isto ou aquilo e afinal nós sabemos que nunca lá vão chegar. E os bons alunos, esses podem não saber muito bem aquilo que querem mas pelo menos já sabem aquilo que não querem” (Prof. 2)

Quanto à tomada de consciência das dificuldades e limitações dos alunos relativamente à sua relação com o saber escolar, enquanto fator determinante do prosseguimento da escolaridade, alunos e professores revelaram a necessidade de se pensarem em mais alternativas à escolaridade “regular”, de modo a que todos alcancem, por outra via, a formação escolar e profissional que tanto é valorizada e requisitada na sociedade e economias atuais.

A este respeito, os alunos referem-se bastante à necessidade de se pensar em

diferentes alternativas e estratégias de investimento tanto a nível da escolarização profissional como a nível do ensino superior (dada a elevada competitividade, e consequente dificuldade em atingir a média necessária para o acesso ao curso superior que pretendam), a fim de se abrir o leque de oportunidades.

Da minha parte é passar de ano para o 10º ano, e gostava de tirar uma licenciatura, mas isso é ... isso de ir à universidade isso já é muito difícil...”
(GG12, 9º)

“Lembro-me de quando entrei para esta escola haviam cá rapazes de 17 e 18 anos ... agora têm outras oportunidades de curso, outras formações e cursos e, por isso deixam esta escola mais cedo enquanto que, naquela altura, não havia grandes hipóteses e eles ficavam.

- Ficavam ... e havia situações deles no 5º ano com idade para andarem quase no 9º” (PG6, 8º)

Constatações que os professores também fizeram, ao revelarem a dificuldade de alguns alunos em tomarem as decisões mais acertadas para si. Ou seja, ainda que tenham tido aconselhamento e esclarecimento da parte da psicóloga da escola, sobre a melhor opção no sentido de dar prosseguimento à sua escolaridade a nível do secundário, os professores atestam que a infantilidade de grande parte dos alunos, a falta de projetos futuros bem definidos e a falta de expectativas, tal como vimos em capítulo anterior, podem estar na base deste tipo de situações.

“Eles dizem que sim que sabem e que procuram e que se informam, e até têm os momentos de apoio mas depois quando se faz a matrícula continua a haver indecisão. E mesmo tendo dificuldade nas matemáticas ou ciências podia ir para outras áreas, mas não muitas vezes vai porque o amigo foi. Portanto não sabem, não sabem o que querem e cada vez estão mais indecisos.” (Prof. 2)

7.1.5. Motivação

A literatura tem-nos sugerido inúmeros fatores determinantes para uma relação positiva e/ ou negativa com o saber escolar e consequente motivação/ desmotivação relativamente à frequência/ desistência da escola (Dotterer & Lowe, 2011; Lam, Jimerson; Kikas, Cefai et al., 2012; Melo, 2008; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010 entre outros).

Tendo por base que a motivação, enquanto processo pelo qual os indivíduos agem com vista a alcançar certos fins ou objetivos (Berhenke, Miller, Brown, Sefer & Dickstin, 2011), pode ser determinante de uma relação positiva (e negativa, como veremos adiante) dos alunos com o saber escolar, e especificamente com os saberes de algumas disciplinas e seus docentes, foi-nos possível apurar que, tanto alunos como professores se referem a alguns elementos impulsionadores e/ ou inibidores dessa mesma relação, tendo repercussões no sucesso/ insucesso dos alunos.

E entre tais fatores destacamos uns relativos às características pessoais, científicas e pedagógicas dos professores a que os alunos associam às boas práticas docentes motivadoras de uma boa relação dos alunos com a escola e com os diferentes saberes escolares (das diferentes disciplinas). Outros fatores prendem-se com as boas práticas parentais relativas ao incentivo e encorajamento para um bom desempenho académico que se repercute, como iremos ver mais adiante, numa maior vontade de corresponder positivamente. Além disso, também se destacaram alguns factores relativos à influência dos pares que, por sua vez, também podem servir de estímulo para uma boa relação com as aprendizagens e os saberes escolares, onde a cooperação e as aprendizagens colaborativas são bastante relevantes e um maior incentivo e motivação.

Relativamente aos professores e à forma como eles influenciam os alunos, a literatura (Galand & Philippot, 2005; Santos, 2007; Melo, 2008; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010) permitiu-nos identificar alguns fatores referentes à competência científica e pedagógica e de personalidade, características que os alunos associam às designadas **boas práticas docentes** e ao próprio conceito de **“bom professor”**. Tais características são determinantes da maior ou menor motivação com que os alunos se relacionam com o saber escolar, especificamente com os saberes de algumas disciplinas e respetivos docentes. Diferenciando-os, portanto, de outros a que não atribuem tais características.

“- Se sentimos que o professor gosta de nós, vamos com mais gosto, se o professor vê que temos capacidade para fazer mais, se, calhar, esforçamo-nos mais um bocado

- Se nos sentirmos bem naquela aula, se calhar, entramos com mais gosto ...”
(GG9, 8º)

“- Depende bem do professor... Por exemplo, há aulas que passam os 90 minutos e nem custou nada, estivemos tão entretidos que a aula passou rápido. Nem demos pelo tempo a passar” (GG13, 9º)

À semelhança de estudos anteriores (Dotterer & Lowe, 2011; Galand & Phillipot, 2005; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010; Wang & Holcombe, 2010) que reforçam a relação positiva entre o nível de envolvimento e participação nas atividades escolares e nos espaços e momentos de decisão da escola e o rendimento escolar dos alunos, também nós pudemos perceber, dos relatos dos alunos, que tal depende muito da forma como os professores promovem junto dos alunos ações mais ou menos conducentes ao sucesso e a relações positivas com o saber escolar.

“- Temos mais sucesso na disciplina, é muito melhor ...eu acho que, a relação entre professor e aluno deve ser tipo, ... professor e turma, deve ser uma equipa. stora é só dentro da sala, para mim o professor está ali para ensinar. stora é só dentro da sala, para mim é como uma amiga, claro com todo o respeito

- ... nós sentimos que gosta de estar connosco, até nós nos empenhamos mais, sentimo-nos melhor, também gostamos de lá estar. Mais do que com uma professora que vai para lá e que, a gente sabe que não gosta ou, qualquer coisa, que a gente percebe que está lá contrariada, que está ali a fazer um frete, ... não é ...” (PG2, 8º)

A este respeito, verificamos que, os alunos conhecem bem e conseguem descrever claramente o tipo de professores que mais lhes agrada, em função das práticas docentes que os alunos mais apreciam.

“-Os professores são bons.

- São bacanos.
- Alguns explicam bem.
- Sim alguns..." (GG1, 5º)

"Há professores bons ...

- Há uns que tratam bem, há outros que...
- Por exemplo, a professora de Moral é a professora ideal.
- Tem umas aulas um bocado ativas.
- A stora de inglês também é fixe ..." (GG10, 8º)

"- Isto é assim tiramos positiva a Físico-Química porque gostamos do professor e ele é porreiro, e tiramos negativa a Inglês ou Português porque nem gostamos da prof. nem das aulas ..." (GG11, 9º)

"- Às vezes até nem se faz grande coisa mas pronto..."

- Sim e isso vai levar a que a matéria até não seja tão seca...
- Ficamos mais motivados.
- Pois é isso, mais motivados.
- Por exemplo o ano passado tínhamos uma professora de Português, aquilo era um espectáculo, ela vinha para a aula, e via-se mesmo que vinha com vontade de ensinar... Ela tinha gosto em ensinar, não era Manecas? Ela passava as coisas todas no quadro e se visse que a gente não percebia ela estava ali a explicar...
- Ela ... ainda que a matéria fosse simples mas, se ela percebia que algum aluno não percebia, ela não se importava de passar ali uma ou duas aulas mas não avançava ... preocupava-se com todos, ... para que todos aprendessem.
- É assim ela incentivava a estudar e a aprender...
- Eu acho que as nossas aulas até são praticamente muito ativas, porque os professores querem mesmo transmitir-nos a informação e querem que nós aprendamos...
- É claro que há sempre uma ou outra coisa mas...
- Mas em geral os nossos professores até são muito ativos,... gostam muito de ... pronto, são bons professores." (GG12, 9º)

Os professores, por sua vez, em sintonia com o que os alunos referem, também reconhecem que os alunos manifestam atitudes e comportamentos diferentes em função da perspectiva que têm dos professores de determinada disciplina, sendo isso que determina a empatia para com a disciplina e seus conteúdos.

“Ora bem, dentro do espaço aula, penso que varia um bocadinho de professor para professor. Se o aluno tem uma certa empatia pelo professor ou porque o professor explica bem e ele até gosta um pouco da disciplina, ele tem um tipo de comportamento, agora se não gosta de um professor ele liga logo à disciplina desse professor e é logo outra situação.” (Prof. 5)

A literatura também nos permitiu aferir sobre a importância que tem o **tipo de interações educativas entre professor-alunos**, onde o tipo de comunicação, a liderança, os métodos de ensino e de avaliação são entendidos como relevantes para o próprio envolvimento entre professor-alunos traduzido em maior ou menor envolvimento emocional e motivação na (e para a) escola (Skinner & Belmont, 1993, citado por Kerhenke, Miller, Brown, Sefer & Dickstein, 2011, p. 432). O que se pode dever ao fato de os alunos com um relacionamento de maior proximidade com os professores mostrarem mais motivos e maior motivação para lhes agradecer (Urdan & Maehr, 1995, citado por Kerhenke, Miller, Brown, Sefer & Dickstein, 2011, p. 432).

“- Há disciplinas que nós não gostamos mas há aquele professor que nos incentiva, que tem uma maneira diferente de dar a matéria e acabamos por gostar mais.” (PG5, 9º)

“- Pois, e aqui os professores puxam por nós. É que depois se continuarmos a estudar ... e indo mesmo para a universidade ... se assim não fosse perdíamos um bocado. Não estaríamos tão bem preparados.” (PG4, 8º)

“- Também alguns professores tornam-se divertidos e sabem dar uma aula

- Mas há outros...

- Depois é assim, criam-nos uma iniciativa ‘vamos trabalhar’, mas é com aquele ar ‘estamos maçados de ouvir e ainda temos de trabalhar’, não com este professor falamos, trabalhamos, brincamos...” (PG3, 8º)

Nesta linha, os alunos também reconhecem os professores que intitulam de “fixes” por serem aqueles que podem e sabem cativar os alunos pela forma como trabalham e lhes transmitem as matérias das suas disciplinas. Esses professores, sabendo impor o respeito necessário, levam os alunos a trabalhar e a reconhecer o valor das suas aulas, enquanto momentos importantes que são (ou deviam ser) para todos os alunos (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai et al. 2012; Leroy-Audouin & Piquée, 2004). É por isso que os alunos também reconhecem, no devido momento, a autoridade a tais professores, e também esperam pelas brincadeiras e momentos de descontração que, segundo eles, os professores devem saber ter com a devida regra e respeito (Abrantes, 2003; Teixeira, 2010).

“As aulas de que nós gostamos mais, Francês, EV, a Área de Projeto e Formação Cívica são aquelas em que os stores são mais fixes.

- São disciplinas que não têm aquele x de matéria para dar ...

- E até há professoras assim mais fixes, que se riem ...

- Até a de Matemática ...

- Por exemplo, em Francês, se a professora não fosse assim talvez não tivéssemos as notas que temos, se a professora fosse de outra maneira, se desse mais liberdade aos alunos não seria como é, há professores que nos dão liberdade e nós abusamos, depois deixam de ... Que tenha tempo para brincar, mas que também tenha tempo para ensinar.

- Eu gosto de brincar, mas também gosto de trabalhar ...” (PG1, 7º)

No que toca ao relacionamento educativo entre professores e alunos, havendo uma maior proximidade (o que vamos ver melhor no capítulo seguinte), os alunos referem que esses professores os ouvem, consideram as suas opiniões e têm em atenção os seus interesses e anseios antes de tomarem decisões sobre eles ou sobre os trabalhos que têm de realizar.

“- no 5º ano, como foi ... assim ... uma fase mais difícil de passar ... outra escola, outros alunos e não sei quê, ... tivemos uma stora que, pelo menos para mim, ficou sempre marcada foi uma stora que, ... pronto estava sempre na aula e sempre nos deu aquele espaço para nós falar-mos para nós convivermos e ... pronto, ela falava de tudo, falava da matéria, dava a matéria nós entendíamos muito bem, ... pronto, foi uma disciplina que eu até gostei e que a stora

até nos apoiou muito e, nós passava-mos na rua, ou qualquer coisa, e ela estava, por exemplo, a fazer compras e nós cumprimentava-mos a stora e ela falava, ... pronto ... Também mandava aquelas piadas, sempre dava a matéria mas, também, era capaz sempre de conviver com os alunos e foi um stora muito marcante mesmo marcante pois ..., porque foi naquela mudança do 4º para o 5º ano que ... também foi muito difícil para nós, porque eram lugares diferentes pessoas diferentes e esquecemo-nos de conviver entre todos e os professores, ao princípio também toleram ...” (PG2, 8º)

O que também deriva da forma como os professores facilitam um relacionamento de qualidade com os alunos, de proximidade e abertura de comunicação quer no que respeita aos conteúdos da aula como a outras informações relevantes (Santos, 2007).

“- Para bem uma aula devia ser sempre com comunicação entre os professor e os alunos, para ... pronto, para os professores perceberem se os alunos estão a perceber e ...

- Teria de haver sempre mais interação...

- Exactamente.

- E o professor devia explicar uma, duas, três vezes, se fosse preciso, até o aluno perceber.

E isso não costuma acontecer?

- Depende do professor.

- Tudo depende do professor...

- Mas ...às vezes isso também acontece.

-Sim, mas ... acho que os professores às vezes deviam aproximar-se mais dos alunos.

- É que quando há, assim qualquer coisa entre o professor e os alunos, a não correr assim tão bem ... sentimos que os professores tendem a afastar-se de nós. Quase que não se querem comprometer ... Bom, mas depende do professor.” (GG13, 9º)

Além disso, a literatura sugere que os professores que promovem e reforçam de forma consistente as regras na sala de aula, que desenvolvem expectativas apropriadas à idade dos alunos e solicitam opiniões e sentimentos aos alunos com alguma frequência, normalmente,

têm alunos mais motivados para se envolverem nas atividades de aprendizagem e em interações sociais positivas (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein, 2011; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Tal proximidade, que os alunos mantêm com alguns professores ao ponto de referirem que gostam da escola e, especificamente, de algumas aulas, porque gostam desses professores, valorizando a amizade e as experiências sociais escolares (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008) que com eles mantêm (para além dos amigos), contrapõe-se à generalizada perspetiva instrumental, em que os alunos valorizam e aderem à escola enquanto meio de acesso a qualificações necessárias e exigidas para o seu futuro (Santos, 2007, 2011).

A este respeito, os professores também consideram que são os alunos que se mostram bastante críticos quando, em função da forma como se relacionam com os professores, a sua disposição para determinadas disciplinas ou saberes escolares, se mostra, de alguma forma comprometida (Galand & Philippot, 2005; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Reconhecendo também que uma maior motivação social e académica dos alunos depende da forma como eles se relacionam com esses mesmos alunos (Berhenke, Miller, Brown, Seifer & Dickstein, 2011). Os quais, e segundo também nos dizem os professores, precisam de ser motivados, vendo atendidos nos seus interesses e vontades, o que lhes suscita outra disposição para encarar a aula e os momentos de aprendizagem e de trabalho escolar para além de momentos mais descontraídos.

“- Não. Bom tudo bem que eu tenho uma determinada matéria, tenho um tema para tratar, mas se eu soubesse quais eram os interesses deles, se calhar podia dar-lhes exemplos de acordo com os interesses deles. Bom há sempre forma de dar a volta, mas muitas das vezes eu não... acho que eles só se interessam por telemóveis e telenovelas. Bom às vezes ainda vou ... ainda lhes falei no telemóvel por causa da luz e do som, porque quando eu falava no telemóvel, realmente eles ouviam.” (Prof. 2)

“... os miúdos acabam por aderir e por brincar porque eu acho que também às vezes há momentos que se quebra ... e E “pronto agora chega” e depois daquela postura rígida muitas vezes há o dar o lenço, o limpar, o ... naqueles momentos em que sabe que a pessoa está próxima mas tem sempre o seu

papel. Exacto. E eles gostam disso, eles gostam de autoridade. Não gostam de muita confusão.

Depois, em termos de aprendizagem, se a aprendizagem ... se nas aulas começam a ter algum sucesso, aí ... eles canalizam-se para aí e vão desabrochar por aí, a sua autoestima,... depois ... “eu sinto-me bem, eu até consigo fazer, e os professores até me dão atenção, e tal”. “ (Prof. 9)

Na linha de alguns estudos que têm alertado para a necessidade de se repensarem as **formas de envolvimento parental**, de relacionamento e do fortalecimento ou enfraquecimento da comunicação entre a escola e a família (Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005; Williams, Sánchez & Hunnel, 2011), podemos atestar que tais perceções referidas pelos alunos mostram ter um peso muito relevante no seu percurso escolar. De facto, os estudos alertam para o facto de haver uma maior proximidade das famílias com as pessoas da escola (e não apenas envolvimento nas tarefas e trabalhos escolares), o que pode despertar nos alunos um maior bem-estar com a escola e um maior interesse relativamente às tarefas e saberes escolares. Tal implica que tanto a escola como a família se reconheçam mutuamente como bons recursos e instrumentos a usar em parceria para que, quando necessário maximizem esforços para se encontrarem respostas a novas questões e a novos problemas.

Por outro lado, a motivação que os alunos demonstrem relativamente ao saber escolar também depende das **práticas parentais positivas e motivadoras** aí associadas, as quais, segundo alguns autores (Diogo, 1998; Lam, Jimerson, Kikas, Cefai, Veiga et al, 2012; Larosa, Dubra & Pérez, 2011; Lewis, Kim & Bey, 2012; Vieira, 2006; Williams, Sánchez & Hummell, 2011; Walker & MacPhee, 2011; entre outros), podem estar na base de um maior ou menor apoio e incentivo a um bom desempenho académico. Na verdade, ainda que assumindo formas e níveis de intensidade diversos, em função dos recursos culturais e económicos das famílias, o acompanhamento da vida académica dos filhos ocupa um lugar central nas práticas educativas parentais. Quaresma (2011) comprova tal “pedagogização da vida quotidiana das famílias” (Vieira, 2003, p. 83) e, entre as práticas de envolvimento na vida escolar dos filhos contam-se as conversas sobre os assuntos da escola e o acompanhamento, em casa, do trabalho escolar “supervisionando os trabalhos de casa e as aprendizagens escolares, colaborando na realização dos deveres escolares, apoiando as aprendizagens e recorrendo a apoio externo (explicações)” (Diogo, 1998, p. 96).

No entanto, tal ação familiar deriva do nível de credibilidade que a família tende a depositar no desempenho escolar dos seus educandos, em função do percurso escolar decorrido até então (Salgado, 2003). E, segundo os alunos, há sempre uma certa tentativa, por parte dos pais em querer falar sobre a escola, o que lhes mostra o interesse que têm em se manterem a par do que se passa na escola. O que, para alguns alunos, é bastante positivo.

“- Isso é importante, é sempre bom os pais saberem o que se passa connosco na escola. Até acho que não é preciso ... mas se vierem, é bom ...” (PG5, 9º)

“- Sobre as coisas da escola falamos muito com os amigos, mas também falamos com outras pessoas mais velhas, e com os pais ... e isso é bom porque, assim podem ajudar-nos.” (GG4, 6º)

A este respeito, os professores também revelam a importância que tem o trabalho de parceria que deve manter-se entre a escola e a família, mostrando sintonia entre os seus interesses, que são comuns. Reconhecem a continuidade que deve haver entre o trabalho da escola e a família e vice versa.

“Bom tudo vai, se calhar da formação que eles trazem de casa, sobre a importância da escola, pronto das bases que são necessárias, dos hábitos de trabalho e, de facto, quem tem esse apoio em casa acho que é muito importante depois no desempenho escolar e na maneira como encaram a escola.

Eles de facto têm a consciência de que a escola é importante e se vêem que eles têm faltas disciplinares ou faltas injustificadas ficam preocupados, se não vão aos apoios ou isto ou aquilo, realmente ficam muito preocupados, dizem ‘ eu vou falar com ele, não pode ser, isto é muito importante’, são pais que até revelam que a escola é importante na formação dos seus filhos, agora daí a investir tempo...” (Prof. 6)

“Mas o grande problema de hoje é, muitas vezes, o saber estar na aula, é a disciplina, é sentir que a escola pode ter uma parte de motivação, é alguma coisa de lúdico, mas também é preciso disciplina e esforço pessoal, quer na

aula, quer fora da aula, quer em casa, esforço pessoal para conseguir fazer as coisas e atingir as competências do ciclo, dos diferentes ciclos.

Claro que temos alunos que trazem isso interiorizado já de casa e esses alunos, que trazem isso interiorizado de casa ou anteriormente, conseguem, muitas vezes, ter mais sucesso, os outros alunos que não têm isso interiorizado é muito difícil nós conseguirmos fazê-los entender isso”(Prof. 11)

Se atendermos à influência que os pares também têm sobre as atitudes dos alunos quanto ao saber e às atividades escolares, vários estudos têm demonstrado que a motivação social e acadêmica estão relacionadas entre si e com os níveis de sucesso e bem-estar escolares, pelo que os jovens e adolescentes que disfrutam de apoio positivo, não apenas dos professores mas também dos seus pares, revelam maior competência social e acadêmica na escola (Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). Assim consideramos fundamental que uma relação positiva com o saber escolar deriva também das **práticas positivas e motivadoras promovidas pelos pares**, na sala de aula e em contextos e momentos extra aula.

“A gente relacionava-se assim quando era altura dos testes, trocar matéria, discutir a matéria... estudar em conjunto... ajudamos os amigos...

- Vamos para o Bar ou para a Biblioteca...

- Eu acho que rende muito mais o estudo assim do que estudar individualmente... apoiamo-nos mutuamente...” (GG12, 9º)

“E vocês gostam de estudar em conjunto?

- Gostamos porque um faz perguntas o outro responde ...

E dá para vocês irem tentando perceber as matérias a partir da perspectiva de cada aluno, não é?

- Há pessoas que compreendem melhor a matéria que outras, ... e ajudamo-nos uns aos outros.” (PG5, 9º)

E sobre isto, os professores também reconhecem que certos alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem acabam por alcançar melhores desempenhos académicos quando se socorrem da ajuda solidária proporcionada por alguns colegas (Santos, 2007, 2011).

“Acho que sim. Acho que essa ideia é transmitida, porque eles próprios acabam por se ajudar uns aos outros.” (Prof.10)

Na verdade, os colegas são, muitas vezes, encarados como melhores explicadores das matérias do que os próprios professores, possivelmente, não só pela proximidade face à compreensão das dúvidas e dificuldades sentidas, mas também porque *“o professor não explica tão bem e há colegas que compreendem melhor a matéria e ... ajuda-nos uns aos outros” (PG5, 9º).*

Além disso, muitas vezes, os pares revelam-se de certo modo cúmplices e empenhados em apoiar e incentivar colegas que, não têm (e certamente nunca tiveram) oportunidade de se evidenciar de outra forma que não seja pela negativa, “coleccionando” apreciações negativas (nos testes, trabalhos de casa, faltas de material, mau comportamento e indisciplina). Sendo a caderneta do aluno o instrumento onde tais registos são feitos.

*“- Somos amigos e é para isso que os amigos também servem, apoiar, ajudar ...
- Para mim isso é o mais importante ... e conseguimos trabalhar melhor se estivermos num grupo de amigos, do que se estivermos num grupo de pessoas de que não gostamos... ou que não conhecemos” (GG9, 8º)*

*“- Às vezes nem é o facto de não quererem estudar... às vezes é porque até têm alguns problemas ... e ...
- Há coisas que sentimos que somos obrigados a fazer, quer dizer ninguém nos obriga, mas se fizermos alguma coisa que achamos que é a nossa obrigação como colegas, ou amigos ... no final sentimo-nos mais aliviados, mais contentes...” (GG13, 9º)*

E tal entreatajuda é reconhecida e valorizada pela generalidade dos professores:

Acho que há um espírito de entreatajuda muito bom. Acho que são miúdos que ajudam os mais fracos e estão disponíveis para lhes explicar, portanto, quando nós sugerimos, mesmo, que eles possam ficar juntos ou possam trocar de lugares para ajudar... às vezes, eles próprios tomam essa iniciativa, ‘mas ele podia vir aqui para o pé de mim’. Damos igualdade de oportunidades a todos.” (Prof. 10)

Como vimos, são vários os fatores determinantes de uma relação positiva dos alunos com a escola e com o saber escolar havendo, no entanto, e como iremos ver mais adiante, muitos outros que podem ter o efeito contrário.

Além disso, não quisemos deixar de considerar o que nos disseram alunos e professores sobre as atividades extra-escolares que os alunos também têm e que procuram conciliar com o horário escolar (e com a disponibilidade temporal e financeira dos pais), transformando os tempos de lazer em tempos de aprendizagem que, de certo modo, complementam (ou suprimem) as lacunas da sua escola.

7.1.6. Atividades e aprendizagens extra-escolares

Relativamente à valorização das atividades extra-escolares, alunos e professores mostram-se consensuais no que respeita à relevância em procurarem fora da escola as atividades que aí não lhes são facultadas. O que lhes preenche quase totalmente o tempo livre, impedindo-os de terem tempo para brincar no verdadeiro sentido do termo.

“- Tenho Natação

- Ao sábado temos aulas de música, orquestra, coro.

- É o rancho” (PG1, 7º)

A este propósito alguns professores alertam para a necessidade de a escola reorganizar o currículo de modo a incluir nos tempos escolares dos alunos, atividades que estes têm necessidade de ir buscar fora da escola. Na verdade, suprimindo disciplinas que, tanto alunos como professores consideram de menos valia, passariam a ter tempo para as atividades que a escola já oferece e para outras que procuram fora da escola (desportos vários, formação musical, etc).

“... eles próprios se queixam: “a professora já viu que não temos tempo para nada, é um stress ...” Eu não ponho em causa que os pais têm de trabalhar e que eles precisam de estar ocupados mas ... para além da escola terem de ir à catequese ... é a música, é a natação, a escola que lhes permita essas atividades ... pronto a escola têm é de ter outras estruturas que ... bem outras condições para os aliviar lá fora. Já que têm de estar aqui, fazendo esse tipo de atividades ... Porque chegavam a casa, já estudavam, porque eles gostam de

ter o seu cantinho para estudar, quando chegam a casa, ... pronto estar a brincar, a fazer outras coisas de que gostam, assim todos teriam as mesmas oportunidades de terem essas atividades e em casa já teriam tempo para brincar.” (Prof. 1)

“Quer dizer estas horas de área de projeto, de estudo acompanhado ... isto que não vale de nada, e outras coisas ... Eles que tinham a música, a natação, a catequese e assim, pronto e depois tinham tempo para brincar, não é? Bom eu acho que isto tá ser tudo muito complicado e não se está a dar a volta correta para que ...” (Prof. 11)

Tais ofertas formativas a acontecerem em regime integrado nas escolas, mediante parcerias com as entidades formativas extra-escolares locais (Academias, Associações, etc) proporcionariam uma maior igualdade de acesso a todos os alunos. Deste modo, promoviam-se diferentes e, possivelmente, significativas experiências de aprendizagem a todos os alunos, dentro dos tempos e espaços escolares, libertando-os da correria semanal (e de fim de semana) e permitindo-lhes o regresso a casa no fim da tarde para poderem fazer o que mais gostam, o que na maior parte das vezes acabam por não ter tempo.

7.2. Relação negativa dos alunos com o saber escolar

Referente à perspetiva crítica e negativa que os alunos também demonstram quanto à relação com o saber escolar, desencadeada por experiências de desinteresse e desilusão pela aprendizagem e tarefas escolares, pela avaliação negativa e desresponsabilização relativamente à escola, e pelo reconhecimento da falta de respostas adequadas às necessidades dos alunos, canalizando-os, assim, a aprendizagens forçadas e a consequentes insucessos (Abrantes, 2003; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dayrell, 2007; Duru-Bellat & VanZanten, 1999; Fernández Enguita, 2011; Gallant & Philippot, 2005; Santos, 2007; Silva, 2007), a matriz de codificação 9 permite-nos perceber que, professores e alunos estão em sintonia quanto à falta de motivação para a escola, resultante de uma grande desilusão pela aprendizagem e pelas tarefas escolares oferecidas. Ainda assim, são os professores que, no geral, e em

todas as categorias mais referências fazem a uma relação negativa dos alunos com o saber escolar.

Tal constatação pode dever-se ao fato de serem os professores quem mais percecionam as facilidades e dificuldades com que os alunos se mobilizam *na* e *para* a escola e seus saberes. Aspeto sobre o qual os alunos não se prestam ainda a refletir e a discutir, nomeadamente nestes níveis de escolaridade.

Na verdade, todas estas questões – entendidas pelos próprios alunos e professores como problemas da sua escola, mas também problemas seus e relativos à aprendizagem dos alunos –, permitem-nos avaliar de que modo é possível criar-se uma atmosfera escolar que vá para além da “forte estrutura disciplinarizante” que caracteriza em muito a escola portuguesa, dificultando a construção de comunidades escolares integrais em que alunos e professores se desenvolvem mutuamente contribuindo ambos para o seu mútuo bem-estar e desenvolvimento (Teixeira, 2010).

Na matriz de codificação 9 apresentamos as categorias que achámos capazes de descrever alguns problemas que, na perspetiva de alunos e professores, caracterizam a relação mais negativa que os alunos mantêm com a aprendizagem escolar.

Matriz de codificação 9 – Referências por categoria para a dimensão relação negativa dos alunos com o saber escolar, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Desmotivação	40	4	36
Insucesso e aprendizagem forçada	11	9	32
Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares	4	3	15
Pressão para o sucesso	1	0	10

7.2.1 Desmotivação

Quanto à desmotivação que muitos alunos revelam ter relativamente a muitos dos saberes escolares, como vimos anteriormente, resulta da influência que outros atores escolares e suas práticas exercem sobre as atitudes e comportamentos dos alunos. A este respeito, Charlot (1996, 2000) refere que há um duplo processo, que deve funcionar articuladamente, de mobilização *do* exterior em relação à escola mas também de mobilização

no interior da escola (com repercussões no exterior da escola). Quer a mobilização exterior (onde a socialização familiar tem um papel fundamental) como a que acontece no interior da escola (onde, principalmente, os professores desempenham uma forte influência), acontecem com mais ou menos êxito em função das relações que os diferentes atores escolares (alunos, professores, pares e família) estabelecem entre si e das estratégias levadas a cabo por cada um nesse sentido.

Achámos possível perceber que as características pessoais e científico-pedagógicas dos professores, que muitas vezes se traduzem em **más práticas docentes**, e no conceito de “mau professor”, interferem no desenrolar do trabalho escolar do aluno e do maior ou menor sentido que este pode atribuir à sua relação com o saber escolar. E tal foi possível a partir de relatos de alunos que, manifestando um claro desagrado, revelam o quanto alguns professores influenciam negativamente a relação que mantém (ou deveriam manter) com algumas disciplinas e seus saberes.

“- Cada professor tem a sua maneira de ensinar e, ... por vezes... nós já não gostamos da matéria mas os professores ainda pioram as coisas, os professores ainda conseguem ser piores. E há aqueles professores que se gostas da matéria, tudo bem, aprendes e se não gostas da matéria não aprendes. O professor nem quer saber...

- Exacto, mas é que a gente por vezes não gosta da matéria e eles em vez de nos incentivarem parece que fazem qualquer coisa na aula que ficamos com menos vontade ainda de lá estar.” (PG5, 9º)

“- Na generalidade, venho com vontade, mas passado ¼ de hora, pronto..., porque também depende dos stores. Há aulas divertidas, porque os stores são mais liberais, estão mais à frente, mas há outras em que ¼ de hora depois foise a vontade e depois parece que estamos a arrastar-nos aqui.” (GG8, 8º)

Assim, é comum ouvirmos os alunos apontarem razões externas a eles próprios que justifiquem a sua menos bem sucedida relação com o saber escolar. Tal atitude é uma das muitas estratégias que foram aprendendo de modo a manipular, na medida das suas possibilidades, os *sinais exteriores de competência* que ao longo dos tempo vão reconhecendo enquanto produtos e atitudes que, normalmente são alvo de avaliação pela escola.

Acusarem os professores e as suas más práticas docentes pelos insucessos escolares

que vão acumulando, é o que os alunos tendem a fazer, entre si, ou junto de alguém a quem percebem que o podem fazer (como foi o nosso caso, durante as entrevistas de grupo, em que os alunos, na ausência do professor diziam o que sentiam sem receio de qualquer represália).

“- É que há professores que também só sabem é descarregar matéria. Chegam lá abrem os livros e pimba, pimba, pimba...

- São o tipo de professor que só quer é receber o ordenado...não estão ali a avaliar se dão a matéria ou não.

- Eu conheço uma professora que é assim...

- Olha eu conheço umas poucas...

- Agora também há outros professores que é só dar fichas e... se aprendemos, aprendemos se não aprendemos ... olha azar... ardeu ...” (GG12, 9º)

“- Há aulas e aulas. Há aulas que não gostamos tanto de estar dentro da sala de aula, porque os professores não sabem dar a matéria ou dão a matéria de uma forma mais chata e há outras que não é tanto assim, que até sabem dar matéria se calhar de uma maneira diferente...

- Há outras formas de dar aulas. Por exemplo as aulas não têm que ser só teórica...” (PG2, 8º)

- É que há sempre pessoas mais stressadas que outras ... e nas aulas há sempre coisas que às vezes nos desviam a atenção e se não percebemos alguma coisa perguntamos ao professor e ele, por vezes, responde que: “isso já foi tratado antes agora já não te vou falar nisso...”.

- Há muitos professores que dizem: “podem perguntar à vontade e tal...” mas depois perguntamos e dizem logo que: “não estás atenta”...” (PG4, 8º)

E, a este respeito, os professores, em sintonia com os alunos, reconhecem que são esses os sentires dos alunos, e referem:

“E parece que a culpa só é do professor e não é, muitas das vezes o professor já nem sabe o que há-de fazer. Mas é sempre o professor que não sabe ensinar, ou que só faz perguntas difíceis e que é um chato. E que não faz nada para os alunos gostarem das matérias e no meu caso (professor de Físico-Química)

fazer com que gostem, e mesmo assim até duvido que gostem todos, é ter brincadeiras e fazer experiências todos os dias ... e com explosões.” (Prof.2)

Ainda relativamente às interações educativas entre professor-aluno os alunos também referem que, por vezes, sentem alguma desmotivação provocada pela distinção que os professores tendem a fazer entre aqueles que os alunos apelidam de “meninos queridos” e os outros que, sentindo **um tratamento desigual**, não se sentem igualmente valorizados e motivados a envolverem-se nas tarefas e atividades escolares.

“- E depois também há professores que têm aqueles meninos de que gostam mais e ...

- E isso está mal porque os alunos devem ser todos tratados de maneira igual, e sem diferenças. E nesta turma por acaso há muito isso...

- É que nós podemos dizer “Ó stora pode vir cá...” que a professora responde logo “Tu devias saber isso!” e se for um desses alunos a professora vai e diz “Faz isto assim, faz isto assado...”

- Esses professores fazem isso ... e nós depois vamos para aquela aula e já não temos vontade de fazer nada. Já sabemos que vamos ser tratados de maneira diferente,... tipo a mim é assim ... se for a outra pessoa é logo beijos e abraços...” (GG12, 9ª)

Um aspeto que se tem revelado interessante prende-se com a necessidade de os alunos sentirem credibilidade na escola no sentido de poderem avaliar com segurança com o que podem contar na sua relação com os adultos (nomeadamente funcionários e professores). No entanto, os alunos evidenciam que muitas vezes se deparam com algumas incoerências, e **não credibilidade nas atitudes de alguns professores**, o que condiciona uma sua posição menos favorável junto dos alunos.

“Nunca se sabe em que é que podemos confiar, porque ela (a professora) ao 7ª A e 7ª C diz que nós somos uma turma exemplar, que temos muito boas notas e somos uma turma bem comportada e depois vai dizer mal de nós a torto e a direito, para os outros professores. Quer dizer, ela tem dois pesos e duas medidas ...” (PG1,7ª)

Sobre a autoridade que os alunos, apesar de tudo, reconhecem importante apontar aos professores, são ainda comuns os casos em que os maus comportamentos dos alunos resultam do **excesso de liberdade permitida pelos professores**. Atitudes que os alunos reprovam uma vez que se sentem prejudicados pelo facto dos professores não cumprirem devidamente com o seu papel.

*“- ... é assim gosto de professores que nos dêem liberdade mas ... também há professores que nos dão muita liberdade e nós também ..., por exemplo, eu quando tive esse stor Eliseu, no 5º ano, eu tirava quatro no teste, mas eu sabia que aquilo não era justo porque nós tínhamos os livros à nossa frente. E também nós não dava-mos nada nas aulas, era uns a brincar, outros a puxar cabelos, outros não sei quê ... aquilo era uma vadiagem. Não havia ordem ...
- ... os professores dão-nos tanta liberdade que nós abusámos dessa liberdade que nos dão e ... não acho bem e ... nem nos sentia-mos bem, às vezes, nós é que nos sentia-mos mal de estar naquela aula ...” (PG2, 8º)*

Para além de que uma dose de exigência se revela também necessária para manter a credibilidade que os alunos anseiam relativamente às matérias a estudar e a saber.

*“- Claro que há professores que nós gostamos mais e outros que não gostamos tanto ...
- Há sempre uns que são mais exigentes que outros ...
- Até acho necessário que os professores sejam exigentes, mas também há outros que também são exigentes demais.” (PG4, 8º)*

Contrariamente ao bem-estar e ao maior interesse e motivação dos alunos relativamente à escola e aos saberes escolares, suscitada por uma maior proximidade da família com a escola, segundo constatámos anteriormente, também verificámos que o **desinteresse dos pais, percecionado pelos filhos**, marca nestes uma certa desresponsabilização pela escola. Na verdade, um **fraco apoio e controlo parentais**, traduzidos em não terem de responder por nada, e o não terem de provar nada a ninguém (inclusivamente aos pais), associa-se uma menor disposição para com a escola e um maior índice de comportamentos disruptivos, causando situações difíceis de resolver pela escola em geral, pelos professores e, pelos próprios pais. O que, segundo a literatura, também se associa,

posteriormente ao insucesso e ao abandono escolares (Walker & MacPhee, 2011; Williams, Sánchez & Hunnell, 2011).

Os alunos são unânimes em afirmar que para manter algumas conversas com os pais sobre os assuntos da escola é necessário que estes conheçam e compreendam melhor esses assuntos, colaborando e participando mais na escola, o que, grande parte das vezes, não acontece.

“ Há coisas que só se falam na escola, que não se falam em casa” (GG 10, 8º)

“Sim por exemplo, nestas aulas de formação cívica e tal tratamos de assuntos como por exemplo a droga, sexo,... e há pais que não..., pronto não estão preparados, nem se sentem à vontade para falar disso com os filhos” (GG13, 9º)

Atendendo ao que os professores atestam sobre este assunto, comprovamos que as famílias mostram-se, muitas vezes, algo distantes da verdadeira realidade a que pertencem os seus educandos, revelando, segundo os professores entrevistados, um certo **desinteresse e**, alguma **desvalorização**.

“Em termos de relações com o director de turma, de um modo geral são pais, quer dizer são mães, porque regra geral são as mães que vêm cá, que mostram preocupação com os filhos, mas não me parece que invistam muito tempo com os filhos.

Eu costumo dizer, para ensinar são os professores, mas para ajudar têm de ser os pais. Nós temos essa função, temos de ensinar, não vamos pedir aos pais para ensinar, não têm essa obrigação, mas os pais têm de acompanhar. De facto, ao nível do 1.º ciclo, se não houver essa consciência plena dos pais, se houver um abandono de responsabilidade em relação a essa parte da colaboração com a escola, não vai haver sucesso naquela criança, porque ela está entregue a ela própria.” (Prof. 6)

“ ... não podemos separar do suporte familiar. O aluno hoje, ... não tem em casa a quem dar explicações, dizer ‘eu fiz isto errado, fiz isto mal’ e os pais... se calhar, não é como no nosso tempo, em que tínhamos de responder por isso,

agora não, os pais chegam à escola e dizem ‘eu pergunto-lhe o que é que tem para estudar e ele diz que não tem nada para estudar’, ‘ eu mando-o ir para o quarto estudar e ele vai para o quarto’, mas no quarto, normalmente, têm sempre um computador, um televisor, têm tudo preparadinho para não estudarem, aqueles elementos todos que implica distraírem-se e já se sabe... Como estava a dizer, eles oferecem aos filhos desde o tal televisor, o computador, mas têm de pedir alguma coisa em troca, ele têm de saber dizer sim e saber dizer não, e o pai, muitas vezes, no que é depois em termos de exigir, não exige quanto isso “ (Prof. 7)

Nota-se também nos vários discursos proferidos por grande parte dos professores que, os pais, de forma mais ou menos assumida, não conseguem lidar com os filhos, já não tendo pulso nem modo de os fazer cumprir com o que a família lhes solicita. Por isso, muitos pais, dirigem-se à escola, e aos professores, a fim de pedirem ajuda, conselhos ou mesmo solução para o problema que se tem tornado na razão de não estarem à altura do que o processo educativo e a escola espera deles.

“É que dizem-nos que não sabem o que fazer, quer dizer... eles que são pais deles há 14, 15 anos e não sabem, e eu que tou com eles há 1 ano é que lhes vou dar a solução. Bem eu acho que não tenho a responsabilidade de os educar, essa é responsabilidade dos pais, eu tenho a responsabilidade de os preparar em termos da matéria, para que eles se quiserem prosseguir sozinhos tenham as noções necessárias para isso, não é?...”

Eles também, os pais, também se deixam levar “ah ele está a estudar!”, ou então também são capazes de dizer, mais á frente na conversa que “pois a culpa é do telemóvel, ele tá sempre com o telemóvel na mão!”. Pois então a culpa é minha, não é minha.” (Prof. 2)

E, nas palavras de alguns professores, esse é um fenómeno que tende a perdurar se algo não se fizer para contrariar tal tendência, pelas repercussões que isso tem no normal decorrer do processo educativo e de escolarização com todos os alunos.

“Infelizmente, nos últimos tempos, cada vez é maior o número de miúdos a quem a escola não diz nada, em que em casa não os incentivam para que se

comportem como deve ser e que queiram aprender, então, a grande dificuldade é essa, é arranjar miúdos que estejam com vontade de aprender.

E eu acho que a grande parte dos pais das crianças que frequentam a escola já são fruto da chamada escola democrática e, a conclusão a que eu chego é que a maior parte desses pais não aprendeu nada sobre isso, quer dizer, a maior parte, continua a dar todos os miminhos aos meninos e a não os preparar para aquilo que será importante. Muitas vezes, o grande problema maior dos pais é demitirem-se das suas funções, perante as exigências dos filhos. Neste momento, acho que os miúdos, não é só aqui, é uma situação de autêntica ditadura familiar, quer dizer, há muitas famílias em que os miúdos é que mandam lá em casa.” (Prof. 3)

Desinteresse dos pais pelo processo de envolvimento e desempenho diário dos seus filhos nas atividades escolares e aprendizagens nomeadamente no que respeita a uma maior colaboração na realização dos trabalhos de casa.

“- Só quando a minha mãe começa a falar é que falo.

- Quando os nossos pais vêm aqui à escola falar com os professores é que perguntam ‘Então? Portaste-te mal?’ ... Tenho um diálogo de 10, 20 minutos. Depois, sobre a escola mais nada. Normalmente perguntam se correu bem o dia,... quando vou chateado já não perguntam nada. Ainda bem! De resto ... nada demais...

- Eu costumo falar com a minha mãe quando ela me pergunta, porque se não, não falo.” (PG”, 8º)

“Acham que, isso vos facilita, vos ajuda? Ou nem por isso?

- Depende, depende da posição dos pais. Se forem uns pais que estejam actualizados e que ... pronto que acompanhem, acho que sim, que é positivo. Agora se forem ... pronto, pais com opiniões muito divergentes do filho ... pronto acho que só vai piorar, para os dois lados.

- É. E à medida que o tempo vai passando, essa divergência, ainda vai aumentando.

- Exacto...” (PG 6, 9º)

E os professores também referem que esta é uma característica algo comum entre grande parte dos pais dos seus alunos. Dando sinais de uma clara **desresponsabilização pela escolaridade dos seus filhos**, o que faz com estes, por sua vez também se tendam a desresponsabilizar pelo bom cumprimento do seu “ofício” de alunos, com as consequências que tudo isso acarreta em termos de progressão com sucesso. A este propósito, López Larrosa, Dubra & Barrós Perez (2011), referem que as boas relações entre a família e a escola têm um importante impacto nos alunos uma vez que estes sentem o apoio de ambas. Além disso, as autoras também evidenciam a necessidade de se considerarem as perceções dos adolescentes sobre estas relações entre a família e a escola, uma vez que os adultos são grandes referências para os alunos e para que as aprendizagens feitas com eles surtam algum efeito sobre o que fazer na escola. Sendo assim, o interesse mostrado não apenas pelos professores mas também pelos pais acentua o sentido da relação entre os adultos e os alunos, o que determina e intensifica a busca de harmonia e de bem estar dos alunos na escola.

Assim, cada vez se tende a responsabilizar mais a família, juntamente com os professores, pela desmotivação de muitos alunos relativamente à escola e seus saberes. E, segundo vários estudos (Brooks-Gunn & Markman, 2005; Walker & MacPhee, 2011; Williams, Sánchez & Hunnell, 2011) torna-se premente continuar a lembrar os pais que um maior incentivo, encorajamento e apoio dado por si, promove nos alunos uma maior motivação para a escola e saber escolar. Não deixando de referir que esta é uma demanda feita pelos professores mas que, também eles devem promover e, antes de mais cumprir (o que os alunos também esperam, segundo vimos anteriormente).

“ ... mas eles não se preocupam de perguntar aos filhos quando têm testes, nem se o teste correu bem nem, no mínimo saber se têm e se fazem os TPCs, nem assinar os testes, saber qual foi a avaliação, ... Muitas vezes até trazem um recadinho na caderneta, mas eles não ligam. Não é não ligar, não dão aquele apoio diário, digamos. Esporadicamente lá vão perguntando e quando muito no final do período, ...

E depois também não há o feedback também da parte da família que também não os ajuda, daí que muitos deles se desmotivam e ficam pelo caminho. E a escola tem tido uma luta muito grande para eles concluírem, no mínimo o 9º ano.” (Prof.5)

De referir, no entanto, a cada vez maior e generalizada consciencialização quanto ao

impossível evitamento de condicionalismos socioeconómicos que impedem que os pais e encarregados de educação consigam estar mais disponíveis para participarem mais no processo de transmissão de saberes escolares estando, inclusivamente e tal como refere o Prof.1, “a desresponsabilizarem-se completamente pela educação” de seus filhos.

“No que respeita à formação, acho que são muito raros os pais que participam. Custa-me um bocado falar nisso, mas por exemplo eu lembro-me de quando a minha mãe estava em casa, porque a minha mãe estava em casa, e estava disponível. Mas tudo era diferente, as exigências são outras e acho que os pais estão-se a desresponsabilizar completamente pela educação. Porque dantes quando a minha mãe me dizia “Olha lá tem cuidado com a menina, não a sujes, dá um bocadinho de pão àquela, olha que tu magoas a menina” portanto estava-me a formar e a preparar para a formação, tudo isto são coisas que fazem falta às crianças.” (Prof. 1)

Tal evidência resulta do facto de grande parte das famílias, pela sua baixa escolaridade e recente reentrada no mundo da escola – através dos seus filhos que, fruto da “massificação escolar tardia”, são obrigados a permanecerem na escola até idades cada vez mais avançadas –, apresentar dificuldade em acompanhar e corresponder às inúmeras solicitações da escola (Quaresma, 2011). Na verdade, e segundo nos refere esta autora, “a ‘docentização’ parental não está isenta de dificuldades e de desafios, mesmo para pais próximos da cultura escolar” (Quaresma, 2011, pp. 333-334). O que, tal como referimos anteriormente, ainda se complica mais quando se tratam de pais cuja escolaridade é mínima.

- ..., por acaso eu até peço ajuda à minha mãe para fazer os trabalhos de Matemática mas, muitas vezes ela fica a olhar para aquilo: “o que é que é isto, eu não percebo nada disto!” (PG5, 9º)

Constatações que grande parte dos professores também faz, sendo eles quem melhor conhece os pais dos seus alunos, principalmente os da respetiva direção de turma com quem mantém (ou deveriam manter) uma maior proximidade.

“Mas eu dá-me a ideia de que não ajudam muito porque também não sabem. Não sabem, ... não têm escolaridade para isso e por isso não sabem. Eles dizem

mesmo, eu até ajudava mas não sei, tenho só a 4ª classe e não sei... Mesmo às outras disciplinas. Eles dizem: tu vê lá faz os trabalhos e não sei quê. Eu vejo-o lá sentado, mas não sei se ele está a estudar se não está...” (Prof. 12)

“E eu penso que isso tem muito a ver com as taxas de escolaridade dos encarregados de educação, eles próprios referem que mandam os alunos estudar em casa, que eles vão para o quarto e estão lá, mas depois não controlam, ... controlam apenas nesta intenção de os mandar estudar, mais nada.” (Prof. 13)

“A maior parte é. Normalmente vêm, sempre que solicitados vêm, é uma escola em que eles reagem até com bastante prontidão e eles acompanham os filhos, só que muitos deles não podem acompanhar, não podem dar suporte porque não têm, porque a maior parte deles tem o 1.º ciclo.” (Prof. 8)

Outro fator causador de alguma desmotivação dos alunos quanto ao saber escolar prende-se com uma certa **desilusão** revelada pelos alunos **relativamente às aprendizagens** em geral ou em relação a algumas aprendizagens promovidas por algumas disciplinas e respectivos professores. A este respeito, vários autores têm procurado saber de que maneira as condições de aprendizagem proporcionadas aos alunos influenciam o seu maior ou menor envolvimento no processo escolar e, conseqüentemente, na aquisição e desenvolvimento de competências e aprendizagens necessárias a uma melhor integração social e profissional.

Partindo dos discursos dos alunos percebemos neles um certo descontentamento relativamente à organização curricular e às **disciplinas desinteressantes** que tal organização apresenta, compondo os saberes escolares que a escola atualmente lhes impõe. A este propósito Abrantes (2011, p. 272) lembra que importa discutir “sobre os processos sociais de definição daquilo que se transmite na escola – a “matéria”, expressão que denota bem o grau de naturalização – e de como se transmite – como se dá a “matéria” -, explorando a sua relação com as dinâmicas culturais e estruturais” porque e, segundo constatámos, algumas disciplinas e aprendizagens que compõem os currículos, “surgem notavelmente naturalizados, negligenciando-se o seu carácter socialmente construído”, não facilitando aos alunos a percepção de que são relevantes para a sua formação atual e preparação futura. Por isso, muitas vezes se mostram desinteressados e sem vontade de trabalhar uma vez que, tais matérias, não lhes suscita grande interesse.

“- Eu acho que há aqui disciplinas que não tem nada a ver ...” (GG 11, 9º)

“- Acho que é a própria matéria se for assim sobre assuntos do dia a dia, até chama mais a atenção, assuntos que captam a curiosidade dos alunos ... isso ... a aula passa mais rápido e há mais participação, e toda a gente, quer alunos como o professor sai daquela aula, ... pronto... mais satisfeitos, mais motivados...” (GG 12, 9º)

“- Para o futuro é mais português, matemática, inglês, e depois... pronto há aquelas disciplinas que nós achamos que não valem nada para o futuro.” (GG9, 8º)

“- Não, por exemplo, mesmo a matemática. Eu, a matemática não percebo nada daquilo ...

- Também depende daquilo que vais querer ser.

- Exacto, mas mesmo assim o problema é que vais encontrar y e x numa circunferência ...E isso vai-me servir para quê?” (PG5, 9º)

Quanto a isto, os professores, pela posição privilegiada que ocupam no relacionamento com os alunos, são quem melhor pode verificar a dificuldade deles em conseguirem fazer a ligação das aprendizagens da escola com a realidade prática. E essa é uma das grandes razões para que se desmotivem e se desliguem das tarefas que têm de desenvolver.

“Eu, presentemente, acho que eles estão muito desmotivados, desmotivados para qualquer coisa.” (Prof. 10)

“... muitas vezes eles dizem ‘para que é que serve isto?’, é difícil entender determinada coisa mais abstrata, que não é tão concreta para que é que lhes serve, é um pouco difícil ...” (Prof. 11)

O que nos permite reconhecer que, os alunos estão cada vez mais a perder o encanto pela escola, pela descoberta do saber e pela curiosidade em querer saber sempre mais.

“Geralmente, um aluno anteriormente se não gostava das ciências gostava das letras, ou gostava das artes, agora há os que não gostam de nada. Não se interessam por nada. E eu tenho a ideia de que as crianças querem é saber, descobrir. E hoje vejo que não têm curiosidade para nada... Nota-se uma grande diferença, antigamente não era assim”. (Prof. 2)

Tal desmotivação e falta de interesse pela escola e suas atividades levam a que alguns alunos se questionem quanto à sua permanência na escola e manifestem um conjunto de **atitudes negativas pelas aulas**. E segundo constatámos, tais dúvidas derivam do facto dos alunos reconhecerem que, neste momento, a aquisição de mais escolaridade já não é garantia de um bom futuro, especialmente a de virem a desempenhar a profissão de que gostariam (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008).

“E esta turma já é uma turma fraca, e eu noto de ano para ano o aproveitamento é cada vez pior. Porque estão desmotivados.

Muitos alunos quando chegam e agora no 3º período, os alunos que não conseguiram ficar motivados desde o início do ano lectivo e têm muitos níveis inferiores a 2 e terem que permanecer na sala de aula, quando isso já não lhes diz nada, ... e isso é muito difícil. Perturbam muito, e o professor tem de ter, ... E temos alunos que querem desistir e, mesmo dentro da escolaridade obrigatória eles querem desistir. Tenho dois alunos no 8º ano que querem desistir, porque acham que não vale a pena continuar, e ... ainda há bocadinho um me disse que não vale a pena tirar o 9º ano, para quê estudar, para quê vir para a escola para quê?(Prof. 5)

No entanto, e segundo nos fizeram constar alguns professores, também não parece que tenham vontade de entrar no mercado de trabalho.

“Não, mas eles também não querem trabalhar. É que a ideia deles é esta: havendo tanto desemprego entre as pessoas com licenciatura então para quê estudar? Para quê estudar se não vai valer a pena?” (Prof. 5)

E são também estes alunos que, embora contrariados, têm de permanecer nas salas de aula, porque não lhes é permitido deixarem de o fazer. Apesar de reconhecerem que estão a proceder mal, não mudam de atitude, até porque sabem que já não vão muito a tempo disso.

“Se eu fosse a professora, eu também não gostava que me fizessem isso, ... estar lá a falar para o palhaço... E depois os alunos começam a falar, perturbam a aula, falam de outras coisas ou fazem desenhos ou mexem no telemóvel ... e a stora está a falar, a falar e quase ninguém a ouvir.” (PG1, 7º)

Neste cenário, que se repete continuamente, os professores não deixam de referir que são os alunos que saem prejudicados porque não aproveitam devidamente as aulas para trabalhar e aprender.

*“Mas há miúdos que não fazem nada para passar, que não têm uma atitude conducente a aprenderem alguma coisa, só estão cá na escola a prejudicar os outros ...
Depois, há aqueles outros, uma minoria, que vai só para moer a cabeça ao professor.” (Prof. 3)*

Além disso, alguns professores também relataram que, certos alunos, dada a idade, as sucessivas reprovações e o facto de já não se sentirem tão bem integrados numa turma de alunos maioritariamente mais novos, começam a reconhecer que já deveriam ter tomado uma atitude relativamente a tal situação.

“... esse aluno é problemático, no 7º C, tem dado tantos problemas disciplinares, mas quando eu falo pessoalmente com ele, na sequência desses problemas ele até consegue ter consciência e aperceber-se de que está a cometer um grande erro porque, ... pronto ele tem que organizar a vida dele. Ele próprio diz: “Eu tenho que organizar a minha vida, o meu percurso, porque já não faço nada aqui”, portanto eles, no fundo, têm consciência só que entre essa consciência e a brincadeira vai um passo muito curto, pronto...” (Prof. 6)

Inclusivamente, tratando-se de alunos identificados com algum tipo de dificuldade de aprendizagem e inseridos num plano estratégico que lhes foi adaptado, ainda assim o que

transparece é um conjunto de sentimentos e de comportamentos de **desinteresse para com a escola, as aprendizagens e atividades escolares** em geral.

“Sim eles deveriam saber que lá fora é para brincar, agora estão na aula e quando se tem uma aula de Matemática ou de Português não é o mesmo que outra coisa e quando é para trabalhar é mesmo para trabalhar, e não têm que estar a conversar...”

Nós até estamos a andar mas muito devagarinho, estamos a começar ... Porque estes miúdos não são menos inteligentes que qualquer um dos outros que eu também tenho noutras turmas, só que não gostam de estudar, são alunos muito mais práticos até ...” (Prof. 1)

Para além disso, e na linha de autores como Leroy-Audouin e Piquée (2004), Rayou (1999), Ryzin (2011), Swaminathan (2004), entre outros, para quem a escola, enquanto estabelecimento, com uma cultura e um clima relacional, influencia o bem-estar, a qualidade e natureza do envolvimento, os professores e alunos com quem conversámos também nos constataram que a escola continua a falhar na medida em que **não proporciona respostas coincidentes com as ambições e aspirações dos seus alunos**. Um dos aspetos muito referidos prende-se com a desilusão em não acederem a uma escola mais ativa e mais prática em termos de aprendizagem. E, tanto os alunos repetentes [que são a prova de que “aquela” escola, com eles, “não tem nada a ver” (Santos, 2007)], como os alunos que já foram integrados em estratégias alternativas, nomeadamente no curso de educação e formação (CEF) aí a funcionar (Eletricidade), referem que a escola continua a ser muito parecida àquela que lhes fez falhar anteriormente. Daí referirem que a escola deveria proporcionar mais estratégias práticas, correspondentes aos seus interesses e necessidades.

“- Nem por isso,...

- Há aqui umas disciplinas que eu dispensava...

- Inglês.

- Português.

- Eu acho que há aqui disciplinas que não tem nada a ver com o curso... que tem é de ser mais prático e não está a acontecer.

- Pois é, ... e mesmo disciplinas que pensávamos que iam ser diferentes ... afinal ... funciona tudo da mesma maneira. Matéria, ... teoria e ... é sempre o mesmo parece que não avançamos.” (GG 11, 9º)

Alguns professores também referem que os alunos mostram-se descontentes e, cada vez mais, desmotivados porque as **iniciativas pedagógicas** que lhes são proporcionadas continuam a ser **desinteressantes**.

“- O que eles esperariam da escola, mais uma vez não se concretizou.

A escola, apesar de ter havido alguma mudança, continuou a ser uma seca para eles. Eu sempre lhes digo, tenham calma, tenham paciência que vão ter o estágio e depois já é diferente, já falta pouco. E estão ansiosos por isso.

Eu, no outro dia, falei com o João e disse-lhe ‘Ó João tu vê lá controla-te, tem cuidado com essa tua agressividade, vê lá o que vais fazer...’ e ele respondeu ‘Ó professora eu lá tou bem, tou a trabalhar, tou optimamente bem, eu só me enervo é aqui.’” (Prof. 1)

Por sua vez, os alunos do ensino regular, embora valorizem a escola (como vimos anteriormente), também referem que as aprendizagens que ela proporciona, afinal, também não os mobiliza tanto quanto esperariam. Por isso, também eles revelam uma certa **desilusão relativamente às aprendizagens** que a escola lhes está a proporcionar.

Segundo alguns autores (Abrantes, 2008, Croll, Attwood, Fuller e Last, 2008, Galland e Philippot, 2005, entre outros), isto pode dever-se ao fato de as aprendizagens escolares já não possuírem apenas significado cognitivo ou cultural mas também porque o sentido atribuído à escola advém principalmente do seu exterior, de onde os alunos vêm socializados para corresponderem às suas obrigações escolares, e assumirem como objetivos futuros o acesso a um trabalho ou a uma melhor posição social. Além disso, Croll e colaboradores (2008), também atestam que seriam estes alunos (oriundos de meios populares e alunos em situação de insucesso escolar) que adotariam com mais frequência uma “lógica de apropriação do saber”, com vista a alcançarem os seus possíveis objetivos, contudo parece não estar a acontecer.

Por outro lado, a escola faria sentido para e pelo que aí se aprende, o valor da

escola situar-se-ia no seu seio, onde a preocupação não seria a apropriação do saber mas sim, numa lógica de “progressão dentro da instituição” (Charlot, 1999), tirar o máximo proveito dela, mantendo-se envolvido, integrado e participativo (Leroy-Audouin & Piquée, 2004). Daqui se apreende que, mais uma vez, a razão da desmotivação e desilusão dos alunos relativamente à escola prende-se com a falta de respostas adequadas a que uma normal “progressão dentro da instituição” se naturalize mesmo entre os alunos que, como vimos anteriormente, procuram mais na escola do que aquilo que ela lhes permite.

E, segundo referem alunos e professores, a escola continua a não dar as respostas necessárias e adequadas às situações concretas dos seus alunos, bem como às suas expectativas.

“... um curso de mecânica. E eu acho que seria bom para a escola funcionar cá esse curso ... até para o prestígio da escola, era interessante e aproveitavam melhor as coisas... e, se calhar alguns alunos passavam a interessar-se mais ...” (GG11, 9º)

“... e a escola devia apostar aqui em mais cursos profissionais, porque aqui nesta escola temos muitos alunos com muitas necessidades, com necessidades especiais a nível de aprendizagem, carências a vários níveis quer a nível emocional, quer familiar, quer tudo e mais alguma coisa e, no entanto também têm vindo a aumentar e a escola também não está preparada de maneira nenhuma para corresponder às necessidades dos alunos.

Sim e rejeitam completamente. E penso que esses alunos deveriam ser encaminhados e a escola também deveria ter outras alternativas e também não tem.” (Prof.5)

“Sim e esses cursos de formação também são muito bons mas também têm de ter ... têm de estar muito adaptados ... Porque, por exemplo, o que eles querem é prática, se lhes dermos bastantes práticas eles fazem porque é disso que eles gostam, aí eles investem.” (Prof. 1)

“ Mas, pronto, ser-lhes dada a possibilidade de ir ao encontro de outras áreas, tendo sempre como base algumas disciplinas que lhes são essenciais, de haver um tronco comum com o português, com inglês, com a matemática, não tão exigentes para esses miúdos, mas abrir então uma série de ofertas para que, por exemplo, os miúdos que estiverem na mesma turma, aquela hora uns iriam ter uma área de formação, outros outra e, portanto, um tronco comum para todos, em que eles estavam todos juntos.” (Prof. 9)

E, na continuidade do que os alunos referiram a este propósito, se a escola lhes facultasse mais atividades lúdico-desportivas, e de trabalhos manuais e oficinais, eles até acabariam por se “render” mais a uma “lógica de apropriação do saber” mais abrangente.

“- Eu acho que devia haver mais actividades de artes, extracurriculares só há cerâmica ...

- Principalmente actividades desportivas, acho que é o que chama mais à atenção dos alunos.

- Costuma haver corta-mato

- Também há o desporto escolar

- Pois mas ... podia haver muito mais ...” (GG9, 8º)

“E também se houvesse mais salas de apoio aos intervalos, ... mas também implicava haver professores disponíveis. Mas, às vezes, temos uma dúvida e, na aula não podemos tirar e assim ... mas às vezes as salas de estudo não coincidem com o nosso horário, e possivelmente não está o professor de Matemática e a nossa dúvida é de Matemática e só lá está um professor de Português...” (PG 2, 8º)

Na verdade, e em sintonia com os alunos, os professores reconhecem a grande falha da escola por não oferecer aos seus alunos oficinas e espaços multidisciplinares promotores de saberes essenciais para a resolução de problemas práticos do dia a dia em sociedade.

“Eu acho que, a grande falha do nosso ensino foi ter acabado com os trabalhos oficinais. Aí os alunos podiam experimentar várias coisas da atividade diária das pessoas e que são necessárias na formação básica,

designadamente em termos de segurança pessoal, de aprendizagem e realização de pequenos trabalhos, e eu acho que isso falta nestas escolas do 2.º e 3.º ciclos. Designadamente faltam oficinas devidamente equipadas ou espaços multidisciplinares, tipo oficinas multidisciplinares onde eles pudessem passar ..., por exemplo, a área de projeto podia ser uma coisa excelente, mas não é porque não há condições. Não é, na minha opinião, tirando algumas coisas que se vão fazendo, como as pequenas representações, o teatro, mas depois vamos e não há condições nas oficinas. Eu acho que, de facto, quando os alunos não têm a possibilidade de saber ligar uma lâmpada e chegam ao 9.º ano sem saber como se deve ligar uma lâmpada, em casa, um dia mais tarde, podem correr até riscos de segurança, isto é um exemplo, não saber onde se liga o fiozinho azul e o fiozinho castanho ao casquilho da lâmpada, isso é um caso típico que qualquer pessoa deveria saber, deviam passar por essas experiências, por coisas reais, práticas.” (Prof. 11)

No entanto, são os professores que, mais realistas e mais conhecedores das condicionantes económicas atuais, também estão mais cientes das dificuldades com que a escola se defronta para criar as condições necessárias para dar respostas a tais situações.

“... hoje em dia a diversidade também é grande, temos um número ... um leque ao qual tem que se dar resposta, um ramo muito mais abrangente e depois, para criar cursos e atividades? Não justifica, porque não há verbas ...” (Prof. 9)

“Embora a intenção seja óptima e, de facto seria uma boa solução, não está a funcionar, a mim parece-me que não está a funcionar. Eu ando há 6 anos com currículos alternativos, há sempre dois ou três alunos que acabam por ser integrados em turmas dessas, porque até ao 6.º ano tiravam muito más notas, tinham muitas dificuldades, e depois conseguem. Eu tenho dois alunos este ano, com currículo alternativo do 8.ºD, que são alunos de 4 e 5 e até ao 6.º ano coitadinhos. Para eles foi óptimo. Mas depois há o outro lado da questão, foi bom para eles em termos de aproveitamento, foi mau para eles em termos de

relacionamento humano, porque a turma onde estão integrados é uma turma problemática e indisciplinar, porque a grande maioria dos alunos são alunos que não estão motivados para nada disso, já com 16 e 17 anos e, portanto, nem fazem cá nem fazem lá. Bem, agora vão para um CEF (Curso de Educação e Formação), pode ser que depois com a actividade profissional a coisa melhore. Isto para dizer que a teoria é uma coisa e a prática é outra. De facto a escola está cheia de boas intenções ao criar estes cursos para que estes meninos acabem a escolaridade obrigatória e também com qualidade, com um cursozinho, porque ao fim e ao cabo eles saem daqui com um diploma. Quando a escola não tem condições para lhes facultar os cursos que eles pretendam, então são convocados os pais e indicados para irem para outra escola e vão para os cursinhos que eles querem.” (Prof.6)

E constatamos que há ainda um certo caminho a percorrer até se encontrarem as soluções mais adequadas às situações concretas dos alunos. Até lá estes continuam a debater-se com constantes desinteresses que se traduzem em maior ou menor insucesso e contrariedades.

7.2.2. Insucesso e aprendizagem forçada

Continuando a analisar os fatores causadores de uma relação negativa dos alunos com o saber escolar, também apurámos que sob a “influência de familiares e amigos, uma parte considerável dos alunos interioriza, então, uma incapacidade visceral” (Abrantes (2008, p. 118) para lidar com certas disciplinas. Efetivamente, os alunos que tendem a naturalizar o acumular de classificações negativas a tais disciplinas, manifestam alguma despreocupação, desculpabilizada pelo sentimento de inevitabilidade e de uma certa aceitação social, de tais apreciações negativas.

“ – A Matemática é o terror, muitas vezes o Português também ... até são as disciplinas mais importantes, toda gente diz isso mas também são sempre as mais difíceis ... e é quase impossível tirar positiva ... eu acho ... e lá em casa até já ninguém me chateia por causa disso.” (PG 5, 9º)

Tal constatação, está em concordância com o que alguns professores também revelam sobre a atitude que esses alunos demonstram quando recebem testes com notas negativas. Na verdade, sendo o professor quem detém a autoridade pedagógica e o poder que essa autoridade lhe confere de controlar, avaliar e atribuir as classificações aos alunos (boas ou más), é ele quem as comunica muitas vezes em alta voz na turma. Quando as notas são más, alguns professores afirmam que seria de esperar que o aluno sentisse alguma ansiedade (e mesmo vergonha) perante os colegas da turma, no entanto esses alunos optam por brincar com a situação atraindo a atenção da turma (dando a si próprios uma certa **auto-valorização pela negativa**) que, alinhando com a brincadeira, lhes permite amenizar, pelo menos naquele momento, qualquer sentimento de vergonha que até poderiam preferir esconder.

“É triste, entregar-se uma nota negativa e eles vão e voltam com um sorriso nos lábios, parece que é a coisa mais natural, era de esperar uma reacção de ‘não consegui e isto é grave’, mas não, não pesa nada ter um satisfaz ou um não satisfaz, para eles é indiferente. É grave!” (Prof. 7)

E, os alunos acabam por atestar a veracidade de tais afirmações mostrando atitudes de **desinteresse pela avaliação negativa** que vão acumulando ao longo do tempo. Tal desinteresse traduz-se numa certa vontade de “fuga” relativamente àquelas disciplinas que, sendo socialmente reconhecidas como difíceis, vêem desculpado o seu “inevitável” insucesso (Abrantes, 2008; Teixeira, 2010). E porque tal “fuga” não lhes é permitida, resta-lhes tentar amenizar os sentimentos negativos, despertados pela tomada de conhecimento da apreciação negativa (embora não fosse nada de que já não esperassem), brincando com a “má” notícia como se de uma “anedota” se tratasse.

*“- É aquela idade da rebeldia, faltar às aulas, ser fixe, tirar negas... na altura é fixe tirar negas, mas depois
- Cada vez que recebia um teste com nega ria-me ...e os meus colegas também achavam piada... e pronto, ... olha era mais uma nega. Assim não me chateava muito, ...” (GG9, 8º)*

“- E também há alunos que se acham os maiores por terem muitas negativas, porque passam a ser reconhecidos na escola por isso ...

“- E às vezes até se gabam por tirar muitas negativas.

- É valorizam-se. E há quem faça records de negativas e tudo.” (PG 2, 8º)

A este propósito, os professores também percebem que alguns alunos se revelam muito despreocupados, pelo menos nestes níveis de escolaridade em que a noção de que se devem esforçar e trabalhar para fazerem o seu melhor na escola (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008) não é, ainda, uma preocupação para muitos deles.

“... acho que eles estudam muito em cima da hora, na véspera. Acho que podiam fazer melhor ... mas não fazem ... sabem que depois, no secundário, aí é que já têm de se empenhar, porque aí já conta a média ... entretanto sabem que ainda podem brincar ... e também estão na idade disso ...” (Prof. 12)

“... autoridade e o professor ... a quem eles até mantinham um certo respeito e tinham que ... e isso criava-lhes hábitos, começavam a criar alguma responsabilidade, ‘eu vou para a escola, mas eu tenho de fazer’. Eu penso que hoje ..., eles já vêm despreocupadíssimos, não fez o trabalho de casa, mas estão despreocupadíssimos de todo.” (Prof. 10)

“Mas há miúdos que não fazem nada para passar, que não têm uma atitude conducente a aprenderem alguma coisa, só estão cá na escola a prejudicar os outros” (Prof. 3)

Nesta linha, questionando os alunos sobre “O que é ser mau aluno?”, de modo geral todos chegam a uma caracterização que é comum à que os professores também fazem. Das respostas que obtivemos conseguimos retirar um número vasto de adjectivos que descrevem tudo o que tanto alunos como professores percebem sobre o que é um **mau aluno**.

Quadro 7.48 Caracterização do mau aluno, segundo alunos e professores

Alunos	Professores
Não fazer os TPC's	Ser perturbador
Deixar andar	Chamar a atenção pela negativa
Não querer saber	Dificultar o trabalho
Não respeitar os professores	Boicotar o trabalho dos colegas
Ser mal educado	Ser desinteressado
Faltar	Não ter hábitos de estudo
Ser baldas	Não ter hábitos de trabalho
Ser cábula	Não ser autónomo
Não querer saber de nada	Não conseguir pedir ajuda
Não se esforçar	Ser irresponsável
Não se portar bem	Não investir

E nas palavras dos próprios professores, um mau aluno:

“É um aluno perturbador, que chama a atenção sempre pela negativa, sem necessidade de chamar a atenção, perturbando, dificultando o trabalho, ele não é capaz de diretamente questionar, mas, é um aluno que está para boicotar o trabalho que se está a desenvolver e também estragar o trabalho dos colegas.” (Prof. 10)

“Um mau aluno é o desinteressado, aquele que não se interessa minimamente pelo que se passa e esse desinteresse não lhe cria hábitos nenhuns de trabalho, não lhe cria hábitos de estudo e não lhe dá autonomia nenhuma, muitas vezes nem conseguem pedir ajuda para resolver problemas e dúvidas que têm.” (Prof. 7)

Constatamos, então que os professores alegam que alguns alunos não revelam possuir preparação, orientação e reconhecimento do esforço necessário para cumprirem com as suas tarefas escolares.

“Muitos alunos não estão ainda psicologicamente preparados para aquele sacrifício que é preciso fazer em casa para obter esses resultados, que é aquele trabalho de organização, de um pouco de estudo em casa, isso é que eu noto que os alunos não fazem.” (Prof. 13)

“Hoje em dia, parte dos alunos não entende que para aprender têm de se esforçar” (Prof. 4)

Associado a este aspeto os alunos reconhecem prevalecer junto de alguns colegas uma certa desresponsabilização pela escola e pelas actividades que aí lhes são solicitadas.

“- É a brincadeira, e depois também a fase da adolescência, da irresponsabilidade e da inconsciência” (GG6, 7º)

Constatações idênticas são também apresentadas por alguns professores, alegando que, de modo geral, os alunos vão tentando cumprir com o que lhes vai sendo pedido mas que o fazem com clara **desresponsabilização**, o que também reforça o facto de não terem, principalmente em casa, quem os controle e lhes solicite tal responsabilização.

“Portanto, o grande drama do sistema de ensino é que os alunos limitam-se à sala de aula, àquilo que ouvem e àquilo que fazem na sala de aula, e, depois em casa, poucos são aqueles que trabalham alguma coisa ..., os alunos estão muito sozinhos em casa, portanto, os pais trabalham até muito tarde, têm horários pesados que não lhes permitem apoiar mais a família, quando chegam a casa precisam fazer as tarefas domésticas e depois mal têm tempo para pensar naquilo que os miúdos precisam de fazer ou no que fizeram ou de conversar com eles, eu noto que se passa isso.

Muitas dessas crianças precisavam de quem se sentasse ao pé delas ... elas, às vezes, têm uma ficha para fazer, mas querem fazer aquilo tão rápido que nem sequer vão consultar a parte da informação que lhes esclareceria dúvidas acerca da própria ficha. Portanto, o trabalho fica assim, o trabalho não, os conhecimentos ficam todos no ar, pouco sólidos, é isso que eu acho. E é muita desorientação, é.” (Prof. 13)

“Eles vão cumprindo, de alguma forma, aquilo que vai sendo pedido, mas com alguma dificuldade, isto é, alguma falta de responsabilidade leva-os a não cumprirem algumas tarefas que lhes são pedidas, solicitadas, designadamente

em termos de trabalhos, em termos de, muitas vezes, até da apresentação das coisas que se lhes pedem, a tempo e horas.

Muitas vezes não levam as coisas a sério e é preciso levar isto a sério, é preciso entender que se está na escola para se preparar para aquilo que aí vem e isso, naturalmente, não pode ser só brincadeira, tem de ser esforço.” (Prof. 11)

Assim, e muito embora os alunos valorizem a escola, na prática não corresponde em termos de empenho e cumprimento com o que, para além da sala de aula, devem realizar. Na verdade, e segundo nos relataram alguns professores, não se mostram muito convencidos de que lhes é exigido algum empenho, dedicação e esforço, e os resultados alcançados são a prova disso mesmo.

“Agora, a forma como encaram a escola é que não vai ao encontro desta valorização, porquê? Na realidade, os programas das várias disciplinas, nomeadamente daquelas das áreas académicas, não são programas que permitam apenas que o aluno se limite ao que ouvem e façam na sala de aula, precisam de trabalhar em casa, e é essa a parte que falta aqui, a maioria dos alunos não trabalha em casa e isso é uma grande luta.” (Prof. 13)

7.2.3. Desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares

Segundo pudemos apurar tal desresponsabilização relaciona-se com o processo de **desvalorização da aprendizagem e das tarefas escolares** que, tem resultado de um certo descrédito a que está sujeita a escola por parte dos alunos e de algumas das suas famílias. O que faz com que os alunos se apercebam que, afinal, a escola não tem tanto valor quanto lhes fizeram crer (Canário, 2008). Por isso, não sentem que valha tanto a pena privarem-se dos seus interesses e vontades em prol das atividades e trabalhos escolares (S. Silva, 2004).

“- Nós chegamos a casa, vamos lanchar, ... ligo a televisão e estou a ver qualquer coisa e depois tenho de ir estudar, ... que chatice, já não é a mesma coisa, porque estou a pensar no que está a dar na televisão ... e acabo por já não estudar grande coisa.” (GG10, 8º)

“- Porque às vezes não nos apetece estudar e por mais que nós queiramos estar concentrados, não conseguimos...”

- Porque até estudamos e se nos apetece ótimo, ... mas, a maior parte das vezes, não nos apetece e aí já é tudo muito mais difícil. Temos de fazer um esforço maior ...” (PG4, 8º)

E, relativamente ao esforço que é pedido aos alunos, os professores também reconhecem que apenas uma minoria de alunos vai correspondendo.

“Lá está, acho que há uma minoria muito pequenina que, de facto, se empenha, que a pessoa faz uma proposta de um trabalho e aparecem com um trabalho que, realmente, uma pessoa fica surpreendida.” (Prof. 10)

“Os aluno ... penso que dão algum valor à escola, mas levam as coisas de forma bastante ligeira. Não se aplicam, não dão a atenção que deviam dar aos assuntos que são tratados e ao desenvolvimento curricular, penso que aí, muitas vezes, não dão a importância devida e, muitas vezes, ... muitas vezes, levam mesmo as coisas de uma forma ligeira, na brincadeira, nestas idades, ainda não têm interiorizado a importância ... o esforço ...” (Prof. 11)

Quando tal não sucede, e ocorre o abandono escolar precoce, “fatalidade” resultante de experiências escolares pautadas por desinteresse e por insucesso (Salgado, 2003), alguns autores confirmam-nos que, a tendência é para, passado pouco tempo, se verificar um certo “arrependimento” que os leva a procurar atingir mais qualificações e novas competências para enfrentarem um mercado de trabalho em acelerada transformação e que continua a preferir as qualificações escolares (Guerreiro & Abrantes, 2005; Mendes, 2006; Oliveira, 2009).

No entanto, a mobilização (dos alunos e suas famílias) em relação à escola, só por si, não garante o sucesso escolar, sendo preciso que se operacionalize em mobilização na escola promovendo o reconhecimento da importância em estudar. Além disso, segundo Charlot (1996), tal processo de mobilização *do exterior para o interior* da escola e de mobilização *no interior* da escola, com repercussões no exterior, terá de funcionar articuladamente, promovendo um constante reavivar do sentido

atribuído e a atribuir por todos os atores escolares na sua relação uns com os outros (segundo veremos no capítulo seguinte).

Diz-nos Sebastião (2009, p. 239) que “ir à escola significa não apenas estar presente, mas colocar em jogo todo o quadro de disposições que foi incorporado no processo de socialização (nomeadamente familiar) face a um contexto estruturado de acordo com regras próprias.”

“- ... precisamos aprender ... e a escola permite que se aprenda ... mas, às vezes ... mas também me dá um cansaço ...” (GG2, 6º)

“- Nós às vezes é que não queremos aprender ...” (GG4, 6º)

A escola a ser vista pelos alunos e professores, e segundo nos dizem autores como Charlot, (1997), Leroy-Audouin & Piquée (2004), como fator de promoção social, uma vez que referem que uma maior escolaridade (comparativamente à escolaridade obtida pelos sua pais e, ou, por irmãos mais velhos) lhes proporcionará uma melhor preparação para a vida futura e para uma melhor profissão. Com a certeza de que têm de investir numa área de que gostam de modo a conseguirem, então, alcançar melhores resultados escolares (atualmente) e profissionais (no futuro).

“- Se agente conseguir vir a fazer o que gostamos ... se vamos fazer o que gostamos, se estamos na área que gostamos é muito mais fácil trabalhar nessa área e conseguimos estudar.” (PG5, 9º)

“- Penso que só o facto de eles poderem escolher algo que gostassem, isso acho que era capaz de ser mais atractivo para eles.” (Prof. 10)

7.2.4. Pressão para o sucesso

Na verdade podemos reconhecer que o nosso sistema de ensino pode estar ainda muito preso a uma falsa ideia de sucesso para todos sem reconhecer, afinal, qual a verdadeira dimensão de tal sucesso. E, a este nível, os números são importantes mas não dizem tudo nomeadamente, não fazem alusão à pressão que atualmente pesa, e muito, sobre o nosso

ensino relativamente à necessidade de se alcançar sucesso mas que, em nada corresponde ao que verdadeiramente pode ser o sucesso porque enquadrado em múltiplas dimensões sendo elas a pessoal/ individual, a profissional, a social e a institucional. E tudo isso é uma falha das políticas educativas segundo nos relata a professora 8.

“Eu tenho muitos receios acerca desta reforma educativa, porque as reformas educativas que houve anteriormente preocupavam-se com o sucesso, no sentido de alunos que transitam. Mas o sucesso não é isso, o sucesso passa pelo sucesso individual como pessoa. Eu ainda não encontrei no nosso país nenhuma política educativa que visasse o sucesso individual do aluno, ... Para mim, as políticas educativas, claro que têm de garantir o sucesso escolar dos alunos, mas têm também de apontar para o sucesso individual de cada aluno e para o facto de ele se sentir bem, se sentir feliz no mundo de trabalho para onde ele vai ou para onde ele caminha. Nós não fazemos nada disso.”
(Prof. 8)

Quando nos centramos na escola e em tudo o que a caracteriza enquanto entidade de formação e instrução de crianças, jovens e adultos não podemos deixar de referir uma certa **competitividade para o sucesso** que, de certo modo, acaba por estar presente.

“Alias e nós vemos, ou tiram 19 ou não entram para medicina. E têm de lutar pelo 19, e é essa competitividade terrível que lhes corta também a possibilidade de poderem conviver, e que os leva a terem muitos problemas em termos emocionais e psicológicos. E muitos miúdos, a gente nem conhecem porque os pais não dão a conhecer mas que estão a recorrer a psicólogos e a apoios ... E é a pressão que os próprios pais exercem sobre eles: “cuidado olha que tens de ter nota disto, olha lá...” É a pressão da família.” (Prof.1)

Na verdade, tanto a família como a sociedade em geral e o próprio sistema educativo, de forma mais ou menos manifesta, exercem junto dos alunos uma certa pressão que pode funcionar, canalizando-os para os bons resultados, ou não. Tal pressão funcionando, espera-se que leve os alunos a alcançarem bons resultados escolares, vendo assim, reconhecido o seu empenho e dedicação pelos bons resultados alcançados. Posteriormente percebem que afinal não há reconhecimento (pelo menos imediato) a nível profissional, o que os leva a pensar em

diferentes alternativas, empurrados por um certo “desencanto” relativamente a possíveis promessas que a escola, segundo nos diz Canário (2008) deixou de cumprir.

“Sim se não pudermos aqui no País podemos pelo menos pensar no Estrangeiro...” (GG12, 9º)

Quando chegam ao fim do 3º ciclo (9º ano de escolaridade), alguns alunos que, até então, se deixaram andar, não partilhando a ideia de ir construindo projectos pessoais relacionados com o exercício de uma profissão futura (Santos, 2007), começam a preocupar-se e a preparar-se para o ensino secundário. E começam a ter consciência de que se devem esforçar mais para conseguirem ter sucesso, especialmente em determinadas disciplinas, as quais terão um peso determinante no momento de decidirem sobre a área de estudos que pretendem ou que gostariam de seguir.

Esta é uma realidade para a qual os professores alertam, revelando uma certa **pressão social** que tende a ser exercida sobre os alunos.

“No 8º ano e quando se chega a esta altura do ano, e sobretudo no 9º ano, eles apercebem-se de que se não forem bons alunos não se vão safar porque pensam nos exames do 9º ano, é o problema da Matemática, “ai professora eu até gostava de ir para ali mas eu não tou bom a Matemática, como é que eu vou fazer?” a primeira preocupação é o que é que eu vou fazer sem Matemática, portanto eles estão preocupados,” (Prof. 6)

Além disso, há um pequeno número de alunos que tem como preocupação primeira ter a melhor nota possível, competindo entre si para não deixarem de ter essa avaliação no final dos períodos letivos. O que mostra, já nestes níveis de escolaridade a frustração de não conseguirem, revelando assim o resultado da pressão que lhes é, desde cedo, imposta sob o fundamento de que se devem preparar para o que no nível secundário lhes vai ser exigido. Assim, antecipam alguma da preocupação sobre a necessidade de cumprirem bem o seu “ofício de alunos”, não se deixando distrair por experiências e vivências interiores e/ ou exteriores à escola, uma vez que a expectativa das boas notas condiciona-lhes os seus tempos e momentos mas também das suas famílias (Santos, 2007, Lopes, 2010, Quaresma, 2011).

“Depois há uma minoria que luta pelas notas, e isso passa-se em todas as turmas, eu tenho 6 turmas e em todas elas há sempre 3 ou 4 alunos que querem mesmo tirar boas notas, eles são mesmo competitivos, e lutam mesmo pelo 5.

Sim, sim, sim, e ficam frustrados se não tiverem essa nota, até choram às vezes, aí ... eu às vezes até lhes digo para relaxarem um pouquinho que, até ao 9º ano não precisam de viver assim, com tanta ansiedade, porque de facto as notas são importantes mas a partir do 10º ano que é quando vão influenciar a média para depois poderem concorrer e ingressar num curso, até aí é preciso ter hábitos de trabalho e aprender ...” (Prof. 6)

E quando as notas alcançadas correspondem às suas expectativas, não há motivo para desilusões. A este propósito Lopes (2010, p. 289) referindo-se às condições de felicidade no espaço escolar, repara que os alunos são “produto de uma fina rede de socializações cruzadas que os levam a incorporar, tão *naturalmente*, na sua prática, este ofício de aluno que vai ter a nota certa para entrar na faculdade e, em particular, para entrar no mundo do trabalho, num segmento privilegiado”. No entanto, aqueles alunos que não conseguem ser bem sucedidos e que não conseguem traçar um projeto de futuro bem definido, por falta de alternativas e de estruturas capazes de lhes dar a orientação de que precisam, acabam meio perdidos sem saber muito bem o que lhes pode estar reservado.

E, assim, mais uma vez, o sistema e, especificamente, a escola falha quando não tem as respostas para tais necessidades.

“Eu vejo, por exemplo, em algumas escolas, aquilo ou vais para o ensino superior ou via ensino superior ou desenrasca-te sozinho, não há alternativa. É só doutores ou então são zés ninguém, desculpe a expressão, mas é isso que eu penso. E, de facto, é a filosofia do desenrascar aqui neste país, deveria haver mais preocupação na escola, de um modo geral, encaminhar os alunos, fazer testes, tentar perceber a vocação deles....” (Prof. 6)

Por outro lado, também nos apercebemos que a própria pressão exercida pelo mercado de trabalho quanto à necessidade de profissionais com boas credenciais académicas leva a que, mais uma vez, todos os alunos que enveredam por uma formação profissionalizante como resposta alternativa aos insucessos acumulados na via normal de

ensino, não revelem ter a devida credibilidade social e profissional para ocuparem determinados postos de trabalho.

“Mas, no meu entender também, não é aquilo que está a passar-se nos últimos tempos, porque geralmente esses cursos profissionalizados ou com uma via mais virada para o trabalho onde é que eles se vão empregar? Em computadores, em brincadeiras, quer dizer, eu vou acreditar que uma criança que tem altas dificuldades em aprender ou não quer aprender vai ser um bom técnico de computadores? Alguém numa empresa vai entregar um trabalho de chefia de computadores a um jovem adulto que não teve uma escolaridade normal, e a que teve está carregada de insucessos? Só se não tiverem mais ninguém ..., é o meu parco entender.” (Prof. 3)

Na linha de estudos anteriores sobre esta temática (Mendes, 2009), podemos reconhecer que, afinal, o que parecia ser uma via de maior igualitarização de oportunidades, enquanto alternativa à escola “normal”, afinal mais não fez do que mitigar o contraste entre “filhos” da escola e seus “bastardos” (Cabral & Pais, 1998, citado por Abrantes, 2011, p. 270). E numa outra vertente de encarar a pressão ara o sucesso, Abrantes (2011, p. 279), referindo-se ao estudo de Mendes (2009), alega que “a expansão do ensino profissional não deixou de gerar hierarquizações no seu interior: o valor dos cursos e escolas é variável, consolidando-se inclusive uma via privilegiada para as classes dominantes”.

7.3. Considerações finais

Concluindo este capítulo podemos referir que são múltiplos os aspetos que, na perspetiva dos alunos e na perceção dos professores sobre as perspetivas dos alunos, concorrem para uma boa relação dos alunos com o saber escolar, nomeadamente a relação com a aprendizagem e as tarefas escolares, a avaliação escolar, a condição de bom aluno, tendo consciência das suas dificuldades e limitações, ligado às questões da motivação, e das aprendizagens extra-curriculares.

Segundo vimos anteriormente o atual modelo de escola tende a pressionar as crianças e jovens a perderem-se no papel de alunos quando, acreditamos que lhes

deveria permitir e facilitar serem muito mais que isso. Ou seja, virem a ser cidadãos ativos e comprometidos, questionadores, investigadores interessados por gosto, vontade e autonomia próprias e não por obrigação e/ ou imposição.

Nesta linha, segundo uma filosofia da educação libertadora das imposições que normativamente tem regido os sistemas educativos, dever-se-ia deixar de “condenar” sucessivas gerações de jovens à ignorância do que é ser-se educado para além dos “bonsais humanos” que um modelo epistemológico falido do século XIX ainda pretende impor. Esta foi a preocupação que nos levou a querer compreender o tipo de relação que os alunos tendem a manter com a aprendizagem escolar atual. Do que podemos, resumidamente, destacar algumas considerações finais.

De modo geral, os alunos mobilizam-se em relação à escola e às aprendizagens aí ocorridas, tendo interiorizado o valor que devem atribuir à escola, ao saber escolar e às aprendizagens e tarefas escolares. O que se mostra em sintonia com as perspetivas dos professores uma vez que também aludem que a generalidade dos alunos procura tirar partido da escola e das aprendizagens aí permitidas. Muito embora, também reconheçam que os alunos aderem à escola mas de uma forma algo distanciada, nomeadamente quando o esforço e a dedicação exigidos aumenta. O que os leva a referir que os alunos acabam por não serem capazes de corresponder.

Por outro lado, alunos e professores entendem a integração em espaços e momentos de aprendizagem extra-curricular como uma mais-valia da escola, no entanto, segundo os alunos, essa participação é limitada a um horário escolar demasiado preenchido que não lhes permite tal oportunidade. E ainda que tenham tempo para tal, prezam mais a oportunidade de sociabilizarem com os colegas do que a de participarem nessas atividades. A escola, por sua vez, não se mostra capaz de os canalizar para uma atitude de maior expressividade, convivialidade e ludicidade, mas sim para um certo divórcio face à oferta institucional de ocupação dos tempos livres, uma vez que ignora os múltiplos modos estudantis/ juvenis de usar e fazer a escola. Para além disso, os interesses dos alunos continuam a não ser devidamente estimulados.

Segundo os professores, a generalidade dos alunos não adere às atividades extracurriculares, porque preferem não se comprometer uma vez que não se

interessam por elas. E quando tal adesão acontece, é limitada a uma minoria de bons alunos uma vez que à maioria não interessa. Além disso, os professores reconhecem que podiam ter mais vezes a iniciativa de formar os alunos no sentido de uma maior participação e motivação para o envolvimento também em espaços e momentos decisórios da escola. No entanto, continua a não se verificarem parcerias entre alunos e professores para que as decisões sejam negociadas e partilhadas e não apenas impostas a uma das partes (os alunos).

Associado à relação positiva dos alunos com o saber escolar destacamos o papel da avaliação escolar que, na perspetiva dos alunos é entendida de forma dupla. Por um lado, os alunos reconhecem o valor de serem avaliados para que possam provar que estudaram, que merecem boas notas e que lhes seja reconhecido que merecem transitar de ano, por outro lado, perspetivam-na de forma negativa uma vez que não concordam com a metodologia de avaliação, predominantemente centrada nos testes escritos e limitada a momentos pontuais (dos testes), suscitando-lhes a vontade de apontar alguma injustiça. Embora também aleguem que é importante obter o máximo de classificações e qualificações, com o mínimo de investimentos.

Os professores, em concordância com os alunos reconhecem a preocupação destes em fazerem boa figura no percurso para obterem bons resultados. No entanto, também alegam o quanto eles não apreciam ser avaliados nem de terem de realizar os testes, uma vez que isso implica terem de estudar e deixar de fazer o que mais gostam: conviver e sociabilizar com os amigos.

No decorrer deste percurso identificámos o múltiplo conceito de bom aluno, definido por uma categorização múltipla proferida nos discursos de alunos e professores e que agrupámos em função da denominação académica, social, moral e/ou cívica.

E tivemos a oportunidade de considerar que, neste processo de identificação de uma relação positiva dos alunos com o saber escolar, entendemos referir a consciência que os alunos mostram ter quanto às suas dificuldades e limitações no processo de aprendizagem escolar. Onde os alunos se mostram capazes de estabelecer metas reais adequadas às suas próprias expectativas futuras, mesmo que não sejam as

mais valorizadas socialmente, e tirando partido das alternativas e estratégias de investimento que a escola já oferece.

Além disso, foi-nos também possível identificar junto dos alunos e professores alguns fatores determinantes para uma relação positiva com o saber escolar, entre os quais salientamos as características pessoais, científicas e pedagógicas dos professores a que os alunos associam as práticas docentes motivadoras e o conceito de “bom professor”; as boas práticas parentais relativas ao incentivo e encorajamento para um bom desempenho académico dos alunos; e a influência dos pares que podem sempre servir de estímulo para uma boa relação dos alunos com a aprendizagem e os saberes escolares, onde a cooperação e as aprendizagens colaborativas são bastante relevantes e determinantes de um maior incentivo e motivação escolares.

Ainda na linha dos fatores determinantes de uma relação positiva com o saber escolar, salientamos também a valorização por parte dos alunos e o reconhecimento por parte dos professores das atividades e aprendizagens que os alunos desenvolvem fora da escola. Embora disponham de pouco tempo para tal, os alunos reconhecem o valor de uma maior expressividade, convivialidade e ludicidade fora da escola, por isso, e porque a escola não lhes permite essas mesmas atividades procuram-nas noutros contextos.

A este propósito, os professores sugerem que, mediante a reestruturação curricular a escola deveria integrar tais atividades proporcionando-as, de igual modo, a todos os seus alunos, suprimindo as desigualdades que assistem a todos quantos não têm a oportunidade de as frequentar de outra forma, suportadas pela família. Por outro lado, também libertaria os alunos de ocuparem os finais de dia de escola com essas experiências de aprendizagem, para poderem fazer o que mais lhes apetece: brincar.

No que refere à perspetiva crítica e negativa que os alunos também demonstram ter quanto à relação com o saber escolar, de modo geral, é desencadeada por experiências de desinteresse e desilusão pela aprendizagem e pelas tarefas escolares, pela avaliação negativa e desresponsabilização relativamente à escola e pelo reconhecimento da falta de respostas adequadas às necessidades dos alunos, canalizando-os a aprendizagens forçadas e a consequentes insucessos.

Nesta linha, não apenas a desmotivação dos alunos relativamente a muitos saberes escolares resulta da influência que outros atores escolares e suas práticas exercem sobre as atitudes e comportamentos dos alunos, como a mobilização (interna e externa à escola) do aluno para com a escola, resulta das relações que os diferentes atores escolares (alunos, professores, pares e família) estabelecem entre si e das estratégias levadas a cabo, por cada um, nesse sentido.

Assim, não apenas as más práticas de certos docentes, como o desigual trato promovido por eles, relativamente aos alunos e a não credibilização nas atitudes de alguns docentes junto dos alunos, bem como o desinteresse dos pais percecionado pelos alunos e professores, o fraco apoio e controlo parentais, uma clara desresponsabilização de alguns pais pela escolaridade dos seus filhos, impedindo-os de uma eficaz “docentização” parental necessária, mesmo para pais próximos da cultura escolar, interferem no desenrolar do trabalho escolar do aluno e do maior ou menor sentido que este pode atribuir à sua relação com o saber escolar.

A desilusão com a aprendizagem desencadeada pelas más atitudes de certos docentes, foi referida pelos alunos como fator dificultador do seu maior envolvimento no processo escolar e, conseqüentemente no desenvolvimento de competências e aprendizagens necessárias a uma melhor integração social e profissional. A má organização curricular e as disciplinas desinteressantes são referidas pelos alunos como fontes de descontentamento, e o facto de não conseguirem fazer a ligação das aprendizagens à realidade prática, faz com que se desliguem e desinteressem. E a escola não está a conseguir despertar o interesse dos alunos incutindo-lhes a certeza do que realmente querem para a sua vida futura e profissional, sabendo optar pela área vocacional mais apropriada para a concretização dos seus possíveis interesses (e aqui não só a escola tem um papel acrescido, mas também a própria família, no que respeita a prestar o apoio e acompanhamento necessários, o que, mais uma vez, nem sempre acontece).

Devido a tal desencanto, alguns alunos desinteressam-se pela sua permanência na escola e manifestam um conjunto de atitudes negativas, perturbando as aulas, impedindo o normal desenrolar das tarefas, pela turma e professor e não

aproveitando devidamente (nem deixando aproveitar os possíveis interessados) a aula para aprender e trabalhar.

Neste cenário, professores e alunos são unânimes em constar que a escola continua a falhar, sendo uma decepção, não proporcionando respostas coincidentes com as ambições e aspirações dos seus alunos. E uma escola mais ativa e mais prática em termos de ensino-aprendizagem é uma dessas aspirações, não apenas dos alunos regulares mas também daqueles alunos a quem já se deu uma alternativa (repetentes e alunos de Cursos de Educação e Formação – CEF), mas que continuam a achar que esse modelo de escola continua a ser muito parecido àquele que os fez falhar anteriormente.

Muito embora conscientes dos condicionalismos económicos atuais, professores e alunos mostram-se unânimes em reconhecer a falha da escola em não oferecer oficinas e espaços multidisciplinares promotores de saberes essenciais para a resolução de problemas práticos do dia-a-dia em sociedade.

O insucesso e a aprendizagem forçada que ocorre no âmbito de certas disciplinas, associado a uma certa aceitação social e mesmo desculpabilização familiar pela inevitabilidade de um acumular de classificações negativas, leva a que os alunos se despreocupem quanto a isso. Por isso, assim que lhes seja possível, os alunos experimentam a “fuga” a tais disciplinas, socialmente reconhecidas como difíceis, mas quando tal não lhes é possibilitado, vêm-se forçados a permanecer nessas aulas onde o insucesso é uma constante. E o que lhes resta é uma certa auto-valorização pela negativa, não se esforçando nada nem trabalhando para superar tal imagem, que os faz brincar com a derrota.

Além disso, os alunos também mostram uma certa desresponsabilização relativamente às tarefas escolares por falta de orientação e controlo familiar, fundamental nestas idades.

Por sua vez, a falta de empenho, dedicação e esforço revela que os alunos não se convencem de que tudo isso é necessário, e que perante a atual desvalorização das aprendizagens e tarefas escolares, dado o descrédito a que está sujeita a escola junto dos alunos e suas famílias, alimentam-se sentimentos de que não vale assim tanto a pena privarem-se do que mais lhes dá prazer em prol das atividades e trabalhos

escolares (S. Silva, 2004). De facto, segundo os professores apenas uma minoria de alunos corresponde fielmente ao esforço que é pedido, mobilizando-se *para* a escola, e *na* própria escola, no sentido do sucesso escolar enquadrado numa multidimensionalidade pessoal, profissional, social e institucional.

Perante uma certa pressão para o sucesso (e competitividade), assiste-se a um certo “desencanto” relativamente às promessas que a escola deixou de conseguir cumprir, onde os alunos não recebem o reconhecimento imediato de que estariam à espera. O que explica a sua desmotivação em corresponderem com o esforço, empenho e dedicação necessários para alcançarem o sucesso que, ainda assim, continuam a ambicionar, nomeadamente em determinadas disciplinas que terão um peso acrescido no momento da decisão sobre a área de estudos a seguir.

Concluimos este capítulo destacando que a relação que os alunos mantêm com o saber escolar sendo, de modo geral, valorizada por eles e reconhecida nesse mesmo sentido, pelos professores, revela-se também detentora de uma faceta mais negativa, sentida e manifestada pelos alunos (mesmo nos níveis de escolaridade aqui em estudo) e consentaneamente perspetivada pelos professores. No entanto, e além disso, tem relevância avançarmos de imediato para a análise da relação que os alunos mantêm com os outros atores escolares, sendo com eles que partilha e constitui as experiências escolares que se pretendem que sejam sempre significativas e mobilizadoras da aquisição e construção de diferentes saberes fundamentais para a “vida”.

Capítulo 8

Percepções e experiências dos alunos na relação com os outros atores escolares

“O significado de estudar, e de estar na Escola, não é um dado adquirido, é muito mais uma construção de cada aluno, reforçada no grupo. E essa construção é tão mais adequada e equilibrada quanto melhor situado e posicionado o aluno estiver na Escola”

(Mendes, 2006, p. 26).

Introdução

Compreender a relação dos alunos com a escola e com os saberes escolares implica necessariamente debruçarmo-nos sobre a relação que os alunos mantêm com os outros atores, com quem partilham e constituem as suas experiências escolares. Processo relacional que permite (ou não) a atribuição de sentido à aquisição (o mais eficaz possível) de saberes e conhecimentos, que é continuamente “alimentado pelos móveis que se enraízam na vida individual e social” (Charlot, 1996, pg. 50) dos alunos. Só pensando no aluno enquanto sujeito e enquanto ser social é que tem sentido pensar na sua educação e formação enquanto ser humano (Charlot, 2009), sendo que a aprendizagem é por ele mais ou menos valorizada em função da sua vinculação a tudo o que constitui a sua “vida”. Daqui entendemos a relevância em privilegiar a dimensão relacional da aprendizagem, tanto a relação dos alunos com os adultos (professores, pais e funcionários) como a que mantém com os seus pares, com quem passam muito tempo e de quem recebem muitas influências (Cherng, Calarco & Kao, 2013).

Segundo Charlot (2009), a relação dos alunos com o saber e com a escola é uma relação social (valor social do diploma, do tempo como meio de trabalho, a lealdade em relação ao grupo, etc.) que assume a forma específica de uma relação epistémica (o que é aprender?) e identitária (quem sou e o que aprendo?) com o “aprender” e com os lugares e as situações em que se aprende (e, por isso, significativas). Esta relação não está determinada pela posição social, mas constrói-se através da história do sujeito que aprende que, certamente ocupa uma posição social mas que tem ambições, uma atividade, uma história, que lhe permite interpretar o que vive. É por isso que alguns alunos, oriundos dos meios populares, têm sucesso na escola e outros alunos, pertencentes à classe média, fracassam.

Os próprios alunos quando afirmam que desejam um dia “ser alguém na vida” através da escola, no essencial, eles interiorizaram a ideia de terem um projeto de vida, e um projeto de si, (que vão arquitetando ao longo do tempo por influências, e interferências de vários

outros) e a esperança de serem reconhecido o seu valor pelos outros e por si próprios. A literatura mostra-nos que os pais, os amigos e os professores são importantes fatores na promoção do envolvimento cognitivo, emocional e comportamental dos alunos, os quais, por meio de opiniões, atitudes ou comportamentos revelam o seu nível motivacional para com a escola e as atividades escolares (Cherng, Calarco & Kao, 2013; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dalun, Hsu, Kwok, Benz & Bowman-perrot, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Taylor, Hunter, Melton & Goodwin, 2011; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014).

Neste capítulo apresentamos um conjunto de reflexões que descrevem a forma como os alunos se relacionam com os outros atores sociais escolares, que com ele protagonizam principalmente no contexto escolar (sem nunca esquecer a fundamental importância que têm todos os outros contextos mais ou menos significativos para a aprendizagem), permitindo-lhe ir construindo *pontes* de ligação entre a escola e o saber escolar. Não deixando de ter presente que essa tarefa implica um exercício de correspondências entre expectativas, ambições, ou vontades resultantes da maior ou menor integração, envolvimento e participação dos alunos nos tempos e espaços em que se encontram os *outros*.

Começamos com uma análise das percepções e experiências resultantes da relação dos alunos com os adultos (professores, funcionários e pais) e, ao mesmo tempo, também uma análise da forma como os professores perspetivam essa relação. Assim, entre as sintonias e discordâncias detetadas, damos conta do modo como os alunos percebem e avaliam a relação que mantêm (ou gostariam de manter) com os seus professores e, por outro lado, atestamos a forma como os professores também perspetivam tais percepções, que os alunos denunciam através de atitudes, comportamentos e diálogos que vão mantendo, principalmente na sala de aula.

Se vemos bem, na escola, o tipo de relação que os alunos mantêm com os professores determina, direta ou indiretamente, a relação que os alunos também mantêm com os outros adultos, nomeadamente com os funcionários, e com os próprios pais. A “autoridade” que é conferida ao professor, e a maneira como o aluno a reconhece, a respeita e lhe corresponde vai, por sua vez, determinar o relacionamento levado a cabo diariamente na escola (concretamente na sala de aula e noutros espaços de aprendizagem formal) e que se repercute nos outros espaços onde se relacionam com os funcionários (corredores, cantina, bar, salão polivalente, portaria, recreios, ...) e, em casa, com os pais. Além disso, também consideramos que os papéis de aluno e de professor são ambos uma construção social que se vai concretizando nas relações que vão estabelecendo entre si (na sala de aula e fora dela), entrecruzando-se ao ponto de se autoconstruírem mutuamente em diferentes “tipos”. E aqui

podemos considerar os “bons” e “maus” alunos e os “bons” e “maus” professores (com tudo o que os caracteriza).

De seguida damos conta da percepção que os alunos revelam ter sobre a forma como se relacionam com os seus pares nos diversos espaços escolares (sala de aula, corredores, cantina, bar, salão polivalente, recreios, ...). Mantendo relações de convivialidade e sociabilidade, interessou-nos perceber o processo de formação de grupos de amigos e a percepção que têm quanto a uma relação positiva (apoio, confiança, entreatura) e/ou quanto a uma relação negativa descrevendo um mau colega, maus comportamentos levados a cabo por alguns colegas e situações de vitimação ocorridas entre pares.

Posteriormente também se salientam algumas situações de (in)justiça que os alunos revelam caracterizarem, algumas vezes, a relação que mantêm com os outros atores escolares, nomeadamente com os professores e com alguns colegas. Destacam-se situações em que os alunos descrevem a ocorrência de desigualdade de oportunidades e de direitos, e algumas incoerências e discordâncias na tomada de decisões e colocação de regras, despoletando, entre eles e relativamente aos professores e funcionários, alguma revolta retraída.

Por fim, alunos e professores relatam o que percebem quanto à afonia dos alunos nos relacionamentos que mantêm na escola. Opiniões que muitas vezes não são pedidas e (quando o são) não são ouvidas por descrédito dado a esses contributos, alimentando alguns momentos difíceis no relacionamento e dando continuidade a uma já longa retórica sobre a participação e a voz dos alunos, sem que isso se traduza em concretizações práticas.

À semelhança de Rodrigues (2009), consideramos que faz falta entrar mais na escola e saber o que se passa dentro dela considerando, como Guerra (2002) que devemos “compreender cada escola como uma instituição única, dinâmica, cheia de expectativas, conflitos e tensões, embora nunca esquecendo as características genéricas de todas as escolas como instituições de recrutamento forçado, de articulação débil, de fins ambíguos, de intensa hierarquização”.

O mesmo autor diz-nos ainda que existem “zonas pouco iluminadas” na organização escolar. A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, a falta de reflexões, a dimensão oculta do currículo, entre outros aspectos, fazem com que permaneça constantemente obscurecida uma grande parte da vida organizativa da escola. É necessário ter em conta o nível oculto da comunicação, os processos de interação assentes em normas, valores, atitudes e sentimentos, as relações ascendentes e horizontais que formam uma rede bem densa e profunda.

A escola é um universo no qual se estabelecem interações, umas visíveis e outras invisíveis, e de relações interpessoais que marcam o clima da instituição (Dotterer & Lowe, 2011; Leroy-Audouin & Piqée, 2004; Van Ryzin, 2011). A escola é, na sua essência, relacional e por isso um contexto de construção e reconstrução de significados, onde os alunos, em constante formação e em muitas ocasiões, aprendem sem horário marcado. Por isso, reconhecemos que o processo (des)educativo pode ocorrer em qualquer altura do dia, em qualquer lugar e os agentes educativos são-no de facto, consciente ou, muitas vezes, inconscientemente.

8.1. Relação dos alunos com os adultos

A relação dos alunos com os adultos pode remontar aos primórdios da sociologia da educação, e à obra de Émile Durkheim (1922, 1938) pelo contributo que deu à reflexão sobre o papel da escola para o indivíduo, enquanto personagem social que conquista a sua autonomia pela força da sua própria integração na sociedade. E se, pela educação, o indivíduo se liberta, é porque a educação lhe permite uma personalidade social baseada nos valores universais da razão e do conhecimento (Durkheim, 1968) que os adultos lhes transmitem.

Segundo Charlot (2000, pg. 79), analisar a relação dos alunos com o saber é considera-los “com a obrigação de aprender, num mundo que ele partilha com outros”, e é na forma como essa “partilha” ocorre na escola, enquanto contexto de transmissão de saberes reconhecido por todos, e na relação entre os atores implicados, que se desenvolvem perceções e experiências que podem facilitar, ou não, esse processo.

Assim, e pelo que podemos verificar na matriz de codificação 10, relativa à forma como alunos e professores percecionam a relação que os alunos estabelecem com os adultos da escola, são os alunos que em maior número de referências se manifestam sobre o modo como ocorrem tais relacionamentos. E tais manifestações traduzem o que os alunos sentem sobre situações do quotidiano escolar determinantes, positiva ou negativamente, da sua relação com a escola e com o saber escolar (segundo vimos nos capítulos anteriores).

Matriz de codificação 10 – Referências por categoria para a dimensão relação dos alunos com os adultos da escola, segundo alunos e professores

	Grandes Grupos de alunos	Pequenos Grupos de alunos	Professores
Perceções da relação dos alunos com os professores	22	44	26
Perceções da relação dos alunos com os funcionários	5	12	0
Perceções da relação dos alunos com os pais	5	33	54

8.1.1. Perceções da relação dos alunos com os professores

Segundo apurámos a perspetiva dos alunos sobre o relacionamento que mantêm com os seus professores, resulta das dinâmicas pedagógicas que, ao longo das últimas décadas, os professores têm implementado com as turmas ou com alguns alunos. Segundo vimos anteriormente, os **papéis de professor e de aluno** têm sofrido algumas alterações em função da forma como cada um o interioriza (sendo esta interiorização uma versão incompleta do papel que acabam por representar), mas também em função da sua **construção diária**, ao longo das relações que vão estabelecendo entre si (professor-aluno) e entre pares (dos professores e dos alunos).

Na relação professor-aluno, os discursos e comportamentos levados a efeito por ambos assentam na necessária obtenção de êxito. Os professores, enquanto elementos fulcrais na relação pedagógica e humana que se desenvolve nos contextos escolares, nas suas dinâmicas pedagógico-organizacionais impõem certas normas e escalas de valores, a partir das quais tendem a classificar os alunos e a própria turma, comparando, hierarquizando, valorizando, desvalorizando, etc, (Hofman; Hofman & Guldmond, 2001; Van Ryzin, 2011; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010). Os alunos, por sua vez, individual ou coletivamente (em turma), reagem de forma muito própria em função da situação concreta e do professor em causa (Dayrell, 2001, 2007; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

“- Primeiro há que esclarecer bem as coisas...

- Na verdade os professores não nos conhecem, só mesmo pelo que somos na sala de aula, não é? Depois conhecem-nos mal...

E isso preocupa-vos?

- Um pouco.

- É que se pode reflectir na nota, no final do período.

- Às vezes o professor também pode fazer uma má interpretação do aluno...

Sentem que isso vos acontece?

- Sim, sim...

- *Acima de tudo acho que o professor deve primeiro falar com o aluno em questão, antes de tomar uma decisão, ou de ir falar com os nossos pais, ou comentar com outro professor... acho que o professor deve primeiro falar com o aluno, esclarecer melhor as coisas.” (GG13, 9º)*

“- O mal é que os professores generalizam à turma, às vezes, há um aluno que não é muito bom ... e não sei quê ... e os professores dizem logo ‘ai, aquela turma é insuportável’ e acho que isso está mal ... porque ... não podemos dizer que é a turma toda quando é só um ou dois alunos.

- *Nós temos uma stora, por exemplo, que diz muito mal da nossa turma, ela se calhar tem algumas pessoas aqui na turma de que não gosta, então diz que não gosta da turma em geral. Acho que isso tá mal ...” (PG1, 7º)*

Além disso, e segundo vimos no capítulo anterior, os alunos também tendem a classificar os professores em função do que consideram ser um bom profissional no desempenho do seu papel pedagógico-científico. No entanto, segundo constatámos e na linha de alguns autores, são as características pessoais, o sentido de humor e as qualidades de empatia que em maior número constituem as apreciações que os alunos fazem sobre os professores (Abrantes, 2003; Felouzis, 1994; Galand & Philippot, 2005; Leroy-Audouin & Piquée, 2004; Quaresma, 2011; Santos, 2007).

“- *Eu gosto mais daqueles professores que são mais jovens, tipo o professor de Educação Física,... porque entendem-nos melhor...compreendem-nos melhor...*

- *É ... alguns professores até dizem umas piadas ... e tal ... assim são mais fixes” (GG12, 9º)*

“- Ou então a maneira como olha os alunos, ... mesmo a explicar a matéria ... ou a falar ... mesmo fora das aulas, e isso depende muito do carácter dos professores.

- Isso vai muito do carácter da pessoa ... e não são todos assim.” (GG13, 9º)

Reforçando o que abordámos no capítulo seis, estas constatações asseveram a necessidade dos alunos manterem uma maior **proximidade e convivialidade** na relação com os professores. E a própria literatura confirma que quando os professores demonstram que se preocupam com os alunos, olhando-os de forma positiva, apoiando-os académica, social e emocionalmente, eles revelam melhorias a nível do comportamento social positivo, o que, por sua vez, se repercute nos índices de preferência social manifestados pelos colegas (Dayrell, 2007; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

“... há aquela stora que fala bem connosco, ... que, de vez em quando, diz uma piadinha ou assim ... compreende-nos e também nos faz compreender à stora ou ..., no fundo, damo-nos bem sentimo-nos bem com essa pessoa e acho que acaba por correr bem.

- Acho que, lá fora também deve ser uma amiga não é só stora e ... uma professora que nós sentimos que interage, que ajuda e que está bem entre todos e ... é uma professora com tempo, bem disposta e que gosta de estar connosco e que ...

- Não ... ela é muito querida. Às vezes, fora da escola, ... nós íamos com os nossos pais e ela dizia sempre olá, nunca passava por nós sem dizer nada, diz sempre. Eu tive um problema e a stora saiu da sala e ..., por exemplo, mandou-me sair e chamou uma funcionária e depois, a stora veio falar comigo até ... perguntou-me o que é que se passava e, não sei quê, e ... eu ao menos falei com ela e ela comigo!

- Assim a turma, no geral até se porta melhor ... damo-nos todos bem ... ajudamo-nos mais ... acho que assim é que devia ser sempre.” (PG2, 8º)

A este propósito os professores, reconhecendo a necessidade dos alunos se sentirem acolhidos e compreendidos em todas as circunstâncias escolares, também valorizam os momentos de maior proximidade que acabam por ter com eles. O que, por sua vez e segundo estudos anteriores, se repercute de forma muito positiva nos resultados académicos dos

alunos (Dotterer & Lowe, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

“É verdade,.. porque o professor aqui acaba por ser professor, educador, mãe, pai, psicólogo ... é verdade. Eles acabam por ter uma relação tão próxima que, ... e comigo já aconteceu, que os alunos chamam-nos de mãe, aconteceu várias vezes e ... “Ó mãe!” e eu fico assim “mãe?! Pronto não me importo de ter mais um filho, pronto” isso é sinal de que eles até se sentem bem, e isso é muito positivo, penso eu.

... e quando estamos, por exemplo numa aula em que tenho menos alunos, que são as Técnicas da Expressão Plástica, podemos ter um relação diferente, e aí estamos muito próximos e acabamos por falar em assuntos em que eles pedem uma informação e a minha opinião e eles sentem-se bem, e daí nota-se que eles precisam que alguém esteja um pouco com eles, que esteja mais por perto e é muito bom, porque eu gosto muito de estar com eles também....” (Prof.5)

“Eu noto, por exemplo, em situação de aula embora não querendo abordar, eu noto que há uns anos para cá, (...) noto a necessidade de eles falarem de si, da sua vida, da família. Como isso não acontece ou ... não há espaços, outros espaços, onde eles possam fazer isso com os colegas, porque por exemplo quando havia furos eles tinham isso e desenvolviam essa componente nessas horas, não é?” (Prof. 9)

Tal valoração feita pelos alunos é conhecida dos professores e, contrariamente a alguns autores para quem os alunos não se mostram dispostos a reconhecer a autoridade docente como natural e óbvia (Dayrell, 2007; Dubet, 2006; Santos, 2007), confirmam que na relação de poder que estabelecem com os alunos, são estes que continuam a ter de se resignar ao facto de não valer a pena ser divergente do modo como alguns professores desempenham o seu papel. O que, ainda assim, leva os alunos a manifestarem algum descontentamento.

“- Já houve situações este ano que, por exemplo, ... em que houve divergências entre os alunos e a forma como o professor aborda a aula e dá a matéria ... e nós falámos com a directora de turma ... pronto, pelo menos achámos que ela nos ia compreender e ...mas ... ela que é quem protege mais a opinião e a ...

Posição do aluno!?

- Não, do professor. E, em relação ao aluno, penso que não têm confiança em nós, acho que nem acreditou em nós ... não quis saber.” (PG6, 9º)

“- O nosso ponto de vista se calhar não é o melhor mas um bom professor é aquele que também nos deixa fazer o que nós queremos não tem que ser só o professor a decidir, e nós acabamos por fazer as coisas contrariados e está mal.” (GG13, 9º)

Neste jogo de acusações mútuas, os professores acabam por ter de enfrentar o problema da falta de motivação para o trabalho escolar, gerando um círculo vicioso no qual é, normalmente o aluno que tende a sair perdedor. O que os alunos acabam por também perceberem.

“Mas aquela professora é sempre a mesma coisa, temos aula à terça-feira e ela chega sempre atrasada ... Mas todos os dias, nós também já achamos um bocadinho demais.” (PG1, 7º)

“... E depois é sempre muito desorganizada, ...

- Traz os trabalhos de outras pessoas e depois pergunta é daqui? É daqui?...” (GG2, 6º)

“- Eles vêm para as aulas não sabem dar aulas, estão ali e maçam, maçam, maçam, sempre a fazer o mesmo

- Como no outro dia, estávamos na aula e uma aluna disse que estava a ver mal, a stora começou a mandar vir com ela e a dizer ‘só me pagam para ensinar, não me pagam para mais nada’...” (PG3, 8º)

Tais constatações remetem-nos para uma questão também ela relacionada com a forma como o aluno percebe a sua relação com os professores e que se prende com a **confiança** que, após terem conquistado sentem necessidade de manter. No entanto, segundo os próprios alunos, tal tarefa não é fácil, porque são muitos fatores que acabam por jogar contra eles.

“- Depende se formos uns alunos maus para os professores, ta-se a ver como é que é.

- E depois não ligam nada.

- E até tiramos uma nota melhor e o professor pensa logo que nós copiámos.”

(GG6, 7º)

“- Pois, e quando desapareceu o computador ... também diziam que não queriam desconfiar de nós mas fizeram-nos abrir as malas e estavam a impedir que saíssemos da escola até que tudo se resolvesse.

- De alguma forma o computador devia ter desaparecido ... agora é assim, não estava junto dos outros, só que ... passar-se aquela coisa e chegarem ao pé de nós e ... a professora faz um discurso grandalhão e ... muito grande ... e que não queria ofender mas, ... Desfazem-nos as malas e tudo ... e nós até ficámos assustados e ... depois só caíam em cima de nós.” (PG”, 8º)

“- e depois ... acontece alguma coisa, estraga-se alguma coisa ... mesmo que não ... mesmo que não tivéssemos sido nós , somos nós que somos sempre chamados e ficamos sempre com a culpa.” (GG7, 7º)

Avaliar se um aluno é ou não responsável perante determinada situação é ter por medida de análise padrões que normalmente nunca partem do aluno mas sim de quem faz essa avaliação. Além disso há também uma certa diversidade de fatores de medida, uns mais enfatizados num momento e outros também enfatizados num momento seguinte, pelos mesmos avaliadores ou por avaliadores diferentes, o que faz com que os alunos tenham, eles próprios alguma dificuldade em decifrar, nos vários momentos e experiências escolares, quais os fatores a que devem dar mais atenção e em que padrões de medida. Desta forma, poderão corrigir possíveis irresponsabilidades e desenvolver atitudes e comportamentos mais concordantes com o que os adultos (professores, funcionários e pais) lhes vão exigindo.

A correspondência (ou não) a tais “imposições” adultas é a via para que lhes seja então atribuído o título de alunos responsáveis (ou não), e, daí a ser-lhes também entregue o título de bom (ou mau) aluno que, segundo a definição própria dos adultos (tal como vimos no capítulo anterior), vai uma distância que se encurta cada vez mais. Por sua vez, o aluno que, entretanto, se encontra neste jogo de cedência de individualidades e subjetividades em prol de exigências adultas, balizadas pelo que é exetável a um aluno cumpridor e que, de modo

geral, não se distancia da norma cultural da escola (Dubet & Martuccelli, 1996; Leroy-Audouin & Piquée, 2004), na verdade, deixa-se normalmente conduzir nesse sentido.

“Para aqueles alunos que chumbam ou assim, até os professores que não têm esses alunos acabam por os conhecer ou assim.

- Normalmente todos nos conhecem.” (PG2, 8º)

“-Isso, depois há sempre alunos ... pronto, que têm sempre uma relação mais forte com alguns professores e ... pronto, ficam na história da escola ou na lembrança dos próprios professores.

- Eu acho que um bom aluno é aquele que ..., por exemplo, não é estar nas aulas só para aprender, acho que é questionar e intervir nas aulas, ... pronto, ter um bom relacionamento com os professores, as suas ideias, ter os seus ideais e não, ... um professor gosta disto nós vamos fazer isto só para ..., pronto, agradar o professor penso que isso pode ... ele pode ter melhores notas mas está mal. Para o futuro é muito melhor que o aluno tenha as suas ideias.”
(PG6, 9º)

E os professores fazem questão de lembrar antigos **alunos** que têm como boas **referências**, porque foram acompanhando ou porque tiveram entretanto conhecimento, a propósito do seu sucesso académico, o que funciona como elemento motivador para si e para os seus atuais alunos.

“Lembro-me, logo no princípio da escola, de termos uma rapariga aí, penso que filha de uma senhora que, pelo menos, não vivia com o marido, um casal um bocado desarranjado, e a rapariga era de uma organização, metia-se em tudo, é arquitecta neste momento e, de vez em quando, aparece por aí a cumprimentar os professores.” (Prof. 3)

“... são esses alunos que nos incentivam, que nos motivam ... Por isso vale sempre a pena vir à escola. Porque senão os professores também saíam daqui completamente desmotivados... Pronto ainda bem que os há [alunos que gostam de vir à escola] e nesta escola, tenho que reconhecer que esta escola sempre teve aqueles alunos que têm grande destaque. Alunos, que todos os

anos ganham o concurso de melhor aluno a nível do Concelho, e a nossa escola tem sempre alunos, mais do que um, que se destacam e mesmo na Escola Secundária, eu sei porque estou a elaborar o Boletim da Escola e nós contactamos com as outras escolas, e os nossos alunos estão lá destacados como os melhores alunos e isso é muito bom. Há uma mais valia e um orgulho também por isso. Mas é claro que os outros também se destacam pela negativa, mas pronto são uma minoria, podemos dizer.” (Prof. 5)

“São exactamente, muitas vezes, esses os alunos que, de facto, ficam mais na memória e, depois, também são aqueles que se recordam mais de nós e nos vêm cumprimentar e conversar de uma forma mais aberta.” (Prof. 11)

Embora se perceba que para grande parte dos alunos **causar boa impressão nos professores**, correspondendo às suas expectativas e, mantendo-se próximos dos níveis satisfatórios que (eles ou as suas famílias) ambicionam, também apurámos que para alguns alunos essa questão já não surte os efeitos desejados.

“- Por exemplo, eles têm de ter sempre uma boa opinião sobre nós, nem todos têm, para saber que nós, por exemplo, que eles nos podem ajudar a nós e nós os podemos ajudar a eles.” (PG1, 7º)

“Temos de ter muito respeitinho, ... e também se lhes dermos a entender que somos respeitadores, cumpridores... o professor vê-nos e até comenta com os colegas olha aquele aluno e tal... isso é sempre mais para o positivo...”

- Isso até acontece mais no princípio do ano, que os stores ainda não nos conhecem e queremos dar sempre aquela boa imagem, ... tendo bom comportamento, respondendo às coisas certas, ...a...a... dar um bocadinho de graxa...” (GG12, 9º)

“- É assim eu o ano passado tive um professor, que eu achava que ele pensava mal de mim. Afinal este ano encontrei-o uma vez em Coimbra, e ele veio ter comigo e afinal tava tudo bem...”

Mas vocês costumam fazer com que os professores não pensem mal de vocês?

- Sim porque isso é importante, até para nos sentirmos bem...

E como é que costumam fazer isso?

- *Portando-nos bem...*

- *Sendo bem educados...*

- *Fazer os TPCs...*

- *Oh isso não tem nada a ver...*

Não?

- *Então fazer ou não os TPCs? Isso não tem nada a ver com o que professor pensa mim?*

- *Ai não?*

- *Então ... não fazes nada... nem os TPCs e depois o que é que os professores vão dizer aos teus pais? O que eles pensam de ti, não é?*

E isso é importante?

- *Claro que sim.” (GG2, 6º)*

“- Sim porque pode interferir na nota. Podem baixar ou aumentar a nota, conforme gostem de nós ou não.” (GG6, 7º)

“Se o professor acha que sou mal-educada e eu não sou, há aquele clima que não é propriamente o melhor para uma sala de aula.” (GG9, 8º)

Na verdade, os alunos constataam que **o trato que recebem de alguns professores difere** em função da boa ou má impressão que deles já tenham formado. Assim, a diferente atenção que eles possam dar a alguns alunos nomeadamente aos apelidados de “meninos preferidos”, acaba por ser motivo de alguma insatisfação entre os alunos em geral. Porque, segundo estes, os professores preocupam-se em proporcionar as condições necessárias para que “os preferidos” sejam sempre bem-sucedidos, em desfavor dos outros que, por isso, se sentem, pouco ou nada acarinhados e também menos beneficiados.

“- Às vezes, também acontece termos a mesma dúvida e a professora ir primeiro explicar àquele menino, ...

-É o que acontece muito na nossa turma, os meninos que os professores preferem, os professores vão sempre e ajudam...” (PG1, 7º)

Alguns estudos revelam que, no relacionamento entre professores e alunos, em função das **preferências manifestadas pelos professores**, verificam-se diferentes resultados

quanto ao bem estar dos alunos na escola e (especificamente) na sala de aula. E relacionado com isto, Mikami, Griggs, Reuland e Gregory (2012), constataram que não apenas as preferências dos professores relativamente a alguns alunos tendem a desencadear sentimentos de mal-estar entre alunos, como tais práticas docentes são influentes preditores da diferente preferência social entre colegas na sala de aula.

Ou seja, alguns alunos, tidos como “preferidos” dos professores (pelas suas atitudes e comportamentos, recebendo, por isso, algum tipo de benefício, ainda que inconscientemente), despertam nos colegas alguns efeitos relacionais. Assim, e na linha de alguns estudos, quando os professores centram as suas práticas na aprendizagem de apenas alguns alunos, levando-os a alcançarem cada vez melhores resultados os índices de preferência social desses alunos entre os colegas tendem a ser abalados (Cohen & Lotan, 1995; McCombs, Daniels & Perry; 2008; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

“- Na nossa turma, há pessoas que são mais favorecidas pelos professores do que outras. Aqueles meninos que nas aulas se fazem de mais mimados, mais envergonhados, fazem assim esse tipo de coisas para chamar a atenção e depois o professor vê que ele é assim e tenta dar-lhe mais atenção e acaba por ser um pouco mais favorecido.” (PG1, 7º)

Por vezes, os bons alunos, sendo preferidos pelos professores, tendem a ser “acusados” de “graxistas” por fazerem sempre mais do que o necessário para passar, levando os professores a subirem o seu nível de exigência. Os outros alunos, por não corresponderem a tais níveis de exigência, vêem as suas notas baixarem, pondo, por vezes, em risco a sua transição de ano. Esses alunos, que Charlot (2009) compara aos “*casseurs de cadences*”⁶¹, são vistos pelos colegas como traidores, por tornarem os professores cada vez mais exigentes, “merecendo” ser insultados e agredidos. O que, mais uma vez, e corroborando estudos anteriores, faz com que aumentem os relacionamentos negativos e os problemas de comportamento na turma (Chang, et al., 2007; Hughes & Kwo, 2006; McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009).

⁶¹ Os *casseurs de cadences* (literalmente, “quebradores de cadência”) são trabalhadores que superam os ritmos de produção impostos pela empresa com o fim de agradar aos seus chefes, receber um prémio, etc. Ao fazerem isto, evidenciam que o trabalhador pode suportar sequências mais rápidas e a empresa acaba por impor estas sequências aceleradas a todos os trabalhadores. Deste modo, o *casseur de cadences* prejudica todos os outros trabalhadores e ganha fama de colaborador do patrão e traidor.

“- É ... há sempre aqueles meninos engraçadinhos que acham que são muito bons ... bem ... eles até são bons alunos e tal, ... mas como fazem sempre tudo, estudam sempre muito, e às vezes nem é o estudarem muito, ... pronto... são os queridinhos dos professores, e tiram sempre as melhores notas. E nós, ao pé deles ... nem uma positividade conseguimos.” (PG2, 8ª)

“Se, por exemplo, se a store nos dá uma nota, por exemplo, satisfaz e nós achamos que merecemos mais temos assim uma certa vergonha em dizer, depois os colegas dizem assim ‘é batota’ e não sei quê..” (PG1, 7ª)

A este propósito, a literatura lembra-nos a escassez de estudos sobre a relação existente entre as práticas docentes centradas na motivação (ou de alguns alunos) e facilitadoras da aprendizagem no aluno e o modo como os pares se relacionam entre si (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

“- Mas isso depois no futuro isso vai influenciar muito, se os alunos são um bocado mimados pelos professores que é ... tão a fazer o teste e têm sempre a mania de chegar ... “ó store veja lá se isto está bem? como é que é? explique melhor isto e ...”, isso anda a acontecer...” (PG6, 9ª).

Por sua vez, alguns professores também se mostraram atentos e conscientes das distinções a que certos alunos estão inevitavelmente sujeitos, dada a sua origem sociofamiliar (Wentzel, Batle, Russel & Looney, 2010). Na verdade, atestámos alguma preocupação relativamente a uma certa tendência dos professores em reforçar certas evidências de desigualdade apresentadas por alguns alunos, as quais são anteriores à sua entrada na escola. Esta, por sua vez, não se mostrando capaz de contrariar tais evidências, tende a prolongá-las valorizando quem já detém algum valor ou, pelo contrário, dificultando a atribuição de valor a quem entra sem qualquer crédito valorativo, que tivesse herdado anteriormente à entrada na escola (Abrantes, 2011).

“É, isso é que me chateia e não propriamente os resultados, porque, é o que digo, há pessoas que têm bons resultados, mas também são filhos de pessoas que têm outras oportunidades, por isso, não podemos avaliar as crianças da mesma forma.” (Prof. 6)

Na sequência destas ideias, e segundo vimos no capítulo anterior, a literatura tem sido unânime em apresentar fatores explicativos do desinteresse mostrado por alguns alunos relativamente à escola. Embora alguns estudos sugiram que a escola pode ser uma fonte de proteção para os estudantes (Ryan & Patrick, 2001; Wentzel, 1998; Wentzel & Caldwell, 2007), os processos pelos quais o ambiente escolar influencia as percepções dos alunos, o seu comportamento, desempenho e envolvimento escolar, e a interação entre tais fatores, carecem de ser melhor estudados (Van Ryzin, 2011). No entanto, sabe-se que os alunos que mantêm maus relacionamentos com os professores têm maiores probabilidades de ter problemas de envolvimento na escola e de desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Ladd & Burgess, 2001; Stipek & Miles, 2008), pelo que a falta de interesse e de expectativas dos professores nas aprendizagens de alguns alunos, segundo relatos dos próprios alunos, têm sido as razões da sua própria desmotivação e desinteresse pela escola (Knesting & Waldron, 2006; Marks, 2007; Melo, 2008). A este propósito, Knesting e Waldron (2006) referem que alguns alunos sentem que os professores se mostram muitas vezes indiferentes à sua presença na escola, não lhes prestando o apoio necessário a que permaneçam participativos nas atividades da escola, a que nutram sentimentos de pertença, dada a proximidade com as pessoas da escola, o sentimento de que fazem parte e, além do mais que se sintam felizes na escola (Dotterer & Lowe, 2011; Wang & Holcombe, 2010; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010).

No caso concreto da escola alvo deste nosso estudo, muitas vezes prevalece entre os alunos uma impressão negativa que deriva de atitudes e comportamentos reveladores, junto dos professores, funcionários e colegas, de alguma **irresponsabilidade** (Furrer & Skinner, 2003; Taylor, Hunter, Melton & Goodwin, 2011). Esta traduz-se, por exemplo, na forma menos hábil dos alunos finalistas resolverem problemas muito concretos no cumprimento de tarefas que têm a seu cargo (ou pelo menos de uma comissão) relativas à organização de alguns eventos habituais na escola (jantar, baile), com vista à angariação de fundos para a tradicional viagem de finalistas.

“ ... e aqui isso é muito complicado porque eu acho que eles são muito irresponsáveis.

Porque é assim ... nós ... esta casa tem o hábito de, desde que eu para cá vim, ou melhor desde que abriu, de ter baile de finalistas, festas de finalistas, viagem de finalistas, que honestamente acho que não faz sentido nenhum

porque, no 9º ano, não são finalistas coisíssima nenhum. Pronto mas é uma tradição que já vem de trás. E isto para dizer o quê?, é nomeada uma comissão, é nomeada não, eles é que escolhem, elegem, tal e qual como se fosse uma associação mas é só para os finalistas. E a verdade é que de ano para ano isto está-se a degradar porque eles não têm metodologia e se não houver sempre dois professores que são nomeados para os acompanhar, isto é caótico.”(Prof.6)

“Oh, um exemplo, eles têm uma comissão de finalistas que só funciona porque os professores estão por trás. Bom ... sempre iam precisar de alguém de tratasse dos assuntos administrativos, mas daí a ter que andar a fazer convites, a ter que andar a ... isto devia partir tudo deles...

Não, não têm iniciativa para nada ... tanto que eles agora andam a tentar fazer isso mas agora ... não têm dinheiro para fazer a viagem que nos outros anos faziam. Têm falta de organização entre eles, eles não se entendem. E é deles, não é nada que eu diga assim: “Tens que fazer!”

Mesmo assim, e é falta de responsabilidade. Lá está, e não é só a nível das actividades lectivas como também a nível das actividades deles, feitas por eles. Que supostamente haviam de querer ter sucesso. Mas não.” (Prof. 2)

E daqui depreende-se a falta de autonomia e de educação para a responsabilidade que seria de esperar que, nestas idades, já possuíssem mas para as quais não foram habituados. O que nos permite confirmar, mais uma vez, que a escola (e esta escola em concreto) não consegue promover o que no final se espera concretizado.

8.1.2. Perceções da relação dos alunos com os funcionários

Quanto aos Auxiliares de Ação Educativa (AAE), Barroso (1995, pp. 20-21), refere que apesar de serem em número menor e, durante muito tempo, exercerem uma actividade desqualificada, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino.

E, por sua vez, M. A. Rodrigues (2009) problematiza o posicionamento desses mesmos atores, detentores de direitos e responsabilidades e com capacidade para orientar/ influenciar as práticas na organização escolar. Além disso, lembrando a necessidade de saber mais sobre o que se passa dentro da escola, procuram conhecer como os AAE vivenciam as relações que mantêm com os restantes atores escolares: professores, alunos, pais e encarregados de educação e seus pares. Cada escola é única, dinâmica, cheia de expectativas, conflitos e tensões e, por isso, sempre plena de momentos de incerteza quanto a respostas a dar a situações inesperadas e momentâneas. E, são os funcionários que, em inúmeros desses momentos não formais de educação, e dada a sua posição de maior proximidade, que acabam por tomar as decisões e assumir tal responsabilidade.

Das conversas que mantivemos com os alunos pudemos perceber que, de modo geral, o relacionamento destes com os funcionários da escola é positivo. Ainda assim, por um lado, alguns alunos referem que a opinião que tinham dos funcionários se foi alterando para melhor, deixando de ser alguém que “apenas implica, por tudo e por nada”, passando a ser quem já os conhece pelas suas qualidades enquanto alunos, mantendo com eles uma relação mais harmoniosa.

“É, porque, normalmente, as funcionárias, quando a gente andava no 5.º, 6.º eram só assim pessoas maiores que nós, ... que eram muito chatas, não podíamos fazer nada, ... apenas implicavam por tudo e por nada. Mas agora como nós já somos maiores, podemos dizê-lo, passamos lá em baixo a D. Paula, qualquer funcionário nos reconhece, parece que já têm aquele carinho por nós e aquela afeição, mesmo a gente estando a fazer mal, elas avisam-nos, pronto, tudo, tudo natural.” (PG3,8º)

Por outro lado, alguns alunos consideram que especificamente as funcionárias da sua escola tendem a fazer um **inadequado exercício de autoridade** impondo a prevalência de algumas regras de comportamento com as quais os alunos não concordam, considerando-as sem sentido.

“- O que eu acho é que as funcionárias não nos respeitam, e nós temos a nossa opinião.

- Exacto ... é uma coisa, elas até dizem “... se não fazes tu o que eu quero, vais lá dentro, vais ao conselho executivo”. É logo na base da ameaça ...” (PG5, 9º)

A este propósito, Lima (1991, citado por M. A. Rodrigues, 2009, p. 144) alerta-nos que “o ator é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para *bater o sistema*”. Na verdade, os comportamentos estratégicos que os funcionários assumem, quanto a áreas que eventualmente consideram do seu foro, demonstram alguma apetência pelo controlo das áreas de incerteza dentro dos seus domínios na organização. O que, normalmente, gera descontentamentos, neste caso entre os alunos.

E, atendendo às palavras de Friedberg (1995, citado por M. A. Rodrigues, 2009, p. 145), relativas à importância do “*poder*” na inter-relação entre atores, “a capacidade do ator estruturar processos de troca, aproveitando todos os constrangimentos e oportunidades existentes numa determinada situação para impor termos de troca favoráveis aos seus interesses”, tem efeitos negativos sobre quem é dominado.

*“- Exacto, essa exigência não tem sentido ... assim estão a tirar ... tipo a liberdade de expressão, a liberdade da gente falar ...
- Estão a discriminar os alunos.” (PG5, 9º)*

Além disso, grande parte dos alunos mostrou-se algo desagradada com o profissionalismo das funcionárias da escola, pelas desajustadas atitudes que teimam em ter com eles por diversas situações, levando-os a manifestarem alguma revolta.

“há muitas funcionárias aqui que pensam que a brincar connosco estão a brincar com alunos do 5.º ano, mas não é bem assim, nós já somos grandes, bem granditos penso eu, da forma como elas nos tratam e isso não deve ser assim, porque qualquer dia calha, como já aconteceu, um dar uma chapada numa funcionária e como é que ficamos? Ficamos mal” (PG3, 8º).

Na mesma linha, os alunos consideram que os funcionários da escola **carecem de preparação profissional adequada** ao lugar que ocupam. Nomeadamente, alguns alunos relataram que os funcionários se mostram mal-humorados, antipáticos, injustos e tendem a tratar os alunos de forma diferenciada.

“- É isso e, por exemplo a nível de funcionários, alguns funcionários penso que não são os indicados para a função.

- Pois não são, não são a pessoa indicada para a ... por exemplo há pessoas que ... por exemplo andam mal dispostas e não querem fazer o trabalho estão sempre, por exemplo, ... a “resmungar” (entre aspas) pronto ... coisas assim ... às vezes nós precisamos dum e ...

- Exacto, e às vezes nós próprios até precisamos dum funcionário ... nas salas os professores pedem um funcionário e não há ninguém e ... depois vão lá baixo e estão lá uns quatro ou cinco no bar a falar, ... a conversar ...” (PG6, 9º)

“Não nos tratam mal, só que é assim, são injustas e depois há delas que exageram, ainda no outro dia fui comer à cantina... uma estupidez... pedi um pouquinho de molho para pôr no arroz, do bife, e ela vira-se para mim e diz ‘não podemos servir molho aqui na escola, é proibido’, tudo bem, vim-me embora. Estava na mesa, chega um colega ao pé de mim e tinha molho no prato dele, não tive mais nada, ele veio depois de mim, levantei-me ‘então a mim não que quiseram pôr molho, nem aos outros meus dois colegas, e chega aqui assim um, ele nem teve culpa nenhuma, e põem molho? É injusto’, a funcionária para mim ‘ah, desculpe’, ‘para mim as desculpas evitam-se não se pedem, se não havia para ninguém, não havia para ninguém. O meu colega não teve culpa nenhuma, se eu estivesse no lugar dele era o mesmo, quem teve culpa foram vocês, que o serviram’.” (PG3, 8º)

E, especificamente ao **trato desigual** que alguns alunos referem receber dos funcionários da escola, trata-se de uma questão a que os alunos assumem não poder aceitar uma vez que, e segundo nos relataram, vai contra os princípios e valores partilhados entre si, tratando-se de uma escola com uma forte tradição na luta pela igualdade de direitos e oportunidades.

“- Eu acho que não, por exemplo, vamos supor que uma funcionária gosta mais daquele menino dá-se melhor com ele, depois gosta menos do outro menino, já não se vai dar tão bem.

- Por exemplo, a funcionária acha que aquele menino se porta melhor, então, vai-se dar melhor com aquele menino porque sabe que aquele menino porta-se bem, se for um menino que se porte mal, a funcionária já tem de impor regras.” (PG1, 7º)

Na verdade, no ver de alguns alunos, tais **regras** são **inadequadas** e sem sentido o que faz com que esses alunos não se sintam muito bem. A este propósito Rodrigues (2009) considera que nos deparamos com um “jogo” entre o que deve e o que é, levando a uma construção de atribuições, responsabilidades e motivações que potenciam práticas complementares e contraditórias.

“- Há regras que são necessárias... mas há algumas que na verdade nem sequer existem mas que os funcionários têm na cabeça que sim e aplicam-nas. Por exemplo, eu nem cá tenho namorada nem nada mas, quando há assim um rapaz com uma rapariga vão logo lá armados em coscuvilhas e tão sempre a separar,... não é nada comigo mas se fosse comigo

- É verdade, há professores que passam e não dizem nada e ainda se começam a rir e as funcionárias ...

- Há regras ... mas estar abraçado, de mão dada, acho que isso não é nada de especial, não tem mal nenhum. É estar a acompanhar a pessoa que está ao nosso lado... mas, já no outro dia aconteceu, uma senhora veio ter comigo a dizer para pararmos ... não fazíamos nada de mal... Bom uma regra aqui é: É proibido namorar!, é isso? Não concordo.” (GG11, 9º)

A constatação de falta de formação adequada para o exercício das funções de Auxiliar de Ação Educativa, tem sido comprovada por alguns estudos que, embora escassos, têm comprovado que a formação disponível não é suficiente para dotar aqueles profissionais de competências específicas para o desempenho das suas funções (Carreira, 2007; Rodrigues, 2009). Além disso, estes autores também referem que tal lacuna de formação tem conduzido a várias dificuldades e conflitos dentro da comunidade escolar, o que conduz a que persista uma fraca imagem profissional, impedindo que os Auxiliares de Ação Educativa sejam verdadeiros agentes ativos do processo educativo.

No entanto, não podemos deixar de referir o papel desempenhado por estes profissionais, dado serem elementos de grande relevância para a organização escolar e para o processo de ensino-aprendizagem porque, devido à sua ligação permanente à escola, geralmente são trabalhadores efetivos que conhecem a realidade escolar e populacional e o desenvolvimento do seu local de trabalho. Na verdade, e embora os Auxiliares de Ação Educativa sejam membros integrantes da comunidade escolar cujo desempenho das suas

funções⁶² exija que interajam com os corpos docentes e não docentes do estabelecimento de ensino, poucos estudos têm sido realizados no sentido de compreender a sua ação e importância no meio escolar. Daí a recente consideração de que estes atores escolares requerem mais atenção no sentido de se perceber quais as melhores respostas a dar relativamente a lacunas de formação nomeadamente a nível do relacionamento com os alunos e suas famílias e com a restante comunidade escolar (docente e não docente), mas também a todos os outros níveis a que o Auxiliar de Ação Educativa esteja reconhecidamente capaz de responder (Dec.-Lei 184/2004, 29 de julho).

8.1.3. Percepções da relação dos alunos com os pais

Um vasto número de estudos, nacionais e estrangeiros, têm-se centrado na problemática inerente à parceria dos pais com a escola com vista à facilitação de trajetos escolares bem-sucedidos para todos os alunos, independentemente da sua origem socioeconómica e cultural (Bento, 2009; Davies et al., 1989; Diogo, A. 2004; Diogo, J., 1998; Domina, 2005; Lewis, Kim & Bey, 2011; López Larrosa, Dubra & Barrós Perez, 2011; Montandon & Perrenoud, 2001; Quaresma, 2011; Salgado, 2003, 2011; Sergiovanni, 2004;

⁶² “No anexo III ao Decreto-lei n.º 184/ 2004 de 29 de julho, explanam-se os conteúdos funcionais a propósito da carreira de Auxiliar de Acção Educativa: “Ao Auxiliar de Acção Educativa incumbe o exercício de funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efectuado. Ao Auxiliar de Acção Educativa compete, no exercício das suas funções, designadamente: a) participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens durante o período de funcionamento da escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo; b) exercer tarefas de atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola e controlar entradas e saídas da escola; c) cooperar nas actividades que visem a segurança de crianças e jovens na escola; d) providenciar a limpeza, arrumação, conservação e boa utilização das instalações, bem como do material e equipamento didáctico e informático necessário ao desenvolvimento do processo educativo; e) exercer tarefas de apoio aos Serviços de Acção Social Escolar; f) prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e, em caso de necessidade, acompanhar a criança ou o aluno a unidades de prestação de cuidados de saúde; g) estabelecer ligações telefónicas e prestar informações; h) receber e transmitir mensagens; i) zelar pela conservação dos equipamentos de comunicação; j) reproduzir documentos com utilização de equipamento próprio, assegurando a limpeza e manutenção do mesmo e efectuando pequenas reparações ou comunicando as avarias verificadas; l) assegurar o controlo de gestão de stocks necessários ao funcionamento da reprografia; m) efectuar, no interior e exterior, tarefas indispensáveis ao funcionamento dos serviços; n) exercer, quando necessário, tarefas de apoio de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares” (Diário da República, I Série-A, 4912)”.

Silva, 2003; Silva, Morgado & Maroco, 2012; Souto-Manning & Swick, 2006; Stevenson & Baker,, 1987; Walker & MacPhee, 2011; entre outros)

Nesta linha, constatámos que os alunos perspetivam que os pais demonstram interesse, preocupação, comparência a reuniões, alguma cedência perante a requisição de tempo para estudar, material para as atividades escolares, etc.

“- Sabemos que os nossos pais se preocupam.

- Vêm à escola. O meu pai é o primeiro a aparecer, pronto, quer saber se as coisas estão bem ou ... não ...

- Isso é importante, é sempre bom eles saberem, ...Quando acontece alguma coisa que nos esteja a preocupar ou que estamos a precisar é a primeira pessoa a quem recorremos, é aos pais pelo menos é o que eu acho ...” (PG5, 9º)

De facto, a atualidade caracteriza-se pela forte mobilização das famílias de todo o espetro social relativamente ao projeto de escolarização dos filhos que, de modo geral, esperam que seja tão bem sucedido e tão longo quanto possível. Ainda que assuma formas e níveis de intensidade diversos em função dos recursos culturais e económicos das famílias, o acompanhamento da vida académica dos filhos ocupa um lugar central nas práticas educativas parentais (Quaresma, 2011).

“- ... temos de vir à escola para um dia sermos alguém, é o que o meu pai me diz

- Pois, o meu pai também me diz isso, ... é assim para mim ‘vê lá se queres ficar como eu!’” (PG1, 7º)

No entanto, e contrariamente ao que acabámos de referir, entre os alunos entrevistados também predominam os relatos sobre uma perspetiva mais negativa quanto ao envolvimento parental nos assuntos da escola. Ou seja, os alunos não vêem com muito bons olhos a presença assídua dos pais na escola.

“Mas, mesmo assim, a falar sobre o dia a dia da escola ... não ... não gosto muito disso..” (PG5, 9º)

“- Depende, depende da posição dos pais. Se forem uns pais que estejam atualizados e que ... pronto que acompanhem, acho que sim, que é positivo.”
(PG6, 9ª)

O que se deve ainda a uma certa resistência dos alunos em **falar da escola, partilhar assuntos e questões relativas à escola**, com os seus pais e encarregados de educação. Segundo percebemos os alunos recusam-se a consentir uma certa intromissão naquele que é o espaço do seu domínio, onde apenas os adultos da escola podem ter parte, e mesmo esses apenas se intrometem quando os alunos não têm como evitar.

Ainda assim, quando questionados por pais e encarregados de educação sobre a escola e assuntos da escola, eles respondem o mínimo, achando tratar-se de assuntos sobre os quais não se querem comprometer perante quem se mantém “por fora” e que não iria ser capaz de compreender verdadeiramente.

“- Acho que a minha mãe não ia compreender ...
- Não, a minha mãe também não ia perceber.

Mas ela não costuma perguntar? Costuma interessar-se? Quer saber se te sentes bem, se as aulas funcionam bem?

-Não, também não me costuma perguntar nada. Ela só costuma perguntar: ‘Correu bem?’ e eu repondo ‘Sim correu.’; ‘Comeste bem?’; ‘Comi.’; ‘Tens testes para assinar?’; ‘Tenho, ou não tenho, depende’, e ... mais nada. Não adianta mais e eu também não quero falar muito nisso! Não é preciso...
- Mas eu até acho que também é muito importante falar sobre isso ... mas, não é preciso ... ainda bem!” (PG1, 7ª)

E na base de alguma resistência em naturalizarem a conversação sobre a escola, subsiste alguma **falta de à vontade** em fazerem-no, principalmente com os pais, com quem nunca tomam essa iniciativa.

“- Eles são doutra geração e já não nos sentimos muito bem a falar de coisas que temos aqui, no dia a dia da escola. Sentimos que são mais antiquados e temos receio que eles não compreendam.” (PG2, 8º)

“- Só quando a minha mãe começa a falar é que eu falo ... mas espero que ela nunca me pergunte nada.

- Eu costumo falar com a minha mãe quando ela me pergunta, porque se não, não falo...

- À vontade nós não nos sentimos, porque nos pressionam sempre mais

- Pressionam: ‘devias ter feito isto assim’, ‘estuda, senão chumbas’, pronto é uma maneira deles ... é a mesma coisa que os professores ‘Estuda, não trates mal os outros’, é uma maneira de eles se preocuparem connosco. Só que, é assim, eles até querem conhecer melhor os professores, e como é que as coisas correm nas aulas, mas ... não dá, porque nunca dá para nós nos sentirmos à vontade.

- Eu acho que, a relação que tenho com os meus pais sobre a escola, assim desta maneira, ... está bom.” (PG3, 8º)

“- Ora bem falar da escola?, escola?, com os pais? Não, não ... nem por isso.

- Não, nós não gostamos muito de falar da escola, não nos sentimos tão à vontade, eu pelo menos em casa não gosto de falar da escola.

- Eu, por acaso, em casa, não é gostar ou não gostar de falar da escola é ... não gosto de me lembrar. Gosto de estar em descanso.

- Mas já passamos tanto tempo na escola que, ainda temos de falar sobre ela!?

- Passar tanto tempo aqui e depois chegamos a casa e “ai como correu a escola e não sei quê?” Ai não, por favor!

- Sabemos que os nossos pais se preocupam mas acaba por ser um bocadinho cansativo.

- Falar da escola com os nossos pais? P’ra quê? Não, só se, por exemplo, nós tivemos alguma chatice cá na escola, aí é preferível sermos nós a falar logo ... porque depois vêm a saber por outros e ... aí estamos mal. E, mesmo aí ... só se não pudermos evitar.” (PG5, 9º)

E esta não abertura, não à vontade e mesmo resistência em falar da escola e dos assuntos da escola com os pais é também retratada pelos professores. Na perspectiva deles, de modo geral, os pais mantêm-se **ausentes** a vários níveis: na escola, comparecendo apenas quando solicitados e, alguns fazem-no após alguma insistência; em casa, não tendo oportunidade de acompanhar mais a formação escolar dos seus filhos, permitindo uma cada vez maior desresponsabilização (tal como vimos no capítulo anterior).

E aqui temos de diferenciar entre os pais que se preocupam em estar atentos, que tentam acompanhar e que, na verdade, **gostariam de poder fazer mais mas não estão disponíveis**.

“No que respeita à formação, acho que são muito raros os pais que participam. Custa-me um bocado falar nisso, mas por exemplo eu lembro-me de quando a minha mãe estava em casa, porque a minha mãe estava em casa, e estava disponível. Mas tudo era diferente, as exigências são outras e acho que os pais estão-se a desresponsabilizar completamente pela educação.(...) (...) Porque os pais agora têm muito pouca disponibilidade e uma criança quer muita dedicação, muita atenção, e por muito bom que seja, é complicado ...”
(Prof 1)

“Outro aspecto, os alunos estão muito sozinhos em casa, portanto, os pais trabalham até muito tarde, têm horários pesados que não lhes permite apoiar a família, quando chegam a casa precisam fazer as tarefas domésticas e depois mal têm tempo para pensar naquilo que os miúdos precisam de fazer ou no que fizeram ou de conversar com eles, eu noto que se passa isso.” (Prof.13)

Por outro lado, os pais tendem a delegar na escola **e nos professores a responsabilidade** que lhes deveria caber, fazendo com que os professores perspetivem que não se interessam em perceber mais e melhor sobre o que respeita à escola dos seus filhos.

“... mas eles não se preocupam de perguntar aos filhos quando têm testes, nem se o teste correu bem, nem se no mínimo saber se têm e se fazem os TPCs, nem assinar os testes, saber qual foi a avaliação, ...”

muitas vezes até trazem um recadinho na caderneta, mas eles não ligam. Não é não ligar, não dão aquele apoio diário, digamos. Esporadicamente lá vão perguntando e quando muito no final do período, ...” (Prof.5)

“Há outros que dizem “professora mas eu não sei, não sei fazer, não sei matemática, não sei ciências”, ... pois, mas eu acho que não é uma questão de saber. Por exemplo, toda a gente sabe minimamente que um Bom não é a mesma coisa que uma negativa, não é preciso saber da matéria para saber se o aluno está bem ou não está bem nas notas. (...) eu continuo a achar que não é preciso saber francês ou inglês para saber se aquilo tá mal ou bem. E se tá mal, então vamos lá a saber porque é que tá mal. Pronto, não acompanham, não... e depois também têm umas atitudes que ... querem acompanhar tanto, querem facilitar tanto que ... ” (Prof. 2)

Alguns estudos têm explorado os efeitos das práticas e estilos educativos parentais e as estratégias de controlo parental sobre uma boa integração dos alunos na escola e o sucesso escolar futuro (Khajehpour & Ghazim, 2011; Pianta, Cox & Snow, 2007; Silva, Morgado & Maroco, 2012; Vernon-Feagans & Blair, 2006; Walker & MacPhee, 2011). Verificando-se, inclusivamente a não socialização familiar prévia de preparação para uma boa integração e relação com a escola, no sentido de o aluno estar preparado para adquirir

os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que o transformarão no perfeito “indígena” da organização escolar ou, ao menos, lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque percebeu as regras do jogo. Na escola, aprende-se o ofício de aluno” (Perrenoud, 1995, p. 62),

alguns professores referem a falta de responsabilização de alguns pais, que corta a possibilidade de criar uma parceria com a escola, mesmo antes da entrada dos filhos na escola.

“Claro que temos alunos que trazem isso interiorizado já de casa e esses alunos, que trazem isso interiorizado de casa ou anteriormente, conseguem, muitas vezes, ter mais sucesso. Os outros alunos que não têm isso interiorizado é muito difícil nós conseguirmos fazê-los entender isso,...” (Prof. 11)

“É que dizem-nos que não sabem o que fazer, quer dizer eles que são pais deles há 14, 15 anos e eu que tou com eles há 1 ano é que lhes vou dar a solução. Bem eu acho que não tenho a responsabilidade de os educar, essa é responsabilidade dos pais, eu tenho a responsabilidade de os preparar em termos da matéria, para que eles se quiserem prosseguir sozinhos tenham as noções necessárias para isso, não é?... E não é em termos de educação, eu acho que os conhecimentos que já deviam ter, que os continuem a ter, por exemplo eu não tenho de lhes tar sempre a “ensinar” que têm de assinar o teste, ou que têm de fazer os trabalhos de casa, agora sou eu, nesta altura, no 8º e no 9º ano é que lhes vou inculcar isso? Sei se calhar nunca lho fizeram, nunca lho exigiram, agora também não posso exigir. Quem é que tem que exigir?” (Prof. 2)

“... agora aí há erros que se devem evitar, é a televisão no quarto, é eles sempre no quarto, e ficam lá isolados, completamente. Alguns almoçam aqui outros ali, é uns para cada lado, ...onde é que está no estar na mesa, todos em conjunto? E acabam levantam-se um de cada vez, não há regras ... e são estas pequeninas coisas que fazem a diferença e tem de ser logo de princípio...” (Prof. 1)

Portanto a **não parceria dos pais na educação escolar** dos filhos é entendida pelos professores como resultado da falta de conhecimento para melhor acompanhar e ajudar nos trabalhos e outras tarefas escolares.

“Mas eu dá-me a ideia de que não ajudam muito porque também não sabem. Não sabem, ... não têm escolaridade para isso e por isso não sabem. Eles dizem mesmo, eu até ajudava mas não sei, tenho só a 4ª classe e não sei... Mesmo às outras disciplinas. Eles dizem: tu vê lá faz os trabalhos e não sei quê. Eu vejo-o lá sentado, mas não sei se ele está a estudar se não está...” (Prof., 12)

A este propósito Quaresma (2011) avaliou, pelos depoimentos dos pais que entrevistou, que “a “docentização” parental não está isenta de dificuldades e de desafios, mesmo para pais próximos da cultura escolar...” (p. 333-334). De facto, a tarefa de

acompanhamento escolar dos filhos é sentida como particularmente árdua pelos pais menos providos de recursos e, eventualmente, de disponibilidade de tempo.

Além disso, os professores também manifestaram que a falta de uma melhor gestão do tempo que os pais poderiam disponibilizar para ajudar e acompanhar mais os seus filhos na realização dos trabalhos e tarefas escolar (nomeadamente na preparação para os testes) faz com que muitas vezes nem se apercebam do que realmente os filhos precisam para esse efeito. Ou, inclusivamente se, efectivamente os filhos estudam ou não.

“E eu penso que isso tem muito a ver com as taxas de escolaridade dos encarregados de educação, eles próprios referem que mandam os alunos estudar em casa, que eles vão para o quarto e estão lá, mas depois não controlam, controlam apenas nesta intenção de os mandar estudar, mais nada....” (Prof. 13)

“Eles também, os pais, também se deixam levar “ah ele está a estudar!”, ou então também são capazes de dizer, mais à frente na conversa que “pois a culpa é do telemóvel, ele tá sempre com o telemóvel na mão!”.” (Prof. 2)

“Muitas vezes, o problema maior dos pais é eles demitirem-se perante as exigências dos filhos. Neste momento, acho que os miúdos, não é só aqui, é uma situação de autêntica ditadura familiar, quer dizer, há muitas famílias em que os miúdos é que mandam lá em casa.” (Prof.3)

Além disso, podemos desde já apontar que em Portugal são escassos os estudos sobre as perceções dos alunos relativamente aos estilos parentais (e ao apoio social promovido pela família e pelos pares) e o impacto que têm no comportamento escolar dos alunos (Silva, Morgado & Maroco, 2012).

8.2. Relação dos alunos com os pares

Vários autores são unânimes quanto à relevância do apoio relacional proporcionado pelos adultos e pelos pares no que respeita a um maior envolvimento dos alunos na escola e nas atividades escolares. No entanto, após décadas de pesquisa a demonstrar-se que relacionamentos calorosos e de apoio por parte dos pais e professores beneficiam a motivação dos alunos, suas auto-percepções, envolvimento e desempenhos acadêmicos (Davies et al., 1989; Diogo, A. M., 2004; Diogo, J. 1998; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Silva, 2003; Skinner, Johnson & Snyder, 2005; Ratelle, Guay, Larose & Senecal, 2004; Wentzel & Asher, 1995), só recentemente se tem estudado empiricamente o papel que os pares desempenham no envolvimento, nos comportamentos e atitudes de bem estar e no eventual sucesso escolar dos alunos (Cherng, Calarco & Kao, 2013; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Galland & Philippot, 2005; Kindermann, 2007; Leroy- Audouin & Piquée, 2004; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Shochet, Smith, Furlong & Homel, 2011; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010; Wentzel, McNamara-Barry & Caldwell, 2004).

A matriz de codificação 11 revela-nos que são os alunos que mais vezes se referem ao relacionamento que mantém com os seus pares, embora os professores também percecionem com alguma frequência os relacionamentos negativos que, por sua vez, os alunos têm entre si.

Matriz de codificação 11 – Referências por categoria para a dimensão relação dos alunos com os pares, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Convivialidade e sociabilidade	13	16	12
Grupos e grupinhos	35	21	2
Percepções da relação positiva com os pares	26	17	4
Percepções da relação negativa com os pares	36	39	18

8.2.1. Convivialidade e sociabilidade

Múltiplos estudos são consensuais em mostrar a relação positiva existente entre as boas redes de amizades e de convivências entre pares e a motivação escolar e os bons desempenhos acadêmicos. Além disso, também nos fazem constar que, para os alunos, conviver, sociabilizar e estar com os amigos são as razões essenciais para

que as suas experiências escolares se tornem verdadeiramente significativas. E, nesta linha, os estudos também nos alertam para a influência que tais fatores relacionais e seus efeitos podem ter no desenvolvimento dos alunos, determinando o seu maior ou menor bem-estar na escola. E, segundo vimos anteriormente, tal influência ocorre não apenas isoladamente mas em combinação com outros fatores, nomeadamente as relações de proximidade e afetividade dos alunos com os atores escolares adultos (professores, pais) (Abrantes, 2003; Croll, Attwood & Fuller, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Khajehpour & Ghazvini, 2011; Kindermann, 2007; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Vale & Silva, 2011; Wentzel, Battle, Russell & Looney, 2010).

Assim, as relações de proximidade entre os alunos (mas também, como vimos anteriormente, entre os alunos e professores), resultantes da convivência nas aulas e para além delas, nos momentos onde a informalidade lhes concede a oportunidade de **estarem juntos**, fazendo e dizendo o que de outra forma não poderiam, são uma constante. Porque é aí que se encontram durante grande parte do dia e é aí que permanecem também para tal.

“- A escola para mim não é só o sítio onde se aprende é também um sítio de convívio ...

- E se nós não tivéssemos a escola como é que era? Ficávamos em casa, ... mas assim, tínhamos muito menos convívio e amigos...” (PG4, 8º)

“- Por vezes, eu vou comer a casa, mas venho logo a correr para poder estar mais tempo com os amigos.” (PG5, 9º)

“- É por isso que a gente vem à escola...o mais importante, acho eu, é para estar com os amigos.” (GG7, 7º)

“- Claro é com eles (amigos e colegas) que gostamos de estar e se eles não estiverem cá estamos sozinhos.

- Porque se não tivéssemos a parte de relacionamento com os colegas e se só tivéssemos aulas a escola era muito monótona...

- Era ainda mais seca...” (GG13, 9º)

Na verdade, podemos constatar que para que as verdadeiras amizades aconteçam, os alunos referem a necessidade de passarem mais tempo juntos. Tempo que deve ser passado não apenas na escola, especialmente em atividades extra-escolares, mas também para além dela, nas informalidades decorrentes dos encontros de fim de semana e/ ou férias (Santos, 2007).

“- Por exemplo, penso que os melhores amigos é quando, com mais tempo ... podemos estar juntos.

- Por exemplo, ele tem os escuteiros ... por exemplo, se tiver um amigo que esteja na escola, nos escuteiros, ... pronto é bastante tempo juntos ...

- Agora, por exemplo, podem ser amigos mas, por exemplo, se estiverem distantes, pronto ...

- Só se encontram naquela situação e ...

- Poucas vezes, ... pronto. Penso que, essa amizade nunca é assim ... portanto, é só conhecidos ... pronto.

- E nós gostamos é de ter amigos.” (PG6, 9º)

Daqui depreendemos um sentimento algo contraditório relatado por todos aqueles alunos que, embora considerem a escola “uma seca”, sentem a falta da convivialidade e sociabilidade que aí têm com os colegas (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008). De facto, durante o período de aulas por inúmeras vezes os alunos anseiam pelas férias para não terem de enfrentar as aulas e o trabalho escolar a elas associado (Galland & Philippot, 2005). Por outro lado, também referem sentir “falta da escola”, nomeadamente dos amigos e do convívio aí proporcionado, se o período de férias se prolongar muito para além do que consideram desejado.

“- A gente quando está nas aulas ... “é pá nunca mais chegam as férias!”, e depois quando chegam as férias queremos é estar nas aulas.

- É bom, é nos primeiros dias de férias mas depois ... começa a chatear.” (PG5, 9º)

“- É que estamos sempre à espera das férias, mas depois ... ao fim de um tempo já estamos é com saudades, com a falta dos amigos e da escola mesmo... Eu preferia ter menos férias de Verão e ter mais interrupções ao longo do ano.

Assim dava para descansar e não tínhamos de ter um tempo tão grande no Verão.

- É que ficamos em casa e aborrecemo-nos...

- É que eu não tenho quase amigos nenhuns fora da escola e os que tenho na escola é muito difícil encontrar-me com eles fora da escola, e" (PG4, 8º)

A este propósito, e na linha de estudos anteriormente já referidos, os professores mantêm-se conscientes da relevância e necessidade das amizades entre alunos com vista a um maior bem estar social e académico.

"Mais, eles muitas vezes contam, sobretudo os do 6.º ano, os do 5.º ainda são um bocado infantis, mas os do 6.º dizem 'estava tão cansado já de estar em casa, já tinha falta aqui dos meus colegas, de falarmos'." (Prof. 8)

"E depois, tal como eles dizem e eu sei que isso é verdade, de estar com os amigos, e são os intervalos e estão aqui todos os amigos e eles gostam de se encontrar.

Nos intervalos, claro que gostam muito dos intervalos, comem a correr nem à cantina vão porque querem estar uns com os outros ... e não sei quê." (Prof. 5)

E o próprio contexto escolar é-lhes propício à camaradagem e ao bom convívio entre colegas o que, por sua vez, também confirma o facto de um bom ambiente relacional ser promotor de percepções de aceitação pessoal, respeito, inclusão e apoio por parte dos outros membros da escola (Shochet, Smith, Furlong & Homel, 2011; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). O que também desperta nos alunos, uma certa harmonia traduzida em comportamentos sociais positivos, maior motivação, e mais realizações académicas (Dotterer & Lowe, 2011; Galand & Philippot, 2005; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Van Ryzin, 2011). Neste sentido, as constatações de alunos e professores demonstram algum entusiasmo nas suas respostas.

"- Conversar, conviver uns com os outros... e tínhamos sempre aquela música de fundo, mesmo que nem tivéssemos mesmo a seguir a música mas dava para balançar um bocadinho, para entrar na onda." (PG4, 8º)

“- Nós somos uma turma muito unida

- Isso é muito bom

- Se nos chatearmos agora daqui a um bocado já está tudo bem outra vez

- É assim, nós somos todos amigos, mas há aqueles dias, aqueles momentos, aquelas coisas em que nos chateamos

- Mas passa depressa” (GG10, 8º)

“... é só a hora de almoço e não têm mais tempo nenhum, ... eles só têm a hora de almoço, é natural que vão almoçar e que fiquem por aí a jogar futebol uns com os outros, e a brincar e a namorar também é? Que é o natural. Eu acharia estranho é que, nesses espaços de tempo os alunos procurassem a biblioteca, ou o COJ.” (Prof. 4)

“Acho que o espaço exterior dá azo para que eles possam conviver mais entre anos e turmas diferentes, com jogos ou com grupos ou sentarem-se no jardim, ... ou pelo grupo de amigos, mas depois, devido à maneira como o espaço está, para além de ser grande e ter uma grande variedade de espaços verdes e bancos e ...” (Prof. 10)

Além disso, os professores também revelam que a escola se caracteriza pelo bom relacionamento humano proporcionado entre todos os atores escolares, tanto entre alunos como entre adultos.

“A escola, em termos de pessoas é um ambiente que até é agradável, existe um ou outro conflito, pois isso também sempre existiu. Mas em termos de convivência social os alunos aproveitam bem, ... e estes, apesar de terem as suas coisas, são mais dóceis, mais humildes...” (Prof. 2)

“De modo geral são alunos calmos, ... mas também há de tudo ... mas de maneira geral não há problemas nenhuns, eles dão-se todos bem uns com os outros.” (Prof. 12)

“Em termos de relacionamento uns com os outros, ... eu acho que o ambiente é ótimo ...” (Prof.10)

“- É. Aliás, essa foi uma das razões que me levou a ficar aqui, foi essa relação entre as pessoas. A nível de organização, penso que, nós sabemos com o que é que contamos, enquanto, por vezes, noutras escolas encontrei algumas situações em que não sabemos bem com o que é que contamos.

Eram mais grupos, mais dispersão.

Mesmo aqui, ainda há outra coisa, mesmo na relação com os pais estamos mais próximos, muitas vezes, dos pais, encontramos-los, penso que estamos um pouco mais próximos.” (Prof.11)

Entre os alunos, tal convivialidade acaba por acontecer não apenas de forma meramente espontânea e desorganizada mas, como veremos de seguida, respeitando uma certa estrutura organizacional estabelecida por eles, tanto entre como intra grupos.

8.2.2. Grupos e grupinhos

Em função de interesses, afinidades ou de nada em especial, os alunos relacionam-se dentro de alguns círculos de colegas e amigos que, segundo alguns critérios que, consciente ou inconscientemente vão determinando as maiores ou menores proximidades que estabelecem entre si (Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010).

Recentemente a literatura tem evidenciado cada vez mais que não é tanto a quantidade de amigos que conta mas a qualidade dessas amizades, dando-se maior atenção ao processo de seleção dos amigos mais desejados. Por exemplo, Prinstein e Dodge (2008) estudaram as semelhanças entre amigos relativamente aos comportamentos e características psicológicas e reconheceram que, em função dos amigos que escolhem ter, os quais têm um papel fundamental nas suas vidas, e por sua influência, os adolescentes adotam determinado tipo de valores, comportamentos ou hábitos sociais, tais como o recurso à violência, o consumo de álcool ou de tabaco, droga, etc. E o efeito que o grupo tem sobre cada um dos seus elementos varia em função do nível motivacional que, interna e externamente, determina a satisfação de cada elemento dentro do grupo, determinando também a sua permanência (ou não) no grupo.

“- Muitos metem-se no grupo, é um grupo adquirido mas ..., pronto uns ficam amigos de outros e juntam-se ao grupo.” (PG5, 9º)

“Pois, e acabam por conviver muito uns com os outros. Mal toca ou não toca, mal acaba a aula, acho que eles dispersam e vão formar os seus grupinhos e acabam por conviver uns com os outros, entre aqueles que se dão mais e melhor. Mesmo de outras turmas ... sim, também acontece.” (Prof. 10)

Efetivamente, os alunos agrupam-se não apenas com os colegas da turma, sendo com esses que acabam por passar mais tempo juntos, mas também com outros colegas que, anteriormente já pertenceram à sua turma, ou com quem mantém amizade por **partilharem interesses e comungarem os mesmos gostos** (interna ou externamente à escola).

“- É uma turma que é melhor que a do ano passado, no ano passado ... acabávamos por só estarmos juntos nas aulas, lá fora ia cada um para seu lado. Este ano já não, esta turma já se dá melhor uns com os outros, já temos aquelas conversas entre turma, já somos uma turma mais unida...” (PG1, 7º)

“- Depende, há momentos em que andamos com os da nossa turma, há outros momentos em que andamos com colegas de outras turmas. E há colegas que acabam por estar mesmo mais ligados à turma, mas também se dão com colegas de outras turmas. Mas preferem estar mais ligados à turma.” (PG2, 8º)

Segundo acabámos de ver, e na senda de vários autores os alunos agrupam-se e tendem a relacionar-se de forma mais ou menos próxima em função dos níveis de identificação e integração no (ou nos) grupo(s) de que faz(em) parte (Cheng & Chan, 2004; Kindermann, 2007; Ojanen, Sijtsema, Hawley em& Little, 2010; Shochet, Smith, Furlong & Homel, 2011). Tais **cumplicidades** derivam do nível de proximidade entre os alunos, mas, e segundo nos relataram os próprios, também derivam do nível de influência que os “denominados” líderes têm sobre os membros do grupo.

“- Não, é mais assim é o grupo da Jennifer, é o grupo da Magda ...

É o grupo de nomes, é isso?

- Sim. É tipo, há ali um que é o líder, que identifica o grupo ... É aquela pessoa que, se eu tiver algum problema e sou do grupo dela, é com ela que vou falar.

- Olha, ... vimos ali a Magda, vê-se a Magda, vê-se a Marta...e as outras todas que fazem parte do grupo.

- O grupo dos rapazes é o grupo dos rapazes, já se sabe que é aquele.
- Mas os rapazes são poucos, as raparigas são muitas. O grupo dos rapazes anda todo junto.

- Eu acho que se pertences a um grupo tens de admirar aquelas pessoas.
- A senhora sabe, às vezes, até há meninas na turma que combinam com a mesma roupa para virem todas a combinar.
- Um dia aquela vem de saia e a gente vê, se tivermos saias iguais trazemos também.” (PG1, 7º)

“- Não andamos sempre todos juntos... as raparigas andam umas com as outras e os rapazes andam com rapazes.

- Mas às vezes até estamos juntos.
- Mas os rapazes gostam de jogar à bola...
- As raparigas andam a passear à procura dos namorados...
- Mas também jogamos ao berlinde,...

- Até não. Costumamos andar todos mais ou menos juntos.
- Mas há aí uns dois ou três grupos que costumam andar mais juntos.

Porquê é que há esses grupinhos?

- Porque se calhar são aqueles que têm os mesmos gostos que nós temos.
- E já nos conhecíamos antes. Costumamos estar juntos também fora da escola.
- E já nos conhecemos desde o ano passado, ou antes, da outra escola.” (GG4, 6º)

E é essa **diferenciação com outros grupos** que, de forma quase natural, e sem muito critério prévio, também caracteriza as experiências conviviais escolares dos alunos (Kinderman, 2007).

“- Porque se calhar são aqueles que têm os mesmos gostos que nós temos.
- E já nos conhecíamos antes. Costumamos estar juntos também fora da escola.
- E já nos conhecemos desde o ano passado, ou antes, da outra escola.” (GG4, 6º)

“- Alguns porque gostavam de jogar berlindes, outros porque gostam de futebol e outros porque não fazem nada de especial, gostam de passear por aí pela escola... ouvir música...

- Sim entendemo-nos mas gostamos mais de estar juntas, dar uma volta pela escola, falar de assuntos umas das outras...” (GG5, 6º)

“- Das amizades... se somos amigos ou não...

- Porque temos mais coisas em comum, pelas conversas... algumas têm conversas mais de seca e outras não...” (GG2, 6º)

“-É mais em grupos.

E como é que se formaram os grupos?

- Alguns já andamos juntos desde a escola primária.

- Nós é sempre o mesmo grupo.

- E também porque gostamos de fazer as mesmas coisas,...

E por isso acabam por se agrupar em função das actividades que costumam ter. Jogar à bola, jogar berlindes...

- Sim é assim mesmo.

- Oh as meninas andam sempre todas juntas, mais entre elas.

- Mas também costumamos andar com os rapazes.

- Não fazem nada, só passeiam.

- Ou só estão com o telemóvel...

- Não! Passeamos, conversamos sobre as nossas coisas... e, ... assim não nos chateamos.” (GG7, 7º)

E sentirem-se bem no (e com o) grupo a que pertencem suscita, por vezes, a necessidade de manterem uma determinada imagem que, segundo eles, sendo de alguma forma afetada, pode abalar a posição que ocupam (ou ambicionam ocupar) no seio do grupo. No entanto, quando questionados se se costumam preocupar com o que os colegas podem pensar deles, inicialmente e sem ponderarem a resposta afirmam que não, para de seguida reconhecerem a necessidade de zelarem pela sua boa imagem, causando boa impressão nos colegas.

“É preciso que o colega pense bem de mim para gostar de estar comigo, para estar perto de mim e que queira fazer coisas comigo. Se esse colega pensa mal de mim, isso impede que agente se dê bem.” (GG4, 6º)

“- Preocupamo-nos porque, às vezes, podemos estar a ser chatos ou estar a ser estúpidos.

- Podemos não estar a tomar uma atitude correcta” (GG10, 8º)

“Pelo menos, pelos nossos amigos, depois os de fora, eles que pensem o que quiserem.” (GG8, 8º)

E, segundo vimos no capítulo anterior, esta é uma preocupação a que os alunos atribuem claramente mais importância junto dos professores, reconhecendo que disso também depende a avaliação da sua prestação escolar.

No entanto, a preocupação dos alunos em manterem bons relacionamentos com os seus pares prende-se com a necessária preservação do seu bem-estar na escola e, segundo veremos de seguida, porque eles próprios reconhecem que desse modo tudo pode resultar melhor.

8.2.3. Perceções da relação positiva com os pares

Já referimos anteriormente que a relação positiva dos alunos com os seus pares repercute-se em benefícios relativamente ao bem-estar na escola, ao envolvimento e participação nas atividades escolares e ao desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Galland & Philippot, 2005; Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Sochet, Smith, Furlong & Howel, 2011; Van Ryzin, 2011; Wontzel, Battle, Russel & Looney, 2010).

E a perceção positiva que os alunos têm da sua relação com os seus pares traduz-se no **apoio social** que recebem dos colegas que respondem positivamente às suas necessidades, ou seja, que os apoiam na resolução de determinadas questões/ situações.

“- Se não fossem os colegas com quem é que nós falávamos

- Há coisas que só se falam na escola, que não se falam em casa ...” (GG10, 8º)

“- Mas por exemplo até te podes sentir mais à vontade falar com um amigo, uma pessoa da tua idade, do que com uma pessoa mais velha...

- Claro, sentimo-nos mais à vontade com um amigo, do que por exemplo com a tua mãe... eu no meu caso é assim.” (GG13, 9º)

“- Muitas vezes são os colegas que nos ajudam a ser alguém na vida. E andam connosco sempre.

- Podemos conversar de tudo. Às vezes falamos com os colegas coisas que não é tão fácil falar com os mais velhos. Mas também falamos com outras pessoas mais velhas, com os pais...

- São os amigos. São eles quem nos apoia.” (GG4, 6º)

Tais constatações corroboram o que alguns autores têm atestado sobre o maior apoio social que os alunos mencionam receber dos seus pares, comparativamente ao dos pais (Antunes & Fontaine, 1994; Gouveia Pereira, Pedro, Amaral, Alves Martins & Peixoto, 2000; Silva, Morgado & Maroco, 2012, entre outros). E, vários estudos confirmam a utilidade em se enveredar por abordagens multidimensionais do apoio social a fim de se conhecer melhor os contributos, independentes e interactivos dos diferentes atores escolares (professores, pares e pais) para o desenvolvimento da motivação escolar dos alunos (Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010).

Por outro lado, as perceções positivas que os alunos relataram relativamente à relação com os seus pares também se retratam pelos níveis de **confiança** que os alunos atribuem aos seus pares, determinando em muito os relacionamentos e o à vontade que revelaram em se expor perante eles (Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010).

A este respeito, a literatura tem-nos permitido perceber que os adolescentes parecem seguir de forma honesta e consistente um conjunto de normas segundo as quais avaliam os seus pares, no sentido de os considerarem ou não, membros do seu grupo de amigos. Assim, a aceitação⁶³ envolve frequentemente a atração física e certos padrões de comportamento que demonstram amizade, sociabilidade e competência, isto é, e tal como se tem referido anteriormente (Coie, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996; Parreiral, 2003), cada criança/ adolescente tem uma certa reputação no grupo de pares que determina a qualidade das suas interações e o acesso a atividades com os pares. De facto, algumas investigações têm

⁶³ Sprinthall e Collins (1994) definem a aceitação como sendo a circunstância de possuir características que são consistentes com as dos membros de determinado grupo fazendo, assim, parte dele.

mostrado que os colegas tendem a ter uma “abertura positiva direta”, para com as crianças/adolescentes de que gostam mais (sendo, portanto as mais aceites, as preferidas), tratando as outras de forma mais punitiva (Ladd, 1983; Masters & Furman, 1981), evitando-as, negando-lhes o acesso a atividades no grupo e sendo, ainda, alvo de outras formas de exclusão (Ladd, Price & Hart, 1990). Na verdade, atitudes desviantes e comportamentos negativos conduzem, habitualmente, a situações de rejeição.

Além disso, a aceitação pelos colegas da turma pode proporcionar um bom ajustamento na escola e nas atividades escolares, sentimentos de bem-estar e mesmo de optimismo (superioridade) e valorização no grupo de pares. Em contrapartida, a rejeição pode estar ligada a um mau ajustamento à escola, levando ao seu evitamento, desencadeando sentimentos de inferioridade e de desvalorização, resultante da auto-perceção de uma baixa competência social no grupo de pares (Egan & Perry, 1998; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997, Parreiral, 2003)

“Nos amigos confiamos, só há um problema, quando se chateiam é que se podem vingar e dizer.

- Depende dos casos” (PG1, 7º)

“- Por exemplo, eu ando mais com a Marta porque, na turma, ela é aquela pessoa a quem eu conto tudo ou quase tudo.

- Eu acho que se pertences a um grupo tens de admirar aquelas pessoas

- Começámos a falar entre nós, começámos a ver que talvez pudéssemos ser amigas e começámos a confiar umas nas outras.

- Costuma é ser, elas primeiro juntam-se por confiar umas nas outras e tudo e só depois pensam nisso” (PG1, 8º)

“O que vale é que na nossa turma somos todos muito unidos porque se não chegávamos a desconfiar uns dos outros.” (PG2, 8º)

“- Colegas são aqueles que a gente encontra diariamente, que a gente vê todos os dias.

- Com quem a gente está e tal.

E o amigo?

- O amigo é aquela pessoa em quem confiamos, que nos ajuda, que saímos com ela...

- Isso o melhor amigo.

- Não também não é preciso ser o melhor amigo.” (GG11, 9^oCEF)

“- Porque confiamos mais umas nas outras. Porque se calhar nunca nos fizeram alguma. Ou se calhar também quando viemos já nos conhecíamos... Mas também há grupos mistos.

- Por exemplo há pessoas em quem nós confiamos mais e contamos coisas particulares e isso...

- Ó stora, os rapazes falam mais das raparigas e as raparigas falam mais dos rapazes...

(Risos)...” (GG2, 6^o)

Nesta ordem de ideias, quando os alunos percebem que os seus pares se preocupam e gostam deles, quando são aceites e nutrem relações de amizade recíprocas (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004), os alunos também tendem a alimentar perceções positivas quanto à sua relação com os colegas traduzidas, por sua vez, na **entreaajuda** que os alunos referem existir entre si.

“- A gente costuma mais resolver os problemas entre nós. Não falamos dos nossos problemas com os professores, não muito ...

- Gostamos porque um faz perguntas o outro responde ... e todos vamos aprendendo e tirando dúvidas uns com os outros ...” (PG5, 9^o)

“- A gente relacionava-se assim quando era altura dos testes, trocar matéria, discutir a matéria... estudar em conjunto... ajudamos os amigos...

- Vamos para o Bar ou para a Biblioteca...

- Eu acho que rende muito mais o estudo assim do que estudar individualmente... apoiamo-nos mutuamente...” (GG12, 9^o)

“- Para mim é o mais importante

- Acho que nós conseguimos trabalhar muito melhor se estivermos num grupo de amigos, do que se estivermos num grupo de pessoas de quem não gostamos ... que não conhecemos

- *Há colegas que nos ajudam com os pais, com os nossos problemas com os pais” (GG9, 8º)*

E tal entajuda é também percebida pelos professores como sendo muito positiva na forma como permite o relacionamento entre os alunos

“- Acho que sim. Acho que essa ideia é transmitida, porque eles próprios acabam por se ajudar uns aos outros. Acho que há um espírito de entajuda ... Acho que são miúdos que ajudam os mais fracos e estão disponíveis para lhes explicar, portanto, quando nós sugerimos, mesmo, que eles possam ficar juntos ou possam trocar de lugares para ajudar...

- Não, às vezes, eles próprios tomam essa iniciativa, ‘mas ele podia vir aqui para o pé de mim’. Damos igualdade de oportunidades a todos.” (Prof. 10)

E ainda sobre a percepção positiva que os alunos revelaram ter sobre os seus pares, não podíamos deixar de considerar que tal percepção também deriva do facto de os alunos intitularem os seus pares de **“bons colegas”**. Sendo com esses que partilham os bons momentos que procuram alcançar uma relação de amizade (Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010; Prinstein & Dodge, 2008).

“- Dos meus colegas todos que tive até hoje, é o mais fixe, posso dizer mesmo a sério.

- Este nós podemos dizer que é mesmo um bom colega. Mas, fora da turma também temos deles fixes, bacanos. Por exemplo, até costumamos ir almoçar ali assim À “Carinhosa” e nos fins de tarde e ... é mesmo divertido.” (PG3, 8º)

“-Há coisas que sentimos que somos obrigados a fazer, quer dizer ninguém nos obriga, mas se fizermos alguma coisa que achamos que é nossa obrigação como colegas, no final sentimo-nos mais aliviados, mais contentes...

- ... procuramos ajudar dentro das nossas possibilidades, porque se trata de um bom colega” (GG13, 9º)

“- É um bom colega porque é um colega que me percebe

- Que está connosco quando nós precisamos

- *Que nos saiba dizer não quando é preciso*
- *Quando, por exemplo, estiver a fazer alguma coisa de mal, é alguém que me diz 'estás a fazer isso mal'.*
- *É um colega que tem de ser parecido connosco, assim, mostrar interesse pelas mesmas coisas que nós.*
- *Eles têm de gostar de nós como nós somos, não é como eles querem.” (GG8, 8º)*

“- Os colegas são todos, ... é a turma, mais ou menos... mas o bom colega, o O amigo é aquela pessoa em quem confiamos.

- *Aquele que nos percebe um bocado*
- *Quando a gente pede para ele guardar um segredo ele guarda*
- *Aquele que, ele até nem fala muito connosco, mas chega uma altura em que estamos um bocado em baixo e vem ter connosco e nós ficamos surpreendidos” (GG8, 8º)*

No entanto, para além das referências às percepções positivas da relação com os pares, as quais obtivemos mais da parte dos alunos que dos professores, também pudemos analisar um conjunto de referências relativas às percepções negativas (de alunos e professores) da relação que os alunos mantem com os seus pares, que passamos a apresentar.

8.2.4. Percepções da relação negativa com os pares

As referências que alguns alunos fazem aos **maus colegas**, dirigem-se a todos aqueles que têm atitudes e comportamentos contrários a tudo o que anteriormente referimos sobre um bom colega.

- “- Os que vão fazer queixinhas ao professor, ao director de turma*
- Aquela pessoa que pela frente é uma coisa e por detrás é outra*
- Apunhala-nos pelas costas” (GG9, 8º)*

Além disso, e considerando o que a literatura nos tem revelado sobre a importância dos bons relacionamentos com os pares e das boas amizades para o bom desenvolvimento pessoal e social dos alunos, são inúmeras as razões apontadas nomeadamente no que respeita

à reciprocidade na partilha de custos e benefícios da interação mútua entre amigos, ao apoio e ajustamento social e ao sentimento de confiança que os alunos conseguem estabelecer entre si (Ojanen, Sijtsema, Hawley & Little, 2010).

Segundo vimos anteriormente, alguns autores referem que os maus comportamentos e a indisciplina dos alunos são indicativos das tendências de rejeição no processo de construção das redes de amigos. Na verdade, observações quanto às características comportamentais e psicológicas semelhantes (Prinstein & Dodge, 2008) permitem-nos compreender a forma como os alunos procedem à seleção de amigos, em função dos valores, comportamentos ou hábitos sociais que estes adotam, influenciando e desempenhando um papel fundamental nas suas vidas. Nesta linha, Urberg, Luo, Pilgrim e Degirmencioglu (2003), referem que o consumo de álcool e de drogas pelos adolescentes resulta, muitas vezes, do fato de estes se relacionarem com colegas, entretanto, já consumidores. Por outro lado, Espelage, Holt e Henkel (2003) atestam que, os comportamentos irreverentes e/ ou agressivos e o uso de drogas ou álcool por parte dos adolescentes, pela transgressão e sentimento de risco que, normalmente, se lhes associa, acabam por ter um efeito atrativo para alguns colegas. Os quais lhes seguem os passos para manterem uma maior proximidade e pertença ao grupo.

“- Eu acho, porque é assim há meninos que podem ser mal-educados aqui, mas em casa são sossegados

Eu acho que há muita gente, muita gente que é mal-educada nesta escola

Mas também é devido às amizades. Por exemplo, há uma pessoa que foi sempre muito bem-educada e agora que está com mal-educados, acaba por também ser.” (PG1, 7º)

A este respeito, Ojanen, Sijtsema, Hawley e Little (2010) e outros autores, têm alertado para a necessidade de se conhecer melhor o processo de selecção de amigos e de socialização (influência) aí associado para se compreender melhor os processos de relacionamento entre amigos e as características que apresentam.

Segundo constatámos, os alunos foram unânimes em identificar os **comportamentos negativos** que caracterizam os relacionamentos entre si. Entre tais comportamentos, destaca-se a não adesão e o incumprimento das regras da escola, o que, não somente é reprovado

pelos alunos implicados, como também reconhecem as consequências daí resultantes (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014).

“- Principalmente os alunos do 9.º ano ... por serem os mais velhos.

- Os do 5.º são reguilas ... e também já acham que querem mandar, já se querem evidenciar

- Porque a nossa turma é uma turma muito brincalhona, mas a brincar a brincar, às vezes, magoa-se ... e chateiam-se ...

- Eu também não gosto disso, porque eles gostam muito de acusar os outros, por exemplo, vêem alguém a copiar num teste ou assim e querem-se sempre vingar ...

- Não, eu também não gosto disso ... a turma não devia ser assim” (PG1, 7º)

“- No bar quando temos senhas para tirar ou quando já vamos buscar alguma coisa para comer, os mais velhos passam-nos à frente nós até refilamos, ... e as funcionárias veem e não fazem nada.

- Sim e quando somos nós a passar à frente apanham-nos...

- Vamos ao intervalo e a seguir temos aqui aula, deixamos aqui as malas e porque é que os grandes, entram na sala e atiram as malas pelas janelas,..

- Partiram coisas que tínhamos nas malas...”(GG2, 6º)

“- Os alunos mais velhos às vezes não nos respeitam. Tiram-nos a bola e jogam-na para longe. Não nos deixam estar a brincar, a jogar. Eles chegam lá e ... chateiam-nos.” (GG4, 6º)

Além disso, constatámos que não apenas os alunos reconhecem que os desentendimentos entre si não são problemas de maior.

“- Acho que é assim, não se pode dizer que não acontece porque acontece, mas há sempre alguém que vai apaziguar ou as funcionárias até vão tentar esclarecer as coisas e ... pronto não acontece assim nada de muito grave.” (PG2, 8º)

“- Acontecer acontece, só que não é ...

- Não é exagerado, não é muito constante. Por vezes é só os pequenitos, dizem palavrões uns aos outros e eles começam à bulha, muitas vezes um dos funcionários está lá e começa a olhar para eles à pancada e não faz nada, apenas olha e a ri-se...

- Não se aleijam ...” (PG5, 9º)

Como, os professores reconhecem que o que acontece entre os alunos é próprio dos relacionamentos entre si.

“Eu acho que, na nossa escola, pelo menos, não me apercebo de situações graves, nem que tenham ocorrido assim... que haja violência, quer dizer, às vezes, há uma pancadaria ou outra, pronto, um que agrediu um ou outro...”

(Prof. 10)

“Não, não, há um caso ou outro, mas... Aqui esta escola não tem grandes problemas com isso, continuo a achar ..., então quando ouço falar das outras aqui à volta...a nossa escola até é muito calma” (Prof. 3)

E esta tendência de os adultos minimizarem e desvalorizarem os desentendimentos ocorridos entre os alunos, leva-os a percecionarem que, grande parte das vezes, não vale a pena falar (pedir ajuda) porque, segundo eles, os adultos não fazem nada, e nem querem saber (Parreiral, 2003).

“- Depois até queremos ir lá e eles dizem “Se vens aqui apanhas”. E os funcionários de lá de fora não fazem nada, deixam ...” (GG6, 7º)

“- Não é exagerado, não é muito constante. Por vezes é só os pequenitos, dizem uma palavra uns aos outros e eles começam à bulha, muitas vezes um dos funcionários está lá e começa a olhar para eles à pancada e não faz nada, apenas olha e a ri-se...” (PG5, 9º)

Na mesma linha, entre as percepções negativas das relações dos alunos com os seus pares, destacamos também as referências feitas pelos alunos às situações de **vitimação pelos**

pares. Tal realidade é caracterizadora desta escola (tal como em todas as escolas portuguesas) mas que, e apesar dos alertas dos alunos em geral, ainda muito subvalorizada pelos adultos.

- Mais as raparigas. Elas é que costumam andar sempre chateadas umas com as outras.

- Fazem birras. E falam mal umas das outras...

- Mas o que acontece é as raparigas costumam discutir mais, ... os rapazes se sabem que algum outro fez ou disse alguma coisa, começam logo a bater-se..."

(GG4, 6º)

"- Depende, podem ocorrer agressões físicas ou pode ficar só pelas agressões verbais ou então desprezo."(GG8, 8º)

De referir também o papel fundamental que os amigos têm na promoção de bem-estar na escola, no que respeita a saber lidar com situações de stress resultantes de situações de vitimação pelos colegas ou de dificuldades de interação numa escola nova e diferente.

"- Acho que há alguém que não queira estar connosco isso afecta, por muito que nós não queiramos estar chateados há sempre aquele 'agora não sou bem-vinda aqui'

- Se estamos num grupo de pessoas que não gosta de nós, por muito que não queiramos sentimo-nos sempre excluídos" (GG9, 8º)

Na verdade, à semelhança de estudos anteriores, percebe-se que são os alunos mais novos que, enquanto vítimas, mais vezes se encontram em situações de vitimação pelos pares. E pela condição de menor idade, menor experiência escolar (nomeadamente no que respeita às estratégias de prevenção e evitamento de situações de tais momentos), maior domínio pelo medo de represálias e das ameaças constantes são os alvos favoritos daqueles que mais vezes se denominam de agressores. Sendo estes maioritariamente rapazes, mais velhos e robustos e com um repertório de indisciplina, maus comportamentos e fraco envolvimento nos tempos e momentos escolares (Debarbieux, 2006; Parreiral, 2003; S. Seixas, 2006).

"- E estamos lá a jogar berlindes, chegam lá os grandes e "sai daqui que eu é que mando".

- Depois se agente não sai começam-nos aos pontapés.

- Até na fila para ir almoçar eles atravessam-nos à frente.

Então e vocês não fazem nada?

- Temos de nos calar.

- Às vezes quando vamos a passar eles dizem-nos coisas. E ameaçam ...

- Eu já vi um que trouxe uma ponta e mola, aqui para a escola.

- E coisas que dão choque.

- No outro dia caçaram-me lá fora e agarraram-me, taparam-me a boca e depois queriam dar-me um chupa-chupa, e eu não queria. E depois consegui fugir. Mas depois... eles encontraram-me no autocarro, ... e ...

- Temos de fazer o que eles nos dizem..! Senão depois lá fora batem-nos!

- É ... se não fizermos o que eles nos dizem para fazer, dizem assim: "Ó puto tu lá fora vais apanhar!"

- No outro dia eles agarraram-me assim e depois mandei-lhes uma sapatada e depois fugi. Mas ando sempre com medo..." (GG1, 5º)

Inclusivamente reconhecemos a presença de alguns indicadores de *bullying*.

"- Eu também já vi casos que é assim, eu tenho amiga minha que há meninos que andam sempre a gozar com ela e ela também já se está a passar, já está a desistir da escola.

- Pois, eles estão sempre a gozar com ela, estão sempre a repetir a mesma coisa e ela está-se a começar a passar." (PG1, 7º)

Certa confusão entre o que os alunos consideram ser comportamentos violentos, inaceitáveis no relacionamento com os seus pares e o que consideram ser apenas fruto da convivência entre si e de alguma brincadeira⁶⁴. Situação que pode estar relacionada com o que a nível da educação é ainda permissível, por exemplo alguma repreensão, mesmo física, por parte dos adultos. O que pode tender a que ainda se desculpabilize determinadas atitudes e

⁶⁴ Tal confusão verifica-se, por vezes, também entre a própria comunidade científica que perante algumas limitações de natureza concetual e metodológica relacionadas com uma certa dificuldade em diferenciar os vários conceitos possíveis de estar numa área de estudo (comportamentos agressivos, violência, ameaças e intimidações, comportamentos disruptivos ou outros), as quais têm tido implicações diretas na operacionalização dos comportamentos avaliados, tornando difíceis as análises comparativas com estudos de outros países. Para além de tais dificuldades resultarem, muitas vezes, também de uma certa confusão de conceitos (mesmo a nível do senso comum), da difícil transformação desses conceitos em unidades observáveis e da consequente dificuldade na recolha de dados.

comportamentos tidos por violentos mas não classificados como tal. O que, em alguns estudos, tem sido atribuído à cultura dos países de cariz mediterrânico, que tendem a minorar a gravidade de certos comportamentos, sendo vistos como normais e “próprios” das crianças e adolescentes em interacção uns com os outros (Tomada & Schneider, 1997; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996).

“- Nesta escola não costuma haver, costuma haver é, às vezes, por brincadeira, a gente chegar ao pé dos colegas e até lhes manda um encontrão

- Eu acho que assim pessoas mais velhas, elas costumam ter assim muita violência, eu acho

- Eu não acho

- Assim pessoas mais velhas, oitavos e isso, assim rapazes, eles costumam tipo armar-se em heróis e tentar bater aos outros.

- Não, entre eles e os mais novos, contagiam sempre os mais novos.” (PG1, 7º)

“Há questões pontuais, por exemplo, este ano, recordo-me de uma menina, só me recordo desse caso, ... estava, assim, um bocado deprimida... ela dizia que os ... amigos ... não confiava, que não podia confiar, ..., é uma menina que eu até gosto muito dela, até sinto empatia, ... e talvez, por isso, ela até me tenha confessado isso ...” Prof.14)

E a própria subvalorização de tais situações caracterizadoras dos relacionamentos entre alunos, deriva do facto de ocorrerem, sempre ou quase sempre, longe dos olhares dos adultos, em espaços e momentos de menor supervisão.

“- Nesta escola, por exemplo, eles têm medo de fazer ... tipo na escola, onde eles costumam fazer mais é dentro do autocarro, não está lá nenhum professor nem nada, só está o condutor a conduzir e eles assim já têm mais liberdade para bater aos colegas mais novos.

- E depois uma pessoa fala com educação e ele também pode responder mal, já vi isso a acontecer.” (PG1, 7º)

O facto de tais situações ocorrerem em maior número, longe dos olhares dos adultos leva a que, na maior parte dos casos, estes continuem a pensar que as situações de maior gravidade não ocorrem entre os seus alunos. Tis dados corroboram estudos anteriores cujos resultados apontam para fracas concordâncias entre as informações fornecidas por adultos e as informações fornecidas, através dos mesmos procedimentos, pelos alunos, embora se tratem de correlações estatisticamente significativas (Crick, 1996; Elliot, Busse & Greshaw, 1993; Ekins, 1993; Parreiral, 2003).

O medo de represálias em função das ameaças de que normalmente os alunos são alvo, associado a situações impeditivas de falar com os adultos, permite que os episódios de vitimização passem despercebidos aos olhares e conhecimento dos adultos. O que implica medidas estratégicas mais eficazes no que respeita a intervenções remediativas e preventivas futuras, relativamente às quais os alunos envolvidos, nomeadamente as vítimas, nutrem uma certa descrença em que se resolvam (Parreiral, 2003).

“- Eu vi-o uma vez com ela (uma navalha) e depois comentei com as minhas amigas e aquilo acho que chegou aos ouvidos de uma stora ou de uma funcionária e ele chega ao pé de mim ‘se tu voltas a dizer alguma coisa eu mato-te’

-Ameaçou

E o que é que tu sentiste nesse momento?

- Medo, claro!

- Voltando um pouquinho atrás, por exemplo, a Patrícia batia-me a mim e eu já fico com medo de ir fazer queixa, porque ela é mais velha e quando me apanhar cá fora vai-me bater ainda mais.

- Por isso é que nós ficamos assim com receio de ir contar, porque se ele nos apanhar lá fora e se ele souber do nosso castigo vai-nos bater.” (PG1, 7ª)

A este respeito os alunos revelaram alguma consciência de que algo podiam fazer para evitar ou mesmo impedir tal situação. Mas, não o fazendo reconhecem que acabam por contribuir para a persistência do problema (Parreiral, 2003).

“- Uma vez por outra nem ligamos, agora quando já é repetitivo, já fica a ser a sério ... e nem fazemos nada ...

- E normalmente são sempre os pequenitos do 5º ano é que ficam sempre para trás, por serem os mais novos e porque têm medo dos maiores, não falam nada...E nós podíamos fazer alguma coisa ... e não fazemos” (PG4, 8ª)

Os professores, por sua vez, também reconhecem a necessidade de se fazer sempre alguma coisa quanto à resolução ou prevenção de situações de desigualdade relacional.

“Ou me imponho através da patetice ou da destruição, para ser admirado pelos outros, ele é o mais forte. Ainda agora no teatro, uns miúdos queixaram-se e tal ... “então e porque é que vocês lhe deram o lugar?”, “Porque ele tem mais força do que nós!” E ponto final. Disseram-me isto os miúdos. “Mas eu tinha dito ...” “Pois é mas a professora foi embora e ele voltou para o sítio. Mas ele tem mais força e portanto nós ...” Bom aí ele impôs-se, não é? Portanto, cada um vai procurando acabar por se impor, não è?” (Prof.9)

“... mas hoje, nas escolas, nós somos confrontados e, às vezes, somos alertados para situações, em que surgem brincadeiras de muito mau gosto, que podem lesar e lesar com consequências bastante complicadas, portanto, eles não sabem brincar e muitas vezes nem sabem medir o que poderá vir a acontecer... A questão é que realmente é um espaço em que temos de estar sempre também alerta para essas situações que às vezes eles tomam, são atitudes, comportamentos que são absolutamente reprováveis, nos espaços exteriores.” (Prof. 7)

Daqui reconhecemos a relevância em se implementarem mais programas e ações de sensibilização e gestão do stress e de promoção de maior assertividade entre os alunos mais propensos a serem vitimados. Reforçando-se sempre os benefícios de um maior bem-estar entre todos os atores escolares.

8.3. Sentimentos de (In)justiça

Queira-se ou não, e segundo Amado (2001), prevalece a ideia de que é sobre os alunos mais vulneráveis, que permanecem na escola sem sucesso, que mais facilmente recaem as

situações negativas de interação entre os atores escolares. Na verdade, nas palavras daquele autor,

é sobre eles que se exerce maior vigilância, (...) e que se tem todo um tipo de interações verbais e não-verbais diferentes das que se estabelecem em relação à média da turma: o professor interatua menos vezes com eles, usa de maior severidade na avaliação e na actuação disciplinar (...). Isto leva-os a sentirem-se excluídos, perseguidos, vítimas de injustiça e de incompreensão (p.442).

Percebemos, então que estas “micro injustiças”, no tempo de uma escola única para todos (“democrática”), são vistas como os mecanismos invisíveis de fabricação dos “excluídos do interior” da escola (Amado e Freire, 2002, citados por Melo, 2008, p. 29). Além disso, na perspectiva de Amado (2001), estes mecanismos, invisíveis e, avaliativos da escola e da aula podem estar na base de fortes emoções negativas (tristeza, aborrecimento, sentimento de que se é injustiçado, perseguido, desvalorizado, humilhado, etc.), facilmente associáveis a sentimentos de baixa auto-estima e de desinteresse escolar.

Assim, na relação dos alunos com os outros atores escolares deparámo-nos com a referência a situações de injustiça sentidas por alguns alunos, nomeadamente nas entrevistas feitas a pequenos grupos onde os alunos se sentiram sempre mais à vontade, para exporem os seus verdadeiros sentires. Efetivamente, a Matriz de codificação 12 permite-nos perceber que, os alunos falaram mais abertamente sobre tais situações na ausência do professor ou de outro adulto, aquando as entrevistas em pequenos grupos. O que se prende com o facto de os alunos perspetivarem que, muitas vezes, são os adultos da escola (nomeadamente os professores) os causadores de tais situações de descontentamento.

Matriz de codificação 12 – Referências por categoria para a dimensão sentimentos de (in)justiça, percecionados pelos alunos, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Injustiça e revolta retraída	5	7	0
Direitos e oportunidades (des)iguais	2	27	23

8.3.1. Injustiça e revolta retraída

As injustiças que muitas vezes os alunos perspetivam resultam de certas incoerências e discordâncias nos relacionamentos que mantêm com alguns adultos. Na verdade, na perspectiva dos alunos, são os adultos que provocam o desenrolar de certos descontentamentos que eles manifestam entre si e que quase nunca deixam transparecer aos adultos em causa. E, na base desses descontentamentos, está o facto de, muitas vezes, os alunos desistirem de tentar mudar certas situações, com as quais não concordam, junto de alguns professores, uma vez que estes não lhes dão essa oportunidade.

“- Às vezes há stores que são um bocado injustos e a gente já sabe que não vale a pena trabalhar nesse sentido

- Por exemplo, há uma stora que nós temos que não vale a pena dizer nada que ela está sempre contra nós, quando ela diz é tudo no geral.” (PG 1, 7º)

Além disso, no quotidiano da escola os alunos perspetivam várias situações que descrevem de injustas uma vez que os secundarizam relativamente a outros colegas ou mesmo aos professores.

“- Há sempre injustiças, ... sei lá ... tou-me a lembrar por exemplo do professor de Educação Física, temos uma ou duas colegas que não fazem Educação Física, têm sempre desculpas para não fazerem e no fim tiram sempre a mesma nota que nós que fazemos e que nos esforçamos.

- Sei lá... acho uma injustiça os professores chegarem ao bar e serem logo atendidos, mesmo que esteja uma fila enorme de alunos, deixam de atender os alunos e viram-se logo para os professores.” (PG4, 8º)

“Algumas professoras não trazem material, mas, por exemplo, se um aluno já não traz leva logo falta. E, outra coisa, os horários, uma stora chega ¼ de hora atrasada, e estou-me a lembrar de uma que faz sempre isso, chega sempre atrasada, 10 minutos ou ¼ de hora, e nunca lhe acontece nada, e se for um aluno ela já marca falta, eu acho que isso não devia ser assim.” (PG1, 7º)

“- Mas, por exemplo, nesta escola é frequente aquele lema: pagam todos por um. E eu acho que está mal ... mas normalmente é o que acontece.

- E, às vezes é ao contrário, por todos paga um, só para servir de exemplo, e às vezes é injusto.” (PG6, 9º)

“- As vezes, os professores vêm chateados doutra turma e, a turma a seguir, é que sofre ... porque descarregam em cima de nós, da má disposição que trazem já das outras turmas, e isso acontece muitas vezes ...” (PG2, 8º)

Neste contexto, e segundo a matriz de codificação 12, tais incoerências e discordâncias acabam por nunca ser referidas pelos professores, sendo os alunos quem as perspetiva. Além disso, são também os alunos que, sendo-lhes imposta a assunção da culpa sem a concessão de nenhum benefício da dúvida, tendem a manifestar uma certa revolta retraída alegando que *“somos nós que ficamos sempre com a culpa” (PG2, 8º)* e *“nunca nos dão razão” (PG1, 7º)*. O que os leva a referir que as oportunidades não são iguais sendo desiguais também os direitos.

8.3.2. Direitos e oportunidades (des)iguais

Muitas vezes, perante uma determinada classificação atribuída pelos professores e perspetivada pelos alunos de não muito favorável, estes não a aceitam, duvidam dela, e negam-na. Inclusivamente pensam em dialogar sobre ela com o professor mas, e principalmente nestes ciclos de escolaridade onde impera uma certa *“ideologia de imaturidade”* (Teixeira, 2010) limitam-se a conversar entre si (ou mesmo com outros professores), e acabam por aceitar *“a contragosto”* a internalização da ordem escolar (Quaresma, 2011), assumindo a imagem de si que o professor lhes ditou.

“- Agora também há outros professores que é só dar fichas e... se aprendemos, aprendemos se não aprendemos olha azar...olha ardeu

- Há professores tolerantes, há outros que nem por isso, não podemos fazer nada que é logo castigo...” (GG12, 9º)

“- Neste momento, até nos dão os critérios de avaliação, mas depois faz-se a avaliação e não nos dizem mais nada de como foi feita essa avaliação. E ficamos com muitas dúvidas porque achávamos que tínhamos melhor nota...”

- Eu acho que numa avaliação o professor só tem é de ser justo.” (GG13, 9º)

“ Não e às vezes não conseguimos fazer o trabalho e as professoras dizem ó trabalhas ó trabalhas e depois mandam-nos ir ao quadro escrever cinco vezes: “Querer é poder, querer é poder, querer é poder, ...”” (GG2, 6º)

“É que há sempre pessoas mais stressadas que outras ... e nas aulas há sempre coisas que às vezes nos desviam a atenção e se não percebemos alguma coisa perguntamos ao professor e ele, por vezes, responde: “isso já foi tratado antes agora já não te vou falar nisso...”. (PG4, 8º)

Além disso, os alunos também revelam que, certos professores, por vezes não permitem que os alunos possam antever aquilo com que podem contar no relacionamento que mantêm com eles, uma vez que, para situações iguais ou semelhantes, os professores por vezes fazem interpretações diferentes.

“- E outra coisa, nunca se sabe em que podemos confiar, porque ela [a professora] às outras turmas do 7.º e 8.º diz que nós somos uma turma exemplar, que temos muito boas notas e somos uma turma bem comportada e depois também vai dizer mal de nós a torto e a direito. E nós acabamos por saber ...” (PG1, 7º)

Por outro lado, os alunos também referem que, para situações idênticas, os professores, por vezes adotam dois pesos e duas medidas, o que lhes suscita questionar sobre o critério tido em conta para a resolução de tais situações.

“Por exemplo há professores que por não fazermos uma coisa... por exemplo uma vez, não sei o que se passou comigo, mas não consegui fazer os TPCs, e foi logo mandar um recado na caderneta. Isto logo na primeira vez que eu não fiz os TPCs, costumam ser à terceira e ela a mim mandou logo da primeira vez... Acho que está mal” (GG2, 6º)

“- E as diferenças, o Adriano partiu um vidro igual a mim aqui na escola e eu paguei 20€ e ele pagou 14€.

- Pois, há pessoas aqui que fazem coisas e há outros que pagam, sei lá...” (PG3, 8º)

“eu, por exemplo, eu saltei às redes do campo para ir buscar uma bola que saltou para lá, abriram-me um processo, uma participação de uma professora ... Estava fechado, foi uma bola que saltou daqui lá para dentro. Houve outro aluno que fez o mesmo, mas eu fiz isso uma vez, ele fez 2,3,4,5, a stora viu, chegou ao pé dele, avisou-o e não fez mais nada, a mim... eu, que já tinha muitos processos, fui suspenso uma semana. Eu, foi só uma vez, mas ele que fez 3,4,5 não lhe aconteceu nada. Há professores injustos aqui na escola, eu não digo todos, mas há deles que exageram, depois os alunos também lhes fazem mal, ou isso...” (PG3, 8º)

A este propósito, quando questionámos os professores, estes foram unânimes em referir que os alunos são sempre atendidos de igual forma. No entanto, também se mostram conscientes de que essa preocupação nem sempre acaba por ser considerada por todos os responsáveis educativos.

“ Acho que sim, o aluno está sempre em primeiro, as oportunidades são iguais para todos, por vezes, os mais desfavorecidos, até acabam por ser mais apoiados, mesmo pelos colegas, ... acho que é transmitido isso, a igualdade de oportunidades para todos.” (Prof. 10)

“Isso é o tal ideal, utopia. Liberdade de acesso há, mas depois não há as condições necessárias para tal ... A base sociológica, muitas vezes, não é a mesma, logicamente que as oportunidades, muitas vezes, também não são as mesmas. Alguns miúdos conseguem saltar, quando encaram a escola como uma oportunidade, outros não conseguem, e várias são as razões que explicam isso, ... não produzem resultados ...

Acha que é uma preocupação desta escola dar-lhes a conhecer exatamente aquilo a que têm direito, no sentido de eles próprios chamarem a si tais direitos?

Eu penso que a escola procura transmitir isso, logo no início ou na formação cívica os diretores de turma, são, de facto, algumas das coisas que vão sendo abordadas ao longo do ano, os direitos, os deveres vão sendo abordados claramente nesta escola.” (Prof. 11)

Na verdade, os professores, perspetivando o que os alunos pensam deles também se consideram algo injustiçados, dado o esforço e o trabalho que têm em lhes fazer passar a mensagem de que a escola e os professores em concreto se preocupam com o seu bem-estar escolar.

“A escola sim, sem dúvida alguma e acho que é nossa grande luta de professores, perante os alunos para que assim seja mas nem sempre é fácil passar ou fazer passar a mensagem, porque eles muitas vezes dizem que a escola que não quer saber deles para nada, que os professores só pensam que têm direitos e que não têm deveres, não é verdade.” (Prof.5)

Contudo, como iremos ver de seguida, na prática, esta retórica, muitas vezes não se operacionaliza.

8.4. Afonia dos alunos na escola

Considerando o que anteriormente se disse sobre a relevância em se ouvir e responder mais à voz dos alunos, constatamos a necessidade de se compreender melhor o que fazer (e como fazer) para tornar as experiências escolares dos alunos mais significativas e, por conseguinte, mais bem-sucedidas, desempenhando papéis cruciais no sucesso e melhoria da escola. No ver de Rudduck e Fielding (2006, p. 227), para tal importa dar mais vezes lugar às diferentes “vozes que são ouvidas na acústica da escola”. Na verdade, embora se reconheça a cada vez maior presença de diferentes vozes na escola, nomeadamente a dos alunos (Flores, 2006; Flutter, 2007; Flutter & Rudduck, 2004; Teixeira, 2010), a maioria destas ainda não são devidamente ouvidas com a atenção e o poder de serem verdadeiramente atendidas.

De facto, se escutarmos mais os alunos percebemos que estes reclamam relações mais humanas e humanitárias na escola, o que pressupõe mais respeito, atenção e apoio de todos os atores educativos (professores, alunos, auxiliares de acção educativa). O que passa por quebrar com as barreiras afónicas a que continua sujeita a voz dos alunos. E entre tais

barreiras identificamos os constrangimentos e dificuldades com que se deparam os alunos no que respeita à oportunidade e reconhecimento da necessidade de se pronunciarem e de se fazerem ouvir.

Na matriz de codificação 13 percebemos que alunos e professores estão em sintonia quanto às barreiras que dificultam e constroem o processo dos alunos se fazerem ouvir. O que, por sua vez, também acaba por estar na origem das relações difíceis resultantes da não atenção dada às necessidades dos alunos.

Matriz de codificação 13 – Referências por categoria para a dimensão afonia dos alunos, segundo alunos e professores

	Grandes grupos de alunos	Pequenos grupos de alunos	Professores
Afonia discente na voz de alunos	4	22	-
Afonia discente na voz dos professores	-	-	19

8.4.1. Afonia discente na voz dos alunos

Segundo nos constaram os alunos, as primeiras dificuldades e constrangimentos que sentem em se fazerem ouvir derivam da escassez de tempo que lhes é dado para isso e do “medo” e ansiedade que, por vezes, tendem a manifestar (Fletcher, 2005; Rudduck & Flutter, 2007). Ou seja, fazerem-se ouvir nem sempre é fácil, pelo menos no que respeita a assuntos que implica mudança de rotinas ou adaptações de velhos hábitos a novas necessidades (as quais se teima em não lhes serem reconhecidas).

“- Às vezes a gente fala e dizem logo: ‘deixa lá, isso não é nada, isso não faz mal’. (PG8, 8º)

“- Há professores que vêm de casa já com uma decisão na cabeça, não pedem opinião a ninguém, e é o que eles dizem é que é ... nem nos dão hipótese...” (PG1, 7º)

Além disso, os alunos também aludem sentir, sobretudo no início, medo de possíveis retaliações que os possam prejudicar por isso preferem manter-se calados. Sabendo também

que, mesmo que falassem, nem todos seriam ouvidos e nem todas as “queixas” seriam atendidas.

“- Mas também, se fossemos a dizer tudo aquilo que nos fazem e tudo o que acontece, a directora de turma estava cheinha de resolver tanta coisa

- E depois iam chamar-nos queixinhas e isso ...

- Se dizemos alguma coisa, se dizemos que não concordamos a professora ainda começa é a ralhar connosco e depois diz que nós só estamos na escola para a brincadeira, que não queremos saber das aulas para nada.” (PG1, 7º)

“- Reclamar!? Como? ... Sim até podíamos tentar ...

- Para quê, para chamarem logo o encarregado de educação e ficarmos marcados, ...?” (PG8, 8º)

Assim, apesar da crescente popularidade da voz dos alunos fazer parecer que o processo de os ouvir é fácil (Amada, 2007; Rudduck & Fielding, 2006), na verdade não é, porque não apenas exige tempo, mas também espaço e disponibilidade dos professores (o que é difícil de existir quando eles próprios também reconhecem que não são ouvidos).

Por isso mesmo, nas palavras dos alunos, os professores não se mostram muito abertos a perder o poder ou a vê-lo parcialmente reduzido e, concomitantemente, a terem de encarar o aluno não como um recipiente vazio que espera ser preenchido com os seus conhecimentos, mas com direito a ser um elemento ativo no processo de aprendizagem.

“- Outra coisa que eu acho mal nos professores é que, por exemplo achamos que alguma coisa está mal na turma, ou até sobre uma aula ... eu acho que quando dizemos sobre essa coisa que está mal aos professores, eles tentam sempre mostrar que eles é que sabem.

- Às vezes não aceitam ser corrigidos, então!... errar é humano, não é?

- Pois mas eles acham que estão superiores a nós, quer dizer até estão, e... eu acho que às vezes também é preciso os professores também aceitarem aquilo que os alunos pensam ... aceitar os dois lados e não sempre só o lado deles... porque pensam que é o que está mais correcto e pode não estar.

- Porque às vezes queremos fazer valer o que achamos e que temos razão, mas apenas acabam por aceitar a opinião dos professores, porque dizem que eles é que têm mais razão... e, nós sabemos, ... muitas vezes não é assim.” (GG12, 9º)

Como vimos anteriormente, muitos alunos preferem calar-se. E fazem-no também por não reconhecerem em si a confiança e competência linguística necessárias para falar. No entanto, Teixeira (2010) lembra-nos que são precisamente os alunos que se remetem (ou são remetidos) ao silêncio que interessa ouvir para melhor percebermos as causas do seu afastamento e não envolvimento na escola (Rudduck & Fielding, 2006). Nesta linha, Amado (2007) também alude que os alunos não mais podem continuar a ser vistos como meros espetadores de “projectos que não respeitam a sua individualidade, os seus interesses, a sua autonomia, a sua iniciativa, a sua cultura” (p. 126).

Na verdade, muito embora os professores tenham um certo cuidado em questionar os alunos, no que respeita à tomada de decisões referentes à turma, não fica claro se são realmente ouvidos e atendidos os seus pontos de vista. Daí uma certa desmotivação e desencanto traduzidos na não participação dos alunos que sentem que os seus contributos continuam a ser desconsiderados ou menosprezados pelos adultos.

“- Normalmente, os trabalhos que têm a ver com a turma os professores pedem sempre a nossa opinião ... mas se as ouvem ... isso às vezes não acontece” (PG1, 7º)

E mesmo sendo consultados, as experiências e o conhecimento que os alunos exprimem são muitas vezes filtrados pelas interpretações dos adultos. Os quais, fazendo crer aos alunos que os seus contributos não são válidos ou importantes, ou mesmo desadequados, fazem com que prefiram não falar, alegando a vergonha de expor alguma coisa.

“- Não, muitas das vezes quando a gente não gosta de qualquer coisa, alguns ficam calados, outros até dizem alguma coisa, mas por trás, e outros dizem logo na cara, depende, depende de cada pessoa.” (PG5, 9º)

*“- Em algumas vezes ... quando é assim uma coisa de maior ... importância, ou quê, ... acho que alguns têm um certo receio de falar com alguém superior ...
- Exacto e ninguém fala depois ... a posterior ... fica só ali dentro.*

Mas sentem isso porquê? acham que depois não vos vão ouvir não ...?

- *Não, não nos levam a sério.” (PG6, 9º)*

No entanto, também reconhecem a importância que tem a sua mobilização para fazer valer os seus pontos de vista, admitindo que se assim não fosse não teriam feito valer algumas questões que os preocupavam anteriormente.

“- Também por sua vez, por um lado acho que ... pronto, essas decisões devem ser tomadas pelo conselho executivo mas ... por exemplo há decisões como essa aí do ... aquela do campo, por exemplo, nós já manifestámos o nosso descontentamento perante o presidente do conselho executivo mas ... pronto ... como ele estava, não se podia utilizar. Lembram-se no primeiro período? e pronto ... o presidente disse que estava a ser elaborado um plano de gestão do campo ...

- É que passamos a usufruir do campo ...

- Exacto, mas com algumas limitações ... e nós falamos, eu falo no geral ... quer dizer, nós ultrapassamos essas limitações e ... foi o que aconteceu

Acabaram por dar alguma atenção àquilo que vocês lhes disseram?

- *Exacto.” (PG6, 9º)*

“- Sim, se não tivéssemos reclamado se calhar nesta altura o campo ainda continuava mau.

- Sim, e quando nos queixamos a DT até vai falar com o Conselho Executivo e tenta ajudar-nos a resolver as coisas que precisamos.

- Sim e acaba por ser porque se reclamamos é porque alguma coisa, normalmente, está mal. Se a escola mudar e melhorar isso acaba por valorizar a escola.” (PG2, 8º)

Por outro lado, como o que é dito depende não só de quem diz, mas também do estilo e da linguagem que emprega, achamos importante saber que voz é, então, ouvida na acústica da escola, e por quem. De facto, os alunos ajudaram-nos a perceber que os professores tendem a ouvir mais os bons alunos, “deixando os outros, ironicamente, de lado, numa iniciativa especificamente concebida para lhes dar poder” (Macbeth, Demetriou, Rudduck &

Myers, 2003, p. 42).

“- ... há aqueles alunos que ... têm mais, são mais inteligentes, entre aspas, são aqueles quietinhos, certinhos que fazem tudo aquilo que lhes mandam e, por exemplo, se forem a comparar essas pessoas conosco, dizem que nós somos uns rebeldes.

- O que eles dizem está sempre bem, mesmo que não esteja os professores ajudam a compreender ... se formos nós ... nem nos ouvem.” (PG5, 9º)

“- Se eu coloco uma questão e o professor diz logo: ‘ora aí está! essa questão não é chamada para aqui, só para...’, aí, se calhar, nós perdemos um bocado a vontade de vir para aquela aula ...quanto mais falar, participar” (GG9, 8º)

Algumas vezes, também se verifica que os alunos assumem não poderem debater certas questões embaraçosas diretamente com os professores, sobretudo porque têm medo de sofrer represálias.

“- Ora bem, houve uma vez que eu fiz isso e fui parar ao conselho executivo.

- Revolucionária, ...

- Por isso nunca mais me meti nessas coisas.

- É assim, nós respeitamos, temos que cumprir... mas ..., há pessoas que não ... que não nos respeita, e nós temos a nossa opinião.

_ Muitos dos funcionários ... é uma coisa, “...se não fazes tu o que eu quero, vais lá dentro, vais ao conselho executivo”

- Exacto, porque estão a tirar ... tipo a liberdade de expressão, a liberdade da gente falar ...

- Por isso é que é mais fácil agente falar entre nós do que ir a alguém mais velho.” (PG5, 9º)

“- ... mas não nos adianta de nada, porque há professores que são casmurros e estão ...

- ... acaba por ser a gente a expressar-se e eles a mandarem-nos para a rua, mais nada. Para mim é assim, ou não gostam de ouvir verdades ou não aceitam outras opiniões. Qualquer coisa que digamos ou façamos ou dizem

‘está calado que eu não te perguntei a ti’ ou dizem...bom, ... sei lá! ... isso não interessa nada!’ (PG3, 8ª)

No entanto, segundo Gimeno Sacristán (2003), se as representações da realidade são simples parcelas desta, há que reconhecer que, a partir do momento em que não dispomos da realidade dos alunos, estamos a perder de vista uma parte importantíssima da tão propalada realidade. A sua opinião deveria constar de qualquer definição de problemas. (p. 226)

“- Sim, sim, mas também acho que essas decisões depois ... também há um conjunto de alunos que pronto, se houver uma votação para alguma coisa, pronto, brincam ou fazem coisas ... Não levam as coisas a sério.” (PG6, 9ª)

8.4.2. Afonia discente na voz dos professores

Vários estudos provam que a consulta aos alunos transforma a sala de aula num espaço onde o ensino e a aprendizagem se tornam não só mais agradáveis e efetivos, mas também numa tarefa em que professores e alunos colaboram mutuamente para a melhoria da escola (Day, 2001; Flutter, 2007, Rudduck & Fielding, 2006).

Assim, se por um lado há professores que consideram que as suas práticas já contemplam o que é suficiente e necessário para garantir, ainda que de forma informal, durante as aulas, a pronúncia dos alunos sobre a sua própria aprendizagem e sobre ferramentas para aprender, incluindo estratégias de ensino.

“ .. eu, por exemplo para tomar as decisões que tomo em relação a eles interrogo-me e pergunto-lhes a eles, porquê isto?, na aula pergunto-lhes a opinião do que acontece. E são eles próprios a sentir e a dizer aquilo que estou a dizer, sobre o que acontece ...” (Prof. 1)

“... ai não, eu penso que é sempre tido em conta o aluno, facilitar de maneira a que ele consiga, penso que, de uma maneira geral, as posições que se tomam são sempre para o bem deles.” (Prof. 10)

Por outro lado, a consciência de que os alunos podem contribuir para uma melhoria da escola e que as suas vozes podem fazer a diferença, uma vez que os seus conhecimentos, alicerçados no seu “saber pedagógico” (Fletcher, 2005; Rudduck & Flutter, 2007) podem ajudar os outros atores a acurar a sua prestação profissional (como docentes, por exemplo) ou mesmo (inter)pessoal (Teixeira, 2010), permanece ainda ao nível da retórica dos normativos legais que continuam a ser impostos aos docentes (Rudduck & Flutter, 2007). Demarcando-se uma certa descoincidência ou desfasamento entre o que é o papel do aluno nos documentos normativos e a ênfase que lhe é dada na prática (Amado, 2007).

“Não sei. É um aspecto em que acho que de facto não há espaços próprios para os alunos se manifestarem ... sobre a forma como ... sobre a vida na escola. Talvez por ser uma EB, isso está contemplado na legislação, mas a escola tem uma forma de estar em que nunca criou, ... nunca lhes deu lhes deu essa ... Se calhar devia-se pensar em activar essas estruturas, não é? Porque há ... poderiam haver assembleias de alunos ... só que essas assembleias teriam de ser acompanhadas, não é? Mas se calhar era importante. Nas escolas secundárias acontece ... aqui também acho que a legislação permite isso, se calhar ainda não se pensou nisso a sério, os alunos também nunca reivindicaram isso, ... se calhar não, tenho a certeza... Mas nós não temos essa possibilidade, não é? Nós não temos essa possibilidade. Os meninos neste momento, não escolhem nada é-lhes tudo imposto, não há espaço para eles.” (Prof.4)

“... e tenho experiência, nos conselhos disciplinares, à presença do delegado de turma, e de facto eu acho que é muito importante ouvir a opinião do aluno, posso dizer que nos dois conselhos disciplinares que infelizmente tive que realizar, e nas duas situações, o delegado foi muito sincero, muito honesto e acho que conseguiu avaliar a situação de forma crítica e construtiva, foi muito bom. Por isso é sinal de que quando são confrontados com uma situação que de facto exige a opinião deles, a presença mas também uma opinião fundamentada eles são capazes de o fazer. Se conseguíssemos fazer isso, se calhar mais de forma mais alargada seria ótimo...” (Prof. 6)

Não apenas os alunos se mostraram capazes de referir que ainda não são muito levados em conta quanto às suas argumentações relativas a determinadas situações que na escola requerem alguma mudança, como os próprios professores não hesitam em achar que estes alunos em particular se apresentam com algumas dificuldades argumentativas, fruto de uma certa “imaturidade” (Amado, 2007).

“... muitas vezes podem não dizer porque apenas conhecem esta realidade, ainda não tiveram outras experiências e, muitas vezes, podem não as saber dizer, ou exprimir, mas de qualquer maneira acho que sim. Eles têm que ter opinião e é importante que sim. Eu só não sei é se eles sabem muito bem explicar exactamente o que é, mas isso quem lhes pergunta tem que saber ouvi-los, na sua idade.” (Prof. 1)

8.5. Considerações finais

Chegados ao fim da análise qualitativa das perceções que os alunos manifestam sobre a relação que mantêm com os outros atores escolares, e do que os professores perspetivam sobre tal relação, tecemos algumas considerações relativas às concordâncias e dissonâncias entre os alunos e professores que, mais não são do que possíveis alertas a que mais *pontes* de encontro sejam traçadas no sentido de uma maior colaboração entre os diferentes atores educativos.

Da literatura percebemos que a relação dos alunos com os outros atores escolares é fruto das opiniões, atitudes e comportamentos, por meio dos quais os alunos revelam o seu nível motivacional para com a escola, as aprendizagens e as atividades escolares. Neste quadro de relações diversas, ocorridas na escola e em contextos mais ou menos significativos para a aprendizagem, protagonizadas pelo aluno, constroem-se *pontes* de ligação entre a escola e o saber escolar, sendo através dos outros (para além de si) que tal encontro pode ser mais ou menos facilitado, mais ou menos significativo, revelador de expectativas, ambições ou vontades desencadeadas na proximidade com os outros atores, nos espaços e momentos em que se integram, envolvem e participam.

Da análise das sintonias e discordâncias entre as perceções dos alunos quanto às experiências da relação com os outros, e as perspetivas dos professores sobre tais perceções, resultantes (as perspetivas dos professores) das atitudes, comportamentos e diálogos que os

alunos vão denunciando, na sala de aula e fora dela, concluímos que os discursos e comportamentos levados a efeitos por ambos assentam na necessária obtenção de êxito.

Com efeito, a visão dos alunos sobre a sua relação com os professores deriva da proximidade e convivialidade que mantêm com eles, e que eles permitem, com repercussões positivas nos resultados acadêmicos. Onde os níveis de confiança estabelecidos entre alunos e professores são fatores importantes no estreitar dos relacionamentos, mas também onde os níveis de irresponsabilidade dos alunos são, normalmente, medidos através dos padrões dos adultos (professores, funcionários), logo a penderem apenas para um dos lados, sem que se dê a oportunidade ao aluno de deixar de ser perdedor no jogo de cedência de individualidades e subjetividades em prol das exigências adultas.

Além disso, o trato desigual que certos professores dão a alguns alunos, em função da boa ou má impressão (por vezes infundamentada) que deles tenham, é motivo para alguma insatisfação entre os alunos em geral. E não apenas para os alunos não beneficiados mas, também para os alunos apelidados de “preferidos” a quem os colegas deixam de aceitar muito bem, comprometendo, assim, o seu bem-estar na turma.

A este propósito, a literatura lembra-nos que são escassos os estudos sobre a relação que existe entre as práticas docentes centradas na motivação do aluno (ou de alguns alunos) e, por isso, motivadoras da aprendizagem desses alunos e o modo como os pares se relacionam entre si (Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012).

Sabe-se que os alunos que têm maus relacionamentos com os professores têm maiores probabilidades de terem problemas de envolvimento na escola e de desempenho académico (Dotterer & Lowe, 2011; Ladd & Burgess, 2001; Stipek & Miles, 2008), pelo que a falta de interesse e de expectativas dos professores nas aprendizagens de alguns alunos, segundo relatos dos próprios alunos, têm sido as razões da sua própria desmotivação e desinteresse pela escola (Knesting & Waldro, 2006; Marks, 2007; Melo, 2008). Nesta linha, os alunos que entrevistámos também nos relataram ter uma impressão negativa sobre alguns professores e funcionários resultante da perceção de irresponsabilidade que estes adultos atribuem a certos alunos, e que não têm problemas em expressar junto de outros alunos e professores, causando nos alunos alguma desaprovação.

Relativamente aos funcionários, embora os alunos refiram manter bons relacionamentos com eles, atestam que algumas funcionárias carecem de preparação profissional adequada e tendem a fazer um inadequado exercício de autoridade, impondo algumas regras de comportamento com as quais os alunos não concordam mas que também sentem que não têm poder para exigir a mudança nesse sentido. Onde que os funcionários se

acham detentores de algum controlo em áreas de incerteza dentro dos seus domínios na organização, gerando descontentamento entre os alunos.

No que respeita à relação dos alunos com os pais, predominam os relatos assentes numa perspetiva mais negativa quanto ao envolvimento parental nos assuntos da escola, não vendo com muito bons olhos a presença assídua dos pais na escola. Tal perspetiva traduz-se numa certa resistência dos alunos em falar da escola, partilhar assuntos e questões relativas à escola com os pais. Na base dessa resistência persiste alguma falta de vontade em naturalizarem a conversação sobre a escola com os pais. Esta realidade é também retratada pelos professores, referindo a ausência dos pais a vários níveis: na escola, comparecendo apenas quando solicitados e, mesmo assim, muitos deles após alguma insistência; e em casa, não acompanhando a formação escolar dos seus filhos, desresponsabilizando-se do próprio papel de educadores.

A não parceria dos pais na educação escolar dos filhos é entendida pelos professores como resultado da falta de conhecimento para melhor acompanhar e ajudar nos trabalhos e outras tarefas escolares, carecendo de uma mais eficaz “docentização” parental (Quaresma, 2010), e mesmo de uma melhor gestão do tempo a disponibilizar aos filhos na realização dos trabalhos e tarefas escolares (inclusivamente na preparação para os testes), impedindo-os de terem um maior conhecimento do que realmente os seus filhos mais precisam.

Para além do apoio relacional dos adultos tem-se referido que os pares também desempenham um papel fulcral no envolvimento, nos comportamentos e atitudes de bem-estar e no eventual sucesso escolar (Cherng, Calarco & Kao, 2013; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Scochet, Smith, Furlong & Homel, 2011). No nosso estudo, constatámos que as relações de proximidade entre os alunos (tal como entre os alunos e professores), resultantes da convivência nas aulas e para além delas, nos momentos onde a informalidade lhes concede a oportunidade de estarem juntos, são uma constante. Além disso, quando têm de estar separados (devido a férias, por exemplo) logo revelam sentir falta da convivialidade e sociabilidade que aí têm com os colegas. A este respeito, os professores também atestam a relevância que tem para os alunos as amizades entre colegas, facilitando um maior bem-estar social e académico.

E a escola que estudámos, apresenta-se como sendo um contexto propício à camaradagem e ao bom convívio entre colegas e ao bom ambiente relacional em geral, promotor de perceções de aceitação pessoal, respeito, inclusão e apoio por parte dos outros membros da escola. O que, por sua vez desperta nos alunos uma certa harmonia traduzida em

comportamentos sociais positivos, e maior motivação para as realizações acadêmicas. Constatações feitas, com algum entusiasmo, tanto por alunos como por professores.

Tal convivialidade acontece na inserção em grupos de amigos, por meio da partilha de interesses e comunhão de gostos, da identificação e integração reveladoras de cumplicidades lideradas por alguns membros dos grupos, permitindo a diferenciação com outros grupos que, de forma quase natural, e sem muito critério prévio, também caracteriza as experiências convivenciais escolares dos alunos.

E, sentirem-se bem no grupo a que pertencem implica manterem uma certa imagem que, sendo afetada, pode abalar a posição que aí ocupam (ou ambicionam ocupar). Por isso, a preocupação em zelar por uma boa imagem junto dos colegas relaciona-se com o bem-estar na escola porque dessa forma tudo pode resultar melhor.

Na verdade, o apoio social que recebem dos colegas na resolução de determinadas situações na escola, no geral, supera o apoio que recebem dos pais. Por outro lado, os níveis de confiança que os alunos atribuem aos seus pares determina o à vontade em se exporem perante eles, contrariando o que referiram relativamente a partilharem com os pais, tais situações e problemas.

Percebemos que, de modo geral, os alunos sentem que são acolhidos nos grupos de pares e alimentam perceções positivas quanto à sua relação com os colegas, traduzidas na entreajuda que os alunos referem existir entre si. Por isso, denominam os seus pares de “bons colegas”, sendo com esses que partilham os bons momentos que procuram alcançar numa relação de amizade. O que é também percebido pelos professores, enquanto forma positiva de permitir o relacionamento entre os alunos.

No entanto, pelas más atitudes e comportamentos reprováveis que os alunos atribuem a alguns colegas, também têm a referência do que é um “mau colega”. Por isso, e embora o convívio diário com esses alunos seja uma constante, eles tendem a recusar relacionar-se diretamente com eles, devido às perceções negativas que advêm desses relacionamentos, caracterizados por situações de agressão e vitimação entre pares.

Esta realidade, que tende a caracterizar as escolas em geral, apesar dos alertas dos alunos, ainda permanece subvalorizada pelos adultos. Contrariamente, os colegas desempenham um papel fundamental no que respeita a saber lidar com situações de stress causadas por episódios de intimidação entre pares, nomeadamente entre os alunos mais novos, com menor experiência escolar (nomeadamente no que respeita às estratégias de prevenção e evitamento de situações de vitimação), maior domínio pelo medo de represálias e de ameaças constantes por parte de alunos, maioritariamente, rapazes, mais velhos e robustos

e com um reportório de indisciplina, maus comportamentos e fraco envolvimento nos tempos e momentos escolares. A tudo isso associam-se situações impeditivas de falarem com os adultos, levando a que as vítimas nutram um sentimento de descrença quanto à resolução de tais problemas.

O que nos alerta para a necessidade de se implementarem mais ações e programas de sensibilização e formação para professores, e de gestão de stress e assertividade entre alunos, reforçando-se sempre os benefícios de um maior bem-estar escolar para todos.

Estas situações, caracterizadoras dos relacionamentos entre alunos, por ocorrerem a maior parte das vezes, longe dos olhares dos adultos, em espaços e momentos de menor supervisão, tendem a ser subvalorizadas por estes, tornando propícia a prática de momentos de vitimação dos seus pares.

Além disso, analisando as relações dos alunos com os outros atores escolares, também nos deparámos com a referência a situações de injustiça, sentidas e referidas por alguns alunos. Tais situações prendem-se com o facto de muitas vezes recaírem em determinados alunos mais vulneráveis, rótulos e expectativas negativas que levam a que se exerça maior vigilância e que se tenha todo um tipo de interações verbais e não verbais, diferentes das que se estabelecem em relação à média da turma. Estas “micro injustiças”, a acontecerem no tempo de uma escola única para todos, e portanto democrática, podem ser os mecanismos invisíveis de fabricação dos excluídos do interior da escola actual (Amado & Freire, 2002).

Estes sentimentos de injustiça, relatados pelos alunos, resultam de algumas incongruências e discordâncias que se assistem nos relacionamentos dos alunos com os adultos, causadores de descontentamentos que manifestam entre si mas que, raramente têm coragem de manifestar ao adulto em causa. Na verdade, nesta matéria os adultos não se mostram conhecedores, ou simplesmente não se prestam a dar atenção, às situações ao ponto de as poder corrigir. O que nos permite perceber as razões que levam os alunos a manifestar uma certa revolta retraída por, muitas vezes, lhes serem impostas certas culpas sem lhes ser dada a oportunidade de fazerem ouvir as suas declarações de inocência.

A este propósito os alunos manifestam em alta voz a afonia a que estão sujeitos, dados os constrangimentos e dificuldades em se fazerem ouvir, mesmo que isso passe pela própria ansiedade e medo de falar, por suspeita de retaliações (de certo, muitas delas, infundadas), por falta de vontade ou, mesmo, por sentirem que não serão ouvidos e atendidas as suas súplicas. Os professores, por sua vez, mantendo-se em sintonia com estes sentimentos também referem as dificuldades e constrangimentos a que os alunos estão sujeitos no que respeita a fazerem-se ouvir devidamente, reconhecendo que isso pode estar na base das

relações difíceis que, por vezes, existem entre si. E, inclusivamente, alertam para a necessidade de se passar a dar mais atenção aos alunos.

Em suma, achamos pertinente referir que a comunidade científica (nacional e estrangeira), sendo consensual quanto à escassez de evidências científicas que melhor respondam a questões sobre o mal-estar escolar, a desmotivação, o não envolvimento e a tentativa de fuga por parte de muitos alunos (Dotterer & Lowe, 2011; Henry, Knight & Thornberry, 2012; Hofman, Hofman & Guldemon, 2001; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012; Quaresma, 2011; Rodrigues, 2009; Teixeira, 2010; Tomás & Gama, 2011; Wonglorsaichon, Wongwanich & Wiratchai, 2014; entre outros), alerta-nos que o processo de aprendizagem acontece dentro e fora da escola, antes, durante e depois de cada aula, na presença ou ausência do adulto e frequentemente na relação com os seus pares e restantes espaços sociais (bar, cantina, átrio, recreios, balneários, etc...). Daí a necessidade que subsiste em aprofundarmos sempre mais o conhecimento sobre os relacionamentos entre os atores escolares que direta e/ou indiretamente impulsionam a aprendizagem a todos os níveis da vida humana.

Conclusão

Ao longo deste trabalho fomos traçando um percurso de (re)conhecimento de um vasto entrelaçado de temas que compõem o processo dinâmico da ação escolar, sob reflexo das mudanças socioeconômicas, políticas e do pensamento contemporâneas.

A literatura em que ancoramos esta nossa pesquisa refere que a transformação dos paradigmas sociológicos permitiu a abrangência teórico-conceitual de novas problemáticas sociais escolares, passando-se a considerar cada vez mais a comunidade educativa e, dentro dela, o aluno enquanto sujeito ativo e integrante do seu próprio processo educativo. Assim, o aluno – enquadrado numa “cultura organizacional escolar” produzida de forma participada pelos diferentes atores, nas relações que mantêm uns com os outros, nos diferentes espaços e momentos e com os próprios saberes – constitui-se um sujeito (co)autor da sua escolaridade.

Nesta dinâmica relacional de aprendizagem, o aluno é também alvo de uma nova socialização escolar, que resulta de estratégias individuais e familiares de correspondência às solicitações institucionais, nomeadamente dos diversos professores, com vista à ordem social e escolar (Abrantes, 2011), fundamentais para o bem-estar e para qualquer experiência escolar significativa.

Além disso, assistimos atualmente a um processo de revalorização das designadas “missões” da escola, nomeadamente no que respeita, e entre outras, à função de personalização dos alunos, dando-lhes a oportunidade de se reconhecerem a eles próprios enquanto sujeitos com capacidades e potencialidades criativas que a escola deve acolher e promover (Teixeira, 2010). Entretanto, vários têm sido os esforços para tornar a lógica dos objetivos da escola numa referência prioritária para todas as crianças e jovens e suas famílias e para tornar as instituições escolares em contextos de bem-estar para todos os seus atores, respondendo à necessidade histórica de acolher os sujeitos que obrigatoriamente têm de ser escolarizados.

No entanto, a literatura de referência, debruçando-se sobre as vivências e sentidos dos alunos sobre a escola e o saber escolar é unânime em referir que a

instituição escolar, apesar de se ter democratizado, facultando o acesso a todas as crianças e jovens, parece ainda não ter evoluído de forma correspondente, dando azo a que muitos alunos se mantenham distantes de uma relação de bem-estar com a escola e com o saber escolar (Abrantes, 2003, 2008; Covell, 2010; Mendonça, 2006; Oliveira, 2009; Osler, 2010; Quaresma, 2011; Rodrigues, A. 2009; Santos, 2007; Teixeira, 2010, entre outros).

A análise de diversos estudos sobre as perceções que os alunos têm da escola em geral, e da *sua* escola em concreto, do trabalho escolar que desempenham e do seu envolvimento e participação nas atividades escolares, revela evidências empíricas de que, na generalidade, a relação dos alunos com a escola é positiva, e denuncia as funções educativa, formativa, intelectual e humana e de instrução e preparação para a vida ativa, de convívio e sociabilidade com os pares e professores e de facilitação de experiências e vivências significativas que determinam positiva ou negativamente o bem-estar deles na escola.

Assim, e a partir destes pressupostos, o desenho da investigação que aqui apresentamos centrou-se particularmente nas perceções dos alunos sobre o seu processo relacional com a escola, com o saber e com os outros atores escolares que – traduzidas em atitudes, posições e disposições diárias – foram confrontadas com o que os professores perspetivam sobre elas, permitindo-nos avaliar as sintonias e discordâncias, os encontros e desencontros e que *pontes* podem sempre ser erigidas, esbatendo barreiras e estreitando relacionamentos.

De seguida destacamos alguns contributos deste nosso processo de investigação e, refletindo sobre eles, avançamos com algumas sugestões que esperamos sejam entendidas como pistas a serem exploradas com vista ao desenvolvimento não apenas da investigação mas também, e fundamentalmente, de políticas e práticas educativas e institucionais mais próximas de um maior bem-estar para todos os atores escolares.

Antes de mais achámos importante secundarizar o domínio e as decisões maioritariamente adultocentradas, relativas às práticas escolares dos alunos e tornar mais visíveis as perspetivas destes que, contrariamente ao que se tem feito pensar, não se diluem no que os adultos e a cultura escolar lhes ditam ser importante. Sendo

os alunos quem melhor conhece (embora, muitas vezes, não consigam ou se saibam expressar) os fatores que determinam um bem-sucedido desempenho do seu atual “ofício”, muito distante daquele a que a escola estava habituada.

Dos nossos resultados aferimos que entre os alunos e professores nem sempre há sintonia quanto ao que os alunos consideram relevante na escola. E, contrariamente ao que os professores revelam, os alunos preocupam-se com o seu futuro e não tanto, e apenas, com a satisfação das suas vontades atuais. Continua a dar-se prevalência à satisfação dos adultos “consumidores da educação”, reconhecendo-se a igual satisfação e bem-estar entre os alunos, mas também se continua a dar muito pouca oportunidade de os alunos se pronunciarem e exporem as suas próprias perspetivas sobre o que sentem e experienciam da escola e da sua escolarização (Osler, 2010; Gibbons & Silva, 2011; Santos, 2007, 2011). O que, segundo se apurou, é muitas vezes dissonante daquilo que os professores (e adultos em geral) perspetivam.

Efetivamente, por um lado os adultos mantêm-se no presente à procura do futuro, impedindo que os alunos aproveitem mais o presente, roubando-lhes o tempo e a oportunidade de aprenderem vivendo, experimentando a vida e as situações. Por outro lado, os alunos – contrariando essa tendência – procuram usar as estratégias mais apropriadas para, ao longo das suas dinâmicas escolares, superarem os enfados e aborrecimentos a que a escola formal muitas vezes os condena. E procuram alargar o mais possível o tempo de convívio e de informalidades com os seus pares, com quem partilham experiências escolares e de vida, estimulando as suas capacidades que, segundo eles, quase nunca são potencializadas nos seus quotidianos.

Além disso, a nossa pesquisa permitiu-nos comprovar o que muitos estudos relatam sobre o facto de a participação e o envolvimento na escola serem fatores importantes e preditores de uma maior satisfação dos alunos com a escola e com as atividades escolares (Dotterer & Lowe, 2011; Rudduck & Flutter, 2007); de um maior compromisso com a aprendizagem e mais otimismo relativamente ao futuro, maiores desempenhos e aspirações académicas e resultados sociais, comportamentais e académicos positivos (Covell, 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011; Covell & Wowe, 2008; Furrer, Skinner, Marchand & Kindermann, 2006; Martin & Marsh, 2006; Peck,

Roeser, Zarrett & Eccles, 2008; Wu, Hughes & Kwok, 2010). O que, por sua vez, depende do tipo de relacionamento que os alunos mantêm com os professores (Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008; Dotterer & Lowe, 2011; Galand & Philippot, 2005; Klem & Connel, 2004; Santos, 2007), do clima positivo que caracteriza a escola (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007), e de os alunos se tornarem ativos participantes nas suas atividades de aprendizagem e nas atividades da escola (Dotterer & Lowe, 2011; Furlong & Christenson, 2008; Jennings, 2003).

Segundo pudemos aferir, e aliado aos resultados apresentados pela literatura, os alunos mais participativos e empenhados com as questões da escola (as mais formais) são os que também se mostram mais interessados pelas aprendizagens e tarefas escolares, mais preocupados com a avaliação escolar e seus efeitos no que entendemos por estatuto de bom aluno. O qual, por sua vez, está em sintonia com o que os adultos também perspetivam.

De modo geral, tem-se referido que os alunos querem fazer parte e reconhecem o valor de uma efetiva participação na escola, e mostram-se conscientes do poder que isso lhes conferiria; no entanto, tais intenções permanecem apenas na retórica dos normativos legais que são impostos aos docentes. Na verdade, dadas as ausências e fracas vivências democráticas dos alunos nos contextos escolares, onde se discute e decide muito do que a eles diz respeito, sem que, muitas vezes sejam ouvidos (ou lhes seja pedido que se pronunciem), alunos e professores reconhecem a importância em serem educados e preparados para uma futura cidadania, mais ativa e comprometida. Mas para que tal participação ativa venha a ser mais efetiva e eficaz e, à semelhança de vários autores, alertamos para que comecem desde logo, no espaço escolar, onde passam muito tempo e onde podem praticar, desde logo, a democracia participativa (Biesta & Lawy, 2006; Rudduck & Fielding, 2006) e, onde, pela prática da democracia na escola podem experimentar e desenvolver competências para viver o que é a vida em sociedade (Maitles & Deucher, 2006), já hoje e não apenas no futuro.

A este respeito, alertamos para o longo caminho que há ainda a percorrer no que respeita a uma naturalização de práticas de participação e envolvimento nos espaços e momentos de decisão da vida da escola, sendo os alunos a grande maioria ainda com uma minoritária presença e participação. Por isso, uma primeira sugestão

aponta para a necessidade de se trabalhar menos para os alunos e mais com os alunos, o que permitirá uma acentuada melhoria da escola, tornando-a mais positiva e promovendo mais condições de desenvolvimento a todos os atores escolares (alunos, docentes, funcionários, diretores, ...) (Fletcher, 2005). Para tal reconhecemos e lembramos o papel fundamental que cabe aos professores, fazer com que a ação dos alunos não seja meramente passiva e de sujeição a tudo o que a escola lhes permite, pela condição transitória enquanto alunos, mas que lhes seja dado o voto de confiança na resolução dos seus próprios problemas e a oportunidade de desenvolverem competências de liderança. O que significa que professores e alunos se revejam numa perspectiva circular e colaborativa mais do que numa perspectiva relacional hierárquica.

Associado a isto, e com vista à promoção de uma maior cultura de participação entre os alunos, com reflexos a nível dos outros atores educativos, alertamos para a necessidade de uma reestruturação organizacional, pensando-se em estruturas escolares (especialmente no 2º e 3º ciclos de escolaridade) potenciadoras de uma ação mais participativa, envolvendo e comprometendo mais os alunos. O que resulta do fomento de uma maior mobilização dos alunos nesse sentido mas, também, de uma campanha de maior creditação junto dos professores (e outros adultos) quanto às capacidades de envolvimento e participação responsável destes alunos em espaços e momentos de tomada de decisões que lhes digam respeito.

E, aliados ao que a literatura nos tem revelado, também sugerimos a necessidade de uma reorganização curricular que liberte os alunos da “obesidade curricular” a que estão sujeitos (Teixeira, 2010), a fim de terem tempo para se dedicarem mais ao desenvolvimento da aprendizagem do ser e do estar em grupo, convivendo e sociabilizando com os seus pares, mas também com os adultos. Deste modo, terão oportunidade de praticar mais as civilidades para as poderem naturalizar nos seus quotidianos.

Além disso, e porque apurámos evidências de desvalorização e insatisfação relativamente à escola atual, traduzidas num certo mal-estar manifestado por alguns alunos, percebemos que a escola continua a não ser capaz de lhes dizer muito. A estes alunos a escola continua a não falar numa linguagem que entendam, aumentando as incompreensões e estranhezas, levando-os a figurar naquela minoria de alunos que

nunca teve oportunidade de construir um projeto de escolaridade nem desenvolveu expectativas futuras, não se mantendo despertos, atentos e dispostos para as aprendizagens proporcionadas pelas diversas disciplinas e respetivos professores.

Este desinteresse, alimentado por uma escassa “liberdade”, leva os alunos a verem a escola como “uma seca”, contrariamente ao que a socialização escolar deveria promover relativamente à construção da individualidade dos alunos. O que se prende ainda ao carácter excessivamente estratégico e instrumental que (cada vez mais) a escola está a assumir nos quotidianos dos alunos (muito por imposição social e familiar, ou seja, dos adultos), que em nada facilita um maior bem-estar com a escola e seus representantes (Santos, 2007; Abrantes, 2008, 2011; Dotterer & Lowe, 2011).

Tais constatações aliam-se claramente ao facto de os alunos permanecerem tempo demais fechados em salas de aula, o que os leva a sentirem-se impulsionados a terem comportamentos desadequados e, por vezes, violentos. Ao que a escola e a estrutura escolar não se mostram capazes de corresponder com recursos humanos, materiais e físicos enquanto instrumentos facilitadores da criatividade, inovação e comprometimento que aumentam a motivação e disposição dos alunos para virem para a escola, mas também para se mobilizarem dentro dela, participando e envolvendo-se, vivendo e aprendendo de forma natural, a ser, a estar e a crescer tornando-se futuros profissionais, mas também indivíduos socialmente integrados e responsáveis.

Para tal, e mais que nunca, a escola não se deve alhear do que Palhares (2008) designa de constelação de não-formalidade e informalidade, que os alunos transportam diariamente consigo (a sua subjetividade), devendo incluí-la nos meandros da sua formalidade, levando a que as suas propostas educativas sejam o mais possível do interesse dos alunos e suas famílias (estas, também interessadas e preocupadas com o investimento que fazem na educação dos seus filhos). Só em tal modelo de escola tem cabimento pensarmos que é possível e permitido aos alunos irem mais além do mero papel de alunos, questionando, investigando por gosto, vontade e autonomia próprias e não sob a obrigação e/ou imposição que lhes tem sido atribuídas.

Os nossos dados sendo consensuais com os resultados apresentados pela literatura, tornam evidente a necessidade de uma maior mobilização dos alunos em relação à escola e às aprendizagens aí ocorridas. E os alunos, em sintonia com o que os professores perspetivam, têm interiorizado o valor que devem atribuir à escola, ao saber escolar e às aprendizagens e tarefas escolares. Embora os professores também reconheçam que, muitas vezes, os alunos aderem à escola, mas de forma algo distanciada, nomeadamente quando aumenta a exigência de esforço e dedicação.

E, mesmo que os alunos aleguem a falta de tempo livre como impedimento a uma maior adesão às atividades de aprendizagem extracurricular, muitas vezes as atitudes que demonstram não são concordantes com isso. O que, por sua vez, leva os professores a referirem que podiam sempre fazer mais alguma coisa para estimular neles a vontade de uma maior participação. E, a este respeito, continua a verificar-se a falta de mais parcerias entre alunos e professores para que as decisões, relativas à escola e suas atividades sejam negociadas e partilhadas e não apenas impostas a uma das partes (os alunos).

No decorrer deste percurso, os dados também nos permitiram identificar o múltiplo conceito de “bom aluno” que, em função das denominações académica, social, moral e/ou cívica, se mostrou consensual entre alunos e professores. Além disso, uma relação positiva dos alunos com a escola e com o saber escolar resulta: da forma como se relacionam com os professores, a quem, em função das suas características pessoais, científicas e pedagógicas, os alunos atribuem (quase instantaneamente) práticas docentes motivadoras, identificando-o de “bom professor” (Dotterer & Lowe, 2011; Galand & Philippot, 2005; Santos, 2007); da forma como se relacionam com os seus pares que podem sempre servir de estímulo para uma boa relação com a aprendizagem e com os saberes escolares, onde a cooperação e as aprendizagens colaborativas são determinantes para um maior incentivo e motivação escolares (Cherng, Calarco & Kao, 2013; Croll, Attwood, Fuller & Last, 2008) e, também resulta da forma como se relacionam com os pais que, desempenhando boas práticas relativas ao incentivo e encorajamento para um bom desempenho académico (P. Silva, 2003a), cumprem com uma eficaz “docentização” parental (Quaresma, 2010).

Além disso, também detetámos uma perspetiva crítica e negativa dos alunos relativamente ao saber escolar. Sendo a desilusão com a aprendizagem fornecida pela escola, a organização curricular e as muitas disciplinas “desinteressantes” referidas pelos alunos como fontes de descontentamento e desinteresse, o que faz com que alguns manifestem um conjunto de atitudes negativas, perturbadoras e impeditivas do normal desenrolar das tarefas e do devido aproveitamento das aulas.

A este respeito, suscita-nos sugerir que a escola deveria oferecer oficinas e/ ou espaços multidisciplinares promotores de saberes essenciais para a resolução de problemas práticos do dia-a-dia em sociedade. Deste modo, e aos olhos destes alunos, a escola passaria a revelar a sua vertente mais prática, levando-os a reconhecerem que, afinal, a escola não é assim tão distante dos problemas e situações reais do seu dia a dia.

Tais projetos – aliando-se mais a certas disciplinas, tidas como difíceis, sobre as quais recai o inevitável acumular de classificações negativas – permitiriam uma possível forma de superação do “desencanto” que tem impedido o reconhecimento do esforço, empenho e dedicação como estratégias para que os alunos consigam o sucesso necessário e correspondam às metas que estabelecem juntamente com professores, pais e colegas.

Da literatura também percebemos que o nível motivacional dos alunos relativamente à escola, às aprendizagens e às atividades escolares resulta de opiniões, atitudes e comportamentos que eles têm na relação com os outros atores escolares. E, neste quadro de relações diversas ocorridas na escola e em contextos mais ou menos significativos para a aprendizagem, protagonizadas pelo aluno, constroem-se *pontes* de ligação entre a escola e o saber escolar. Sendo através dos outros (para além de si) que tal encontro pode ser mais ou menos facilitado, mais ou menos significativo, revelador de expectativas, ambições ou vontades desencadeadas na proximidade com os outros atores, nos espaços e momentos em que se integram, envolvem e participam.

Com efeito, a relação que os alunos mantêm com os professores, que deriva da maior ou menor proximidade e convivalidade que estes lhes permitem, repercute-se em níveis de confiança entre ambos no sentido de relacionamentos mais estreitos que

dão azo a maior partilha de opiniões, sentimentos e responsabilidades abrindo a possibilidade de os alunos serem mais ouvidos e atendidos nas suas preocupações.

Neste processo relacional destaca-se também a relação dos alunos com os pares, em grupos de amigos, partilhando interesses e comungando gostos, expectativas e preocupações. E, sentirem-se bem no grupo a que pertencem implica zelarem por uma boa imagem junto dos colegas, o que resulta no apoio, entreaajuda e voto de confiança que também recebem dos colegas, na resolução de determinadas situações. Tal *proximia* com os colegas leva-os a sentir que os adultos nem sempre são tão eficazes na ajuda que lhes deveriam prestar; por isso, preferem, muitas vezes, não partilhar com eles certos problemas, nomeadamente situações de violência entre pares.

Estas situações, caracterizadoras dos relacionamentos entre alunos, por ocorrerem a maior parte das vezes longe dos olhares dos adultos, em espaços e momentos de menor supervisão, tendem a ser subvalorizadas por estes, tornando propícia a prática de mais momentos de agressão e vitimação entre pares. O que leva a que as vítimas nutram um sentimento de insegurança e descrença em como os adultos lhes podem resolver tais situações.

Além disso, perante algumas incongruências e discordâncias que se observam nos relacionamentos dos alunos com os adultos, assiste-se a descontentamentos que os alunos manifestam entre si mas que raramente têm coragem de manifestar com o adulto em causa. Até porque, nesta matéria, os adultos não se mostram conhecedores ou simplesmente não se prestam a dar atenção às situações ao ponto de as poder corrigir. O que faz com que alguns alunos manifestem uma certa revolta retraída por lhes serem impostas (implícita ou explicitamente) culpas sem que tenham a oportunidade de fazerem ouvir as suas declarações de inocência.

Mais uma vez, podemos referir que tais sentimentos derivam das ausências e fracas vivências democráticas dos alunos nos contextos escolares, onde muito se discute e decide sobre o que lhes diz respeito, e é posto em prática por professores e diretores da escola, sem que tenham a oportunidade de se pronunciar (Osler, 2010). Por isso se reconhece que os alunos ainda são a maioria esquecida, por quem e para quem se decide e a quem, normalmente, nada ou muito pouco se pergunta.

Concluindo, constatamos que a relação dos alunos com a escola, dependendo dos seus contextos de vivência e das suas experiências pessoais, é um vasto campo de análise que tem suscitado o interesse em melhor se perceber o sentido que a sociedade atual atribui à instituição que deve ensinar a conhecer, a fazer, a ser e a viver com os outros. Os objetivos que procurámos alcançar não são um fim em si mesmos, assumem-se antes como um incentivo a futuras investigações, a comparações e confrontações de outras perspetivas, de modo a conseguir-se alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão das perceções dos alunos relativamente à sua relação com a escola, com o saber e com os outros atores escolares, mas indo mais além, confrontando tais perceções com as que os professores perspetivam sobre os alunos. O que deriva da relação mais ou menos próxima que alunos e professores mantêm entre si, permitindo aos professores o contacto com as atitudes, posições e disposições diárias dos alunos, no desempenho do seu ofício, as quais se alteram (positiva ou negativamente) em função das práticas relacionais (mais ou menos motivadoras) com os professores e da avaliação que os alunos também fazem de tais relacionamentos.

Processo relacional multivariado que nos desafiou o interesse em avaliar os encontros e desencontros entre os envolvidos (fruto das dinâmicas constantes) e que *pontes* ainda falta construir para que tais dinâmicas se tornem cada vez mais promotoras de desenvolvimento e bem-estar.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2003a). *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- ABRANTES, P. (2003b), Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, 93 – 115.
- ABRANTES, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de doutoramento apresentada ao ISCTE. Lisboa, Portugal, Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/1268>](http://hdl.handle.net/10071/1268). ISBN 978-989-8154-49-1.
- ABRANTES, P. (Org.) (2010). *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- ABRANTES, P. (2011) Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, Vol. XLVI (199), 261-281. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831213W7wZI5xo9BI51OS2.pdf>
- ABREU, I. & ROLDÃO, M. C. (1989) “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”. *O Ensino Básico Em Portugal*. Porto: Edições ASA, 41-94.
- AFONSO, A. J. (1992). Sociologia da educação não escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In A. Esteves & S. Stoer (Orgs.), *A sociologia na escola. Professores. Educação e Desenvolvimento* (pp. 81-96). Porto: Afrontamento.
- AFONSO, A. J. (1995). A cultura social de discriminação e avaliação dos alunos do ensino básico, In J. A. Pacheco & M. Zabalza (Orgs.) *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 89-96). Braga: UM/IEP.
- AFONSO, A. J. (1999). “Las políticas contemporâneas y la evaluación educativa en Portugal”. *Revista de Educación*, 319, 135-153.
- AFONSO, A. J. (2001). “Tiempos e itinerarios portugueses de la sociologia de la educación: (Dis)continuidades en la construcción de un campo”. *Revista de Educación*, 324, 9-22.
- AFONSO, A.J. (2005). “A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do “estado da arte”. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI* (pp. 129-158). Porto: Afrontamento.
- ALBERTO, I.; FONSECA, A. C.; ALBUQUERQUE, C.; FERREIRA, A. G. & REBELO, J. (Org.). (2003). *Comportamento Anti-Social – Escola e Família*. Coimbra: FPCE - UC.

- ALESINA, A.; DI TELLA, R. & MACCULLOCH, R. (2004). Inequality and Happiness: Are Europeans and Americans Different? *Journal of Public Economics*, 2004, v88(9-10, Aug), 2009-2042. DOI: 10.3386/w8198
- ALMEIDA, A. M. & VIEIRA, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: ICS
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2003) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- AMADO, J. (2000). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, J. (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>.
- AMES, C., & ARCHER, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- ANDERMAN, L. H. & ANDERMAN, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21–37.
- ANÍBAL, A. & MOINHOS, R. (2010) Educação não escolar. Esboço de um subcampo da sociologia da educação. In P. Abrantes (Org.) *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 173-206). Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- ANTUNES, C. & FONTAINE, A. N. (1994). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação de uma escala, o “Social Support Appraisals” de Vaux et al. (1980). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10, 115-127.
- ANTUNES, F. (1999). A Comunidade/União Europeia e a transnacionalização da educação: elementos para debate, In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Educação e Política – Actas do II Congresso Internacional da AIP ELF/AFIRSE* (pp. 855-868). Lisboa: FPCE-UL.
- ANTUNES, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas, In S. Stoer; Cortesão, L. & Correia, J. *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 163-208). Porto: Afrontamento.

- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIE – IEP/UM.
- ANTUNES, J. (1989). Os Abandonos Escolares no Ensino Básico, *O Ensino Básico Em Portugal* (pp. 95-132). Porto: Edições ASA.
- ARAÚJO, H. C. (2000). *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933*. Lisboa: IIE.
- APPLE, M. W. & BEAN, J. (Orgs.). (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, H. C. & MAGALHÃES, M. J. (1999) *Des-fiar as Vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Lisboa: CIDM.
- ARAÚJO, H. C. & HENRIQUES, F. (2000). Política para a igualdade entre os sexos em educação em Portugal: uma experiência de realidade, *Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, (2-3), 141-151.
- ARROTEIA, J. (2000). Aspectos da avaliação do ensino superior, *Revista Portuguesa de educação*, 13 (2), 111-123.
- AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: ASA.
- AZEVEDO, J. (2012). Que tem a Europa para oferecer aos recém-chegados a uma longa escolaridade obrigatória? *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, vol.22, 1, 41-76. Disponível em www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a03.pdf. ISSN 1515-9485.
- BALL, S. J. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment, In P. Woods (Ed.). *Pupil Strategies* (pp. 143-153). London: Croom Helm.
- BALL, S. J. (1981). *Beachside Comprehensive: A case study of Comprehensive Schooling*. Cambridge: Cambridge University.
- BALL, S. J. (1987). *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London: Methuen.
- BALLION, R. (1982). *Les consummateurs d'école*. Paris: Stock.
- BALLION, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris: Hachette.
- BARBAS HOMEM, A. ATANÁSIO, J. & CARVALHO, L. (2003). *Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior*. Lisboa: Plátano Editora.
- BARBOSA, E. (2010). *Articulação Curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga

Portugal.

- BARRÈRE, A. (1997). *Les lycéens au travail: Taches objectives, épreuves subjectives*, Paris: Presses universitaires de France; 1re. Ed, ISBN-13: 978-2130488194
- BARRÈRE, A. & MARTUCCELLI, D. (2000). La fabrication des individus à l'école. In Van Zanten, A. (Coord.). *L'école – l'état des savoirs* (pp. 254-262). Paris: Éditions la Découverte.
- BARRETO, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, 130, 159-173.
- BARRETO, A. (Org.) (1996). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BARRETO, A. (Org.) (2000). *A situação social em Portugal, 1960-1999*. vol. II, Lisboa: ICS.
- BARROSO, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, Lisboa: IIE.
- BARROSO, J. (org.) (1999), *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em educação*, 1 (1), 277-325.
- BARROSO, J. (2004). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In A. G. Ferreira (Org.), *Escolas, Culturas e Identidades, Comunicações do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Vol. II (pp. 103-111). Coimbra: SPCE.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas – das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, E. (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, E. (1975). *L'école primaire divise*. Paris: Maspero.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. & ALLUM, N. C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões, in M. W. Bauer & G. Gaskell, *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. (pp. 17-36). Petrópolis: Vozes.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J-Y. (1998) *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Democratization ou Massification?*. Paris: Armand Colin.
- BAUTIER, É.; CHARLOT, B. & ROCHEX, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir, in VanZanten (dir.) *L'école. L'état des savoirs*. (pp. 179-188). Paris: La découverte. ISBN: 11/2000.1525.

- BAZELEY, P. & RICHARD, L. (2000). *The NVivo Qualitative Project Book*. London: Sage.
- BENTO, P. C. (2000). *Currículo e Educação para a Cidadania. Reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da Área de Formação Pessoal e Social no âmbito da Reforma Educativa Portuguesa dos anos 80-90*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- BENTO, P. C. (2001). Do Lugar da Educação para a Cidadania no Currículo, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, 1, 131-153. Disponível em <http://redalyc.uaemex/redalyc/pdf/374/37413104.pdf>.
- BENTO, P. C. (2009). Participação Parental. In D. S. Bento, S. A. Leandro, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2104-2121). Braga: Edições CIED- UM. ISBN- 978-972-8746-71-1.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1967), *The social construction of reality*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- BERGH, B. (1989). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Massachussetts: Allyn and Bacon, Needham Heights.
- BERHENKE, A.; MILLER, A.; BROWN, E.; SEIFER, R. & DICKSTEIN, S. (2011). Observed emotional and behavioural indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates, *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 430-441. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.04.001.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et Classes Sociales*. Paris: Éd. De Minuit.
- BERTHELOT, J.-M. (1983) *Le Piège scolaire*. Paris: PUF.
- BETTENCOURT, A. M. (Org.) (2008). *Qualidade do Ensino e Prevenção do Insucesso e do Abandono Escolares no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: O Papel das Áreas Curriculares Não Disciplinares. Relatório Final de Projecto*. Setúbal: ESE.
- BIESTA, G. & LAWY, R. (2006). Citizenship-as-practice. The Educational Implicationsn of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), pp.34-50. DOI : 10.1111/j1467-8527.2006.00335.x
- BLANCHFLOWER, D & OSWALD, A. J. (2004). Well-being Over Time in Britain and the USA. *Journal of Public Economics*, 88, 1359-1386.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic Interactionism, Perspective and Method*. Englewood: Prentice Hall.

- BOBBITT, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York: Wiley.
- BOTTANSKI, L. & THÉVENOT, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Paris: Cahiers du Centre d'études de l'emploi / PUF
- BOUDON, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- BOUDON, R. (1979). *La logiques du social*. Paris: Hachette.
- BOUMARD, P. (1999). O lugar da Etnografia nas Epistemologias Construtivistas. *PSI - Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1 (2). Disponível em <http://www2.ccb/psicologia/revista/texto1vln22.htm>.
- BOURDIEU, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, VII, 325-347.
- BOURDIEU, P. (1994). *Le nouveau capital. Raisons pratiques – sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers – les étudiants et la culture*. Paris: Éd. De Minuit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. Du Minuit.
- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In Bourdieu, P. (Dir.) *La misère du monde* (pp. 481-486). Paris: Éditions du Seuil.
- BRESSOUX, P. (1994). Les Recherches sur les Effets-Écoles et les Effets-Maîtres, *Revue Française de Pédagogie*, nº 98, 91-137.
- BROCONNIE, A. e MARCELLI, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- BROOKS-GUNN, J. & MARKMAN, L. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15, 139-168.
- BRU, M. (2004). La prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. In J-F. Marcel & P. Rayou (Éds), *Recherche contextualisées en éducation* (pp. 63-76). Paris: Éditions de l'INRP.

- BRU, M. (2006). Préface. In Paquay, L.; Crahay, M. et De Ketele, J-M. *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Hommage à Michael Huberman (pp. 7-11). Bruxelles: De Boeck.
- BRUNET, L. (1992). Clima de Trabalho e Eficácia de Escola. In António Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 121-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BRYMAN, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- BURGUESS, P. W. (1997). Theory and methodology in executive function and research. In P. Rabbit (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 81-116). Hove: U.K. Psychology Press.
- CABRAL, A. C. (1981) Acção Social Escolar. *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 445-476). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CABRAL, M. V. (2002). Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal, In A. Nóvoa (dir.) *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 47-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CABRERA, B.; CABRERA, L.; PÉREZ, C. & ZAMORA, B. (2011). La desigualdade legítima de la escuela justa. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), pp. 307-335. Disponível em <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/278/289>
- CALLON, M. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essais sur la démocratie techniques*. Paris: Seuil.
- CAMPOS, B. P. (1989). Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico dos Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134. Disponível em <http://Repositorio-aberto.up.pt>.
- CANÁRIO, R. (2002). Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In R. Canário & I. Santos (Orgs.). *Educação, Inovação e Local* (pp. 13-26). Setúbal: ICE.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2008). A escola: das "promessas" às "incertezas", *Educação Unisinos*, 12 (2), 73-81. Disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/01.pdf.
- CANDEIAS, A. (2004). Literacy, schooling and modernity in twentieth century Portugal: What population censuses can tell us, *Paedagogica Historica*, XI (IV), 511-530.

- CANUEL, R. (2014). What did you do in school today? – Latest insights into students' intellectual engagement. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira & T. Pereira. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.
- CARREIRA, J. M. (2007). *A importância da formação no desempenho dos auxiliares de acção educativa*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Aberta: Lisboa. Disponível em <https://Repositoroaberto.uab.pt/bistream/10400.2/671/1/LC83.pdf>.
- CARSPECKEN, P. F. (1996) *Critical Ethnography in Educational Research; A Theoretical and Practical Guide*. New York and London: Routledge.
- CARTER, M., MACGEE, R., TAYLOR, B. & WILLIAMS, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.04.002.
- CARVALHO, L. (2011). As aulas de substituição e a (des)motivação escolar no Ensino Básico: estudo de caso. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho: IEC. Braga, Portugal.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*, Lisboa: Educa.
- CHANG, L.; LIU, H.; FUNG, K. Y.; WANG, Y.; WEN, Y.; WEN, Z., LI, H., FARVER, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly* (pp. 603-630). Detroit: Wayne State University Press, 53 (4), MI 48201.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E. & ROCHEX, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CHARLOT, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos Pesquisa*. São Paulo, nº 97, 47-63.
- CHARLOT, B. (2000). *Da Relação com o Saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHARLOT, B. (2009). Juventud Y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2, 1, 5-16. Disponível em

www.ase.es:81/navegacion/subido/numerosRase/0201_RASE_1.

- CHARMAZ, K. (2010). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis (1st ediction 2006)*. London: Sage Publications Ltd.
- CHEN, J. J. (2008). Grade-level differences : Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievementamong Hong Kong students. *School Psychology International*, 29 (2), 183-198. DOI : 10.1177/014303430890059.
- CHERKAoui, M. (1979). *Les Paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: PUF.
- CHERNG, H-Y. ; CALARCO, J.M. & KAO, G. (2013). Along for the Ride Best Friends' Resources and Adolescents' College Completion. *American Educational Research Journal*, 50(1), 76-106.
- CLARCK, A. E.; FRIJTERS, P. & SHELD, M. A. (2008) Relative Income, Happiness, and Utility: An Explanation for the Easterlin Paradox and Other Puzzles. *Journal of Economic Literature*, 46(1), pp. 95-144. DOI: 10.1257/jel.46.1.95
- CLARCK, & OSWALD, (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of public economics*, 61 (3), pp.359-381. DOI: 10.1016/0047-2727(95)01564-7.
- COIE, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.) *Peer rejection in school*, (pp. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Report on Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office for Department of Health, Education and Welfare.
- COLLINS, R. (1979). *The Credential Society: A Historical Sociology of Education*. New York: Academic Press.
- COMISSÃO EUROPEIA (2013). *The structure of European education systems 2013/2014: Schematic diagrams*. Eurydice Highlights. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf.
- CONNEL, J. P.; SPENCER, M. B. & ABER, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- COOLEY, C. H. (1928). The Life Study Method as applied on Rural Social Research, *Publications of the American Sociological Society*, Vol. 23.
- CORCUFF, Ph. (1997). *As novas sociologias. A Realidade Social em Construção*. Sintra: Vral.

- CORREIA, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica da educação: Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J. A. (2000). *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos*. Porto: ASA.
- CORREIA, J. A & MATOS, M. (2001). Da crise da escola ao escolacentrismo. In S. Stoer, L. Cortezão, & J. Correia, (Orgs.) *Transnacionalização da educação – da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, J. A. & MATOS, M. (Org.) (2003). *Violência e Violências da e na Escola*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento/ CIIE.
- CORSARO, W.A. (2003). *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington, dc: Joseph Henry Press.
- CORSARO, W.A. (2005). *The sociology of childhood*. 2. ed. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- COSTA, E. (1991). Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar, In B. P. Campos. *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (pp. 143-173). Porto: Ed. Afrontamento.
- COSTA, A. F. (1999). *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta Editora.
- COSTA, J. (2014). Os alunos e a escola: retrato de um envolvimento educativo na sombra. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira & T. Pereira. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.
- COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A. & VENTURA, A. (2008). *Xplika: Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant*, Paris: Presses Universitaires de France.
- COUSIN, O. (1993). L'Effet Établissement. Construction D'une Problématique, *Revue Française de Pédagogie*, Vol. XXXIV, 395-419.
- COUSIN, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COUSIN, O. (2003). Socialisation et autonomie juvénile. In J.-L. Derouet. *Le Collège Unique en Question* (pp. 257-270). Paris: PUF.
- COUSIN, O. & GUILLEMET, J. P. (1992). *Variations des Performances Scolaires et Effet*

- D'établissement*. Education et Formation, 31, 23-30.
- COUSIN, O. & FELOUZIS, G. (2002). *Devenir Collégien*. Paris: ESF.
- COVELL, K. (2010). School engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*. 40 (1), 39-51. ISSN 1469-3577. DOI: 10.1080/03057640903567021.
- COVELL, K.; HOWE, R. B. & MACNEIL, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (30), 321-339. DOI: 10.1080/03057640802286889.
- COVELL, K.; HOWE, R. & POLEGATO, J. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: a case study from England. *Educational Research*, 53 (2), 193-206. DOI: 10.1080/00131881.2011.572367.
- CRICK, N. R. (1996). The role of relational aggression, overt aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- CROLL, P., ATTWOOD, G., FULLER, C., & LAST, K. (2008). The structure and implications of children's attitudes to school. *British Journal of Educational Studies*, 56 (4), 382-399. ISSN : 0007-1005. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2008.00420.x.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Le Seuil.
- CUNHA, M. J. (2008). A animação educativa no desenvolvimento pessoal e social dos futuros formadores: uma abordagem centrada na prática teatral. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), 161-185.
- DAVIES, D. (Dir.) (1989). *As Escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DAVIES, D. (1993). Benefits and barriers to parent involvement: from Portugal to Boston to Liverpool, In N. K. Charvkin (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 205-216). Albany, NY: State University of New York Press.
- DAYRELL, J. (2001). A escola como espaço sociocultural. In J. Dayrell (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-162). Belo Horizonte: UFMG.
- DAYRELL, J. (2007). A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28 (100), 1105-1128. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- DEBARBIEUX, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, Tomo 1: État des lieux*. Paris: ESF.

- DEBARBIEUX, E. (1999). *La violence en milieu scolaire, Tomo 1: Le Désordre des choses*. Paris: ESF.
- DEBARBIEUX, E. (2006). *Violence à l'école*. Paris: Armand Colin.
- DECRETO-LEI n.º43/89, de 3 de fevereiro. In *Diário da República*, I Série, 2008, 2341-2342.
- Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de maio. In *Diário da República*, I Série, nº 2, 201, 2521.
- DECRETO-LEI n.º 115-A/98, de 4 de maio. In *Diário da República*, I Série – A, nº102, 1988.
- DECRETO-LEI n.º 6/2001, de 18 de janeiro. In *Diário da República*, I Série-A, Nº15, 258-265.
- DECRETO-LEI n.º 209/2002, de 17 de outubro, In *Diário da República*, I Série-A, Nº 240, 6808-6810. (altera e adita o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).
- DECRETO-LEI nº 176/2012 de 2 de agosto, I Série, Nº 149, 4068-4071.
- DECRETO-LEI n.º 184/2004 de 29 de julho. In *Diário da República*, I Série-A, 4912.
- DGEEC, DSEE (2013). *Modernização Tecnológica nas Escolas 2011/12*, DGEEC, ISBN 978-972-614-561-5. Disponível em www.dgeec.mec.pt.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DEHEJIA, R.; DELEIRE, T. & LUTTMER, (2007). Insuring Consumption and Happiness through Religious Organizations. *Journal of Public Economics*,91(1-2), pp. 259-279.
- DELAMONT, S. (1983). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELORS, J. (2003). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI*, São Paulo: Cortez. ISBN: 9788524906732.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2nd Edition). London: Sage Publications Ltd.
- DEROUET, J.-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges : 1981-1986. Éléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 83, pp 23-43.
- DEROUET, J.-L. (1989). Les établissements scolaires dans leurs environment: une entreprise composite. In J.-L- Derouet & M.-C. (Ed.), *Coherence et Dynamique des Etablissements Scolaires: Etudes Sociologiques* (pp. 19-43). Tours: INRP-CDDP d'Indre-et-Loire.
- DEROUET, J.-L. (1992). *Ecole et Justice – De l'Égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Métailié.

- DEROUET, J. -L. (2000). L'éducation : un domaine en quête de société. In J.-M. Berthelot, (Org.), *La sociologie française contemporaine* (pp. 199-210). Paris: PUF.
- DEROUET, J.-L. (2002). A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp. 5-16. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502102>
- DEROUET, J.-L. (Dir.) (2003). *Le Collège Unique en Question*. Paris: PUF.
- DEROUET-BESSON, M.-C. (1998). *Les murs de l'école – éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris: Métailié.
- DIOGO, A. M. (1998). *Famílias e escolaridade. Representações parentais da escolarização, classe social e dinâmica familiar*. Lisboa: Edições Colibri/ FCSH-UNL.
- DIOGO, A. M. (2004). *Investimento das famílias na escola à saída do ensino obrigatório. Configuração familiar e contexto escolar local*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores. Ponta Delgada, Açores, Portugal.
- DIOGO, A. M. (2009). A escola e a turma como contextos de produção das experiências escolares dos alunos: composição social e processos escolares. In P. Abrantes, A. Diogo, A. Anibal, R. Moinhos, H. Mendes, T. Caeiro & L. Quaresma (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa: CIES-ISCTE, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, 79-92. ISBN: 978-972-95945-6-4. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>.
- DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola - Família, A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DIPERNA, J. C.; VOLPE, R. J. & ELLIOT, S. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43, pp. 379-392.
- Di TELLA, R.; MACCULLOCH, R. J. & OSWALD, A. J. (2001). Preferences over Inflation and Unemployment: Evidence from Surveys of Happiness. *The American Economic Review*, 91(1), pp. 335-341, disponível em <http://www.jstor.org/stable/2677914>.
- DODIER, N. (1995). *Les hommes et les machines: la conscience collective dans les sociétés technicisées*. Paris: Métailié.

- DODIER, N. & BASZANGER, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 37-66.
- DOMINA, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- DORNBUSH, S. M.; RITTER, P. L.; LEIDMANN, P. H.; ROBERTS, D. F. & FRALEIGH, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), pp. 1244-1257. DOI: 10.2307/1130618.
- DOTTERER, A. & LOWE, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Youth Adolescence*, 40(12), 1649-1660. DOI: 10.1007/s10964-011-9647-5.
- DRAPELA, L. A. (2005). Conducting Social Science Research with the National Longitudinal Education Survey of 1988 (NELS:88) (pp. 809-817), In *The 3 Encyclopedia of Social Measurement*, Volume 2. Ed: Kimberly Kempf-Leonard. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales*. Paris: Armand Colin.
- DUBAR, C. (1997) *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora.
- DUBAR, C. (2000) *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris. P.U.F.
- DUBET, F. (1991) *Les Lycéens*. Paris: Seuil.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- DUBET, F. (1995). Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience, In F. Dubet & M. Wieviroka (Eds.) *Penser le sujet : Autour d'Alain Touraine* (pp. 103-121). Paris: Fayard.
- DUBET, F. (1998) A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, v.3, pp.27-33.
- DUBET, F. (2000). The sociology of pupils. *Journal of Educational Policy*, 15 (1), pp. 93-104. DOI: 10.1080/026809300286051.
- DUBET, F. (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira da Educação*, 17, pp. 5-19.
- DUBET, F. (2002). *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*. Paris: Éditions du

Seuil.

- DUQUE, G. (2009). *A escola não é para nós ? Uma aproximação sociológica à inadaptação escolar junto dos jovens da freguesia da Ameixoeira*, Tese de Mestrado apresentada ao ISCTE, Lisboa, Portugal.
- DURKHEIM, E. (1968). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF (1^o Ed. 1922).
- DURKHEIM, E. (1969). *L'Évolution pédagogiques en France*. Paris : PUF (1^a Ed. 1938).
- DURU-BELLAT, M. (2004). Contextualiser, une facette «normal» de la recherche en éducation. In J-F. Marcel & P. Rayou (Éds), *Recherches contextualisées en éducation* (pp.213-221). Paris: Éditions de l'INRP.
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Éditions du Seuil.
- DURU- BELLAT, M. & VAN ZANTEN, A. (1999) *Sociologie de l'école*, Paris : Armand Colin.
- DURU- BELLAT, M. & KIEFFER, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France – polémiques autour d'une question d'actualité. *Population*, 55 (1), 51-80.
- EGAN, S. K. & PERRY, D. G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization?. *Developmental Psychology*, 34 (2), 299-309.
- ELLIOT, S. N. (1998). *Assessing all students: What every teacher should know*. Wisconsin Department of Public Instruction, Madison, WI.
- ELLIOT, S. N., BUSSE, R. T. & GRESHAW, F. M. (1993). Behaviour rating scales: Issues of use and development. *School Psychology Review*, 22, 313-321.
- ENGLUND, M.; LUCKNER, A.; WHALEY, G. & EGELAND, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), pp.723-730. DOI: 10.1037/0022-0663.96.4.723
- ENTWISLE, D. R. & ALEXANDER, K. L. (1989). Early schooling as a "critical period" phenomenon. In K. Namboodini & R. Corwin (Eds.), *Sociology of education and socialization* (pp. 27-55). Greenwich, CT: JAI Press.
- EPKINS, C. C. (1993). A preliminary comparison of teacher rating and child self-report of depression, anxiety and aggression in impatient and elementary school samples. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 649-661.

- EPSTEIN, J. & BECKER, H. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 103-113.
- EPSTEIN, S. (1991). Cognitive-experiential Self-theory: Implications for developmental psychology. In M. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development*, (pp. 79-123). Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol 23. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.). *La Investigación de la enseñanza* (II vol.) (pp. 195-301). Barcelona: Paidós –MEC.
- ESPELAGE, D. L.; HOLT, M. K. & HENKEL, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, pp. 205-220.
- ESTEVIÃO, C. V. (1999). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, VIII (1), 49-56.
- ESTEVIÃO, C. V. & AFONSO, A. J. (1998). Associações de estudantes em contexto escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional, L. C. Lima (Org.). *Por Favor, Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- EUROSTAT/INE (2013), disponível em www.pordata.pt.
- FABRA, M. E. & CAMISÓN, C. (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case. *Economics and Education Review*, 28(5), pp. 600-610. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VB9-4W2W5MM-1/2/f9ba34937d77c2b8e328b401397807c5>
- FARIA, I. (2011). *Avaliação de um programa de educação para a carreira com alunos do 7.º ano de escolaridade em risco de abandono escolar*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- FELOUZIS, G. (1994). *Le collègue au quotidien*. Paris: PUF.
- FELOUZIS, G. ; LIOT, F. & PERROTON, J. (2005). *L'Apartheid Scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnic dans les collèges*. Paris: SEUIL.
- FELOUZIS, G. & ESTABLET, R. (Coord.) (2005). *Radiographie du peuple lycéen*. Paris: ESF.
- FERNANDES, A. (1998). Identidade nacional e cidadania europeia. In M. V. Cabral, J. M. Pais, (Coord.). *Jovens portugueses de hoje* (pp. 307-357). Oeiras: Celta Editora.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso, *Revista*

de la Asociación de Sociología de la Educación, 4 (3), pp. 255-269. Disponível em www.ase.es/rase.

FERNANDES, R. (1978). *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

FERNANDES, A. S. (1991). A Problemática Social da Educação Escolar. *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 48-60). Rio Tinto: Edições ASA / Clube do Professor.

FERREIRA, M. M. (2002). – A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! – *as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um Jardim de Infância*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

FERREIRA, P.; SILVA, P. (2005). *O associativismo juvenil e a cidadania política*. Lisboa: IPJ.

FERRO, M. (1999). *As sociedades doentes do progresso*. Lisboa: Instituto Piaget.

FIGUEIREDO, B. & SARMENTO, T. (2009). (RE)pensar a Participação dos pais na escola. In D. S. Bento, S. A. Leandro, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2212-2226). Braga: Edições CIED-UM. ISBN-978-972-8746-71-1.

FLETCHER, A. (2005). *Meaningful Student Involvement Guide to Students as Partners on School Change*. Seattle, WA: HumanLinks Foundation. Disponível em http://www.humanlinksfoundation.org/PDFs/MSI_IncluGuideOnline.pdf.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores, In M. C. MORAES, J. A. PACHECO & M. O. EVANGELISTA (orgs.), *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

FLUTTER, J. (2007). Pupil Voice and Teacher Development, *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354. DOI: 10.1080/09585170701589983.

FLUTTER, J. & RUDDUCK, J. (2004) *Pupil Consultation: What's in it for schools?* London: Routledge.

FONSECA, L.P. (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.

FORMOSINHO, J. (1991). A Igualdade em Educação. *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 169-186). Rio Tinto: Edições ASA/ Clube do Professor.

- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. & PARIS, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3516061>.
- FREIRE, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Terra e Paz.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FURLONG, A. (2004) Cultural dimensions of decisions about educational participation among 14-19 year-olds. *Nuffield Review Working Paper WP26*, pp. 379-389. DOI: 10.1080/02680930500117362, Disponível em www.nuffield1419review.org.uk.
- FURLONG, M. J. & CHRISTENSON, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for ALL students. *Psychology in the schools*, 45 (5), 365-368. DOI: 10.1002/pits.20302
- FURLONG, V. (1976). Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge, In M. Hammersley & P. Woods. (Eds.) *The Process of Schooling* (pp. 160-170). London: Routledge and Kegan Paul & Open University Press.
- FURRER, C. & SKINNER, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162. DOI: 10.1037/0022-0663.951.148
- GALLAND, B. & PHILIPPOT, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37 (2), 138-154.
- GALSTON, W. (2004). Civic Education and Political Participation. *Political Science and Politics*, 1 (2), 263-266. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017.S1049096504004202>
- GAMA, A. & TOMÁS, C. (2010). Os TEIP e a infância: a desocultação das vozes das crianças no contexto escolar. *Actas do VI Congresso Luso-Brasileiro e II Colóquio Ibero-Americano de Administração e Políticas da Educação e IV Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, "Espaço Público da Educação: das políticas locais à regulação Nacional e transnacional"*.
- GAMEIRO, F. (1998). *Entre a Escola e a Lavoura. O Ensino e a Educação no Alentejo, 1850-1910*, Lisboa: IIE.

- GENTA, M. L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A. & SMITH, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- GIBBONS, S. & SILVA, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30, pp. 312-331. DOI: 10.1016/j.econedurev.2010.11.001
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.
- GLASER, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- GLASMAN, D. & BESSON, L. (Colab.) (2004). *Le Travail des Élèves pour l'École en Dehors de l'École. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. 15, 22-35 Disponível em http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behaviour*. New York: Anchor Books.
- GOMES, C. (1998). *Conflito e Cooperação na Escola Secundária Portuguesa. Um Análise Sociológica da Interação na Sala de Aula*. Braga: UM/IEP.
- GOMES, C. (2005). A escola de qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de Educação*. Rio de Janeiro, 13 (48), 281-306.
- GOMES, C. & LIMA, L. (1998). Associativismo estudantil no ensino secundário e reprodução política das organizações partidárias de juventude, In L. Lima (Org.) *Por Favor Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária* (pp. 27-73). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GÓMES, G. R., FLORES, J. G. e JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*, Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.

- GOUVEIA-PEREIRA, M., PEDRO, I., AMARAL, V., ALVES MARTINS, M. & PEIXOTO, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 18, 191-201.
- GOUVEIA-PEREIRA, M.; VALA, J.; PALOMONARI, A.; RUBINI, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education*, 18(3), 309-325.
- GRÁCIO, R. (1981). Perspectivas futuras In M. Silva & I. Tamen (Coord.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, R. (1995). *Obra Completa. II Do Ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRÁCIO, S. (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades educativas*. Lisboa : Educa.
- GROLNIK, W. S. & SLOWIACZEK, J. L. (1994). Parental involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65 (1), 237-252. DOI: 0009-3920/94/6501-001980100.
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*, Estoril: Princípio Editora.
- GUERRA, M. (2002). *Os desafios da participação – desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- GUTMAN, L. M., & MIDGLEY, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–248.
- HAMMERSLEY, M & WOODS, P. (Orgs.) (1984). *Life in school: The Sociology of Pupil Culture*, Milton Keynes: Open University Press.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía – Métodos de investigación*. Barcelona: Piados.
- HARBER, K.; JUSSIM, L.; KENNEDY, K.; FREYBERG, R. & BAUM, L. (2008). Social Support Opinions. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (6), 1463-1505. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2008.00357.x
- HARGREAVES, A. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge and Kegan.
- HARGREAVES, A. (1986). *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea.
- HARIS, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York:

Free Press.

- HENRIOT-VANZANTEN, A.; DEROUET, J.-L. & SIROTA, R. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, létablissement scolaire, la classe, *Revue Française de Pédagogie*, 78, 73-108.
- HENRIOT-VANZANTEN, A. & MIGEOT-ALVARADO, J. (1995). *École, famille, classe social de la scolarité*. Paris: CNDP-FAS.
- HENRY, K. L. ; KNIGHT, K. E. & THORNBERRY, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 156-166. DOI : 10.1007/s10964-011-9665-3.
- HILL, M. & HILL, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOFMAN, R.H.; HOFMAN, A. W. H. & GULDEMOND, H. (2001). Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11, 171-194. PII : S0959-4752(00)00016-5.
- HOWELLI, D. (2006). *Statistical methods for psychology (6th ed.)*. USA: Thomson Wadsworth.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. Sevenoaks: Hodder y Stoughton.
- HUBERMAN, A. M. (1987). *Understanding change in education (5^e éd.)*. Paris, Geneva: UNESCO/IBE.
- HUBERMAN, A. M. (1988). La carrière des enseignants. *Recherche et Formation*, 4, 113-119.
- HUBERMAN, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue Française de pédagogie*, 86, 5-16.
- HUGHES, J., GLEASON, K. & ZHANG, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*. 43 (4), 303–320, DOI: 10.1016/j.jsp.2005.07.001.
- HUGHES, J., KWOK, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465–480, DOI: 10.1016/j.jsp.2005.10.001
- HUGHES, J.; LUO, W.; KWOK, O. & LOYD, L. (2008). Teacher-Student Support Effortful Engagement and Achievement: A 3-year Longitudinal Study, *Journal Educational Psychology*, 100 (1), 1-14. DOI: 10.1037/0022-0663.100.1.1

- HUMPHREY, N., & AINSCOW, M. (2006). Transition Club: Facilitating Learning, Participation and Psychological Adjustment during the Transition to Secondary School. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 319.
- HURRELMANN, K. (1988). *Social structure and personality development. The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IEFP (1994). *Classificação Nacional de Profissões*. Lisboa. Disponível em http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- IZZO, C. V., WEISSBERG, R. P., KASPROW, W. J., & FENDRICH, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839. Disponível em <http://www.sedl.org/connections/resources/citations/61.html>.
- JENKS, C. (1979). *Inégalités. Influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris : PUF.
- JIMERSON, S. EGELAND, B., & TEO, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116-126.
- JOHNSON, R. B. & ONWUEGBUZIE, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KHAJEHPOUR, S. & GHAZVIM, M. (2011). Attitudes and Motivation in Learning English as Second Language in High School Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209-1213. DOI : 10.1016/j.sbspro.2011.03.264
- KIMBERLY, H.; KNIGHT, K. & THORNBERRY, T. (2012) School disengagement as a predictor of dropout, delinquency and problem substance use during adolescence and early adulthood, *Youth Adolescence*, 41, 156 – 166.
- KINDERMANN, T. A. (2007). Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. *Child Development*, 78 (4), 1186 - 1203. DOI : 0009-3929/2007/7804-0010.
- KINGTON, A.; GATES, P. & SAMMONS, P. (2013). Development of social relationships, interactions and behaviours in early education settings. *Journal of Early Childhood*

- Research*, 11 (3), 292-311. DOI: 10.1177/1476718X13492936.
- KLEM, A. & CONNELL, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273. DOI:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.
- KNESTING, K. & WALDRON, N. (2006). Willing to Play the Game: How at-risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools*, 43 (5), 599-611.
- KOWE, J. & EARLEY, J. (2008). The Hedonistic Paradox: Is *homo economicus* happier?. *Journal of Public Economics*, 92, 1-33. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2007.04.006
- LA BRADERIE, R. (1991). *Le Métier d'élève*. Paris: Hadrette.
- LADD, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- LADD, G. W., KOCHENDERFER, B. J. & COLEMAN, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- LADD, G. W., KOCHENDERFER, B. J. & COLEMAN, C. C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment?. *Child Development*, 68, 1181-1197.
- LADD, G. W., PRICE, J. M. & HART, C. H. (1990). Preschoolers' behavioural orientations and patterns of peer contact: Predictive of social status?. In S. R. ASHER & J. D. COIE (Eds.) *Peer rejection in childhood*, (pp. 90-115). New York: Cambridge University Press.
- LAM, S.; JIMERSON, S.; KIKAS, E.; CEFAL, C.; VEIGA, F.; et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*. 50. 77-94. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.07.004.
- LATOURE, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris: La Découverte.
- LAYARD, R. (2006). Happiness and Public Policy : a Challenge to the Profession. *The Economic Journal*, 116 (510), 24-33. DOI : 10.1111/j.1468-0297.2006.01073.x
- LEAL, T; PEIXOTO, C; SILVA, M. & CADIMA, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar. *ABZ da Leitura, Orientações Teóricas*. Lisboa: Gulbenkian Casa da Leitura. Disponível em www.casadaleitura.org.
- LE-BASTARD LANDRIER, S. (2003). L'expérience subjective des élèves de seconde: influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'orientation scolaire et*

- professionnelle*, 34/2, 143-164. DOI : 10.4000/osp.368.
- LEI nº 46/86 de 14 de outubro, In *Diário da República*, I Série, nº 237, 3068-3081
- LEI nº 30/2002 de 20 de dezembro, In *Diário da República*, I Série-A, nº 294, 7942-7951
- LEI nº 3/2008 de 18 de janeiro, In *Diário da República*, I Série, nº13, 578-594
- LEI nº 39/2010 de 2 de setembro. In *Diário da República*, I Série, nº 171, 3860-3879
- LEROY-AUDOUIIN, C. & PIQUÉE, C. (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi, *Éducation et Sociétés*, 13, 1, 209-226.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEMOS, M. & CARVALHO, T. (Ed.) (2002). *O Aluno na Sala de Aula*. Porto: Porto Editor.
- LEWIS, L. L.; KIM, Y. A. & BEY, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in school. *Teaching and Teacher Education*. 27, 221-234. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.005.
- LICHTY, L.; CAMPBELL, R. & SCHUITEMAN, J. (2008). Developing a university-Wide institutional response to sexual assault and relationship violence. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 36 (1-2), 5-22. DOI: 10.1080/10852350802022241
- LIMA, J. A. (2000). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores – uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 59-103.
- LIMA, L. C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (Org.) *O estudo da escola* (pp. 15-39). Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões pós-reformistas, In A. Catani & R. Oliveira (Orgs.) *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- LINDLOF, T. (1995). *Qualitative communication research methods*. London: Sage.
- LOBROT, M. (1975). *La pédagogie institutionnelle*. Paris: Denöel-Gonthier.
- LOPES, J. T. (1997). *Tristes escolas – práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.
- LOPES, J. T. (2010). Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância, *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, Vol. XX, 281-290. ISSN: 0872-3419.

- LÓPEZ LARROSA, S., DUBRA, M. & BARRÓS PEREZ, C. (2011). Impacto de las relaciones familia-escuela en las percepciones de los adolescentes: diferencias según la edad, el sexo y las calificaciones escolares, In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Orgs.). *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2829-2835). A. Coruña: Universidade de Coruña e Universidade do Minho. ISBN: 1138-1663.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- LUTTMER, E. (2005). Neighbors as Negatives: Relative earnings and well-being. *The Quarterly Journal of Economics*, 120, 963-1002. DOI: 10.3386/W10667
- MACBETH, J.; DEMETRION, H.; RUDDUCK, J. & MYERS, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson.
- McCOMBS, B.; DANIELS, D. & PERRY, K. (2008). Children's and Teachers' perceptions of learner-centered practices and motivation: Implications for early schooling. *The Elementary School Journal*, 109, 16-35.
- MAGALHÃES, J. (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal* Braga: IE/ UM.
- MAITLES, H., & DEUCHER, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!': consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-267. DOI: 10.1177/1746197906068123.
- MARKS, G. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (4), 429-450.
- MAHONEY, A. & ALMEIDA, L. (2005). Afectividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 20, 11-30. ISSN2175-3520. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&urm=iso.
- MALEWSKA-PEYRE, H. & TAP, P. (1991). Les enjeux de la socialisation. In H. Malewska-Peyre & P. Tap (Eds.). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris: PUF.
- MARK, G. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (4), 429-450.

- MAROY, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas, in L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZA, R., SYMEOUB, L., ÁLVAREZ- BLANCOA, L., ROUSSOUNIDOU, E., IGLESIAS-MUÑIZ, J. & CAO-FERNÁNDEZ, M. (2008). Family involvement in the education of potential drop-out children: a comparative study between Spain and Cyprus. *Educational Psychology - An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 1-16.
- MARTUCCELLI, D. (2000). Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école (pp. 297-318). *L'année sociologique*, 50, 2.
- MASTERS, J. C. & FURMAN, W. (1981). Popularity, individual friendship selection and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology*, 17, 344-350.
- MATOS, M. (Org.) (2006). *JOVALES – Jovens, alunos, ensino secundário*. Porto: CIEE/Livpsic. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciee/jovales.html>.
- MATOS, M. (2008). Jovens, Alunos, Ensino Secundário. Um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 15-26. Disponível em http://www.fpce.up.pt/ciee/revistaesc/ESC27/27_matos.pdf.
- MATOS, M. (2011). Trabalho escolar e *alunização* da escola. *A Página da Educação*, 193, 18-19.
- McAULIFFE, M. D., HUBBARD, J. A. & ROMANO, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37 (5), 665-677. DOI: 10.1007/s10802-009-9305-5.
- McCOMBS, B. L., DANIELS, D. H. & PERRY, K. E. (2008). Children's and teacher's perceptions of learner-centered practices and student motivation: Implications for early schooling. *The Elementary School Journal*, 109 (1), 16-35. Chicago. The University of Chicago Press. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/10.1086/592365>.
- MEAD, G. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
- MEAD, M. (1971). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.
- MELIM, F. (2012). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho/ IEC. Braga, Portugal.

- MELO, A. (2000). Políticas e estratégias culturais para o desenvolvimento local, In L.C. Lima (Org.) *Educação de Adultos – Fórum II* (pp. 17-28). Braga: Universidade do Minho.
- MELO, C. (2008). Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar. Tese de mestrado apresentada ao ISCTE, Lisboa, Portugal.
- MENDES, P. (2009), *Estudantes do Ensino Secundário Profissional: Origem Social, Escolhas Escolares e Expectativas*. Tese de mestrado apresentada ao ISCTE, Lisboa, Portugal.
- MENDES, S. (2008). *Educação e Desenvolvimento: As consequências do Abandono escolar precoce na inserção na vida activa – Estudo de caso sobre o Ensino Básico no Concelho de Beja*. Tese de mestrado apresentada ao ISCTE. Lisboa, Portugal.
- MENDONÇA, A. (2006). A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000). Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- MIALARET, G. (2003). *Propos impertinents sur l'éducation actuelle*. Paris: PUF.
- MIEDEL, W. T. & REYNOLDS, A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter?. *Journal of School Psychology*, 37 (4), 379-402. ISSN-0022-4405, EJ607658.
- MIKAMI, A. Y.; GRIGGS, M. S.; REULAND, M. M. & GREGORY, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*. 50, 95-111. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.08.002.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar: A escola primária Salazarista (1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.
- MÓNICA, M. F. (1997). *Os filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio de Água.
- MONTANDON, C. (1997) *L'Éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- MONTANDON, C. & PERRENOUD, Ph. (2001). Entre Pais e Professores um Diálogo Impossível? Para uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola. Oeiras: Celta Editora.
- MUIJS, D. ; HARRIS, A. ; CHAPMAN, C. ; STOLL, L. & RUSS, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- MUÑIZ, J. (2001). *Teoria clásica de los tests* (7ª ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.

- NOBRE, J. & SOVERAL, A. (Dir.) (1995). *A Criança na Escola*. Lisboa: Edições Reunidas, Lda/Editorial Planeta de Agostini, S.A. ISBN: 972-747-221-4.
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). USA: McGraw Hill.
- OECD (2014). Portugal. *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OGBU, J. (1991). School ethnography: a multilevel approach. *Anthropological Educational Quarterly* 12 (1), 1-29.
- OJAANEN, T.; SIJTSEMA, J. J.; HAWLEY, P. H. & LITTLE, T. D. (2010). Intrinsic and extrinsic motivation in early adolescents' friendship development: Friendship selection, influence and prospective friendship quality. *Journal of Adolescence*. 33, 837-851. DOI : 10.1016/j.adolescence.2010.08.004.
- OLIVEIRA, A. M. (2009). *O regresso à escola de alunos em abandono escolar: contributo de um Programa Integrado de Educação e Formação*. Tese de mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/160>, acedido em 15/07/2012
- ORTEGA, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una Herramienta para la Investigación Cualitativa*. Barcelona : Laertes.
- OSLER, A. (2010). *Students' Perspectives on Schooling*, London : McGraw-Hill, Open University Press.
- PACHECO, J. & PEREIRA, N. (2007). Estudos Curriculares : das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 45, 197-221, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45.pdf>.
- PAIS, J. M. (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: resultados de análises factoriais. In M. V. V. Cabral & J. M. Pais (Orgs.). *Jovens Portugueses de Hoje* (pp. 135-187). Oeiras: Celta.
- PAIS, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os jovens portugueses num contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- PAIS, J. M. (2002). *Sociologia da Vida Quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/ICS-UL.
- PALHARES, J. (1996). *A Juventude, a Participação e a Escola. A Participação Estudantil em Eleições Associativas na Escola Secundária*. Tese de mestrado apresentada à

Universidade do Minho. Braga: UM/IEP, Portugal.

- PALHARES, J. (1998). A participação estudantil em eleições associativas no ensino secundário, In L. Lima (Org.) *Por Favor Elejam a B. O associativismo estudantil na escola secundária* (pp. 147-188). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PALHARES, J. (2008). Os sítios da educação e socialização juvenis. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 109-130.
- PALHARES, J. (2008a). Educação e Contextos Significativos de Acção: Representações e Experiências Juvenis. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.). *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Lisboa: APS, ISBN: 978-972-95945-4-0. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/306.pdf>.
- PALHARES, J. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84.
- PAQUAY, L.; CRAHAY, M. & DE KETELE, J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en education. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (1^{er} édition). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- PARREIRAL, S. (2003). *A violência em contexto escolar. As vítimas da agressividade dos colegas*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.
- PARREIRAL, S. (2009). Perspectivas de formação e acção dos profissionais da educação para a promoção do bem-estar nos contextos escolares. *Exedra*, 2, 105-128.
- PARREIRAL, S. (2011a). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares, *Exedra*, 5, 77-92.
- PARREIRAL, S. (2011b). Participação e envolvimento parental na escola: Perspectivas de alunos e docentes. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Orgs.). *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2837-2846). A. Coruña: Universidade de Coruña e Universidade do Minho. ISBN: 1138-1663.
- PARREIRAL, S. (2011c). A experiência dos alunos e a acção da família na construção de projectos pessoais de escolarização. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Orgs.). *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2847-2857). A. Coruña: Universidade de

Coruña e Universidade do Minho. ISBN: 1138-1663.

- PARREIRAL, S. (2014). Bem-Estar Escolar: Perceções sobre a participação e envolvimento institucional dos alunos. In Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, C., Bahía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (Orgs.) *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.
- PARSONS, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- PATRÃO, M. SILVA, C. & SOUSA, L. (2014). Is it possible to love school?: Collaborative pathways towards the promotion of students' engagement with school. In Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, C., Bahía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (Orgs.) *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.
- PATRIKAKOU, E., WEISSBERG, R., REDDING, S. & WALBERG, H. (2005). *School-family partnerships: Fostering children's school success*. New York, NY: Teachers College Press.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). London: Sage.
- PAYET, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue*. Paris: Méridiens-Klicksieck.
- PAYET, J.-P. (1999). A escola e a construção da cidadania. In M. J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola – políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- PERES, A. N. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?*. Porto: Profedições.
- PEREIRA, A. M. (2003). *Alunos, Aprendentes e Aprendizizes. Um estudo etnobiográfico sobre percursos de formação*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- PEREIRA, B. (2002). *Para Uma Escola Sem Violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- PEREIRA, B., COSTA, P., MELIM, F., & FARENZENA, R. (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M. L. Gisi & R. T. Ens (Eds.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores* (1ª ed., pp. 205). Curitiba - Brasil: Editora

Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

- PEREIRA, C. ; CARDOSO, M. ; ROCHA, F. & PEDRO, A. (2009). Escola, democracia e participação dos alunos do 3º ciclo. In P. Abrantes, A. Diogo, A. Anibal, R. Moinhos, H. Mendes, T. Caeiro & L. Quaresma (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, (pp. 156-162), Lisboa: CIES-ISCTE, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-6-4. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>
- PERRENOUD, PH. (1970). *Stratification sócio-culturelle et réussite scolaire. Les défailances de l'explication causale*. Genève: Droz.
- PERRENOUD, PH. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève: Droz.
- PERRENOUD, PH. (1987). Le go-between: entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon et PH. Perrenoud (Eds.). *Entre parentes et enseignants: un dialogue impossible?* (pp. 49-87). Berne: Lang.
- PERRENOUD, PH. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, PH. (2002.) *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, PH. & MONTANDON, C. (1988). *Qui maîtrise lécole? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Éditions Réalités Sociales.
- PESTANA, M., & GAGEIRO, J. (2008). Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS (5.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- PIANTA, R. C; COX, M. J. & SNOW, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Baltimore, MD: Brooks.
- PINTO, J. M. (1994). *Propostas para o ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, G. A. (1998). *O trabalho das crianças*. Oeiras: Celta.
- PINTO, M. & Sarmiento, M. J. (1999) (Orgs.). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- PINTO, M.; TEDESCO, J.C.; PAIS, J. M. & RELVAS, A. P. (1999). *As pessoas que moram nos alunos – ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições ASA.
- PETITAT, A. (1982). *Production de l'école – production de la société. Analyse sócio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève: Droz.

- PORTELA, J. (1985). Observação Participante – observações sobre uma experiência. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 157-174.
- PORTUGAL, Fundação Francisco Manuel dos Santos, (2014). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Europa* disponível em www.pordata.pt,
- PORTUGAL, Ministério da Educação. (2011). *Estatísticas da Educação 2010-2011*, Lisboa: DIREÇÃO-GERAL de ESTATÍSTICA da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA (DGEEC); DIREÇÃO de SERVIÇOS de ESTATÍSTICA da EDUCAÇÃO (DSEE), Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=672&fileName=EEF2011.pdf>
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2011a) *Perfil do Aluno 2009/2010*, Lisboa: GEPE, ISBN: 978-972-614-528-8, Disponível em <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=543&fileName=PerfilAluno0809.pdf>
- PORTUGAL, Ministério da Educação (2012). *Educação em Números – Portugal 2012*, Lisboa: DIREÇÃO-GERAL de ESTATÍSTICA da EDUCAÇÃO e CIÊNCIA (DGEEC); DIREÇÃO de SERVIÇOS de ESTATÍSTICA da EDUCAÇÃO (DSEE); DIVISÃO de ESTATÍSTICAS do ENSINO BÁSICO e SECUNDÁRIO (DEEBS), Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt>.
- PREGO, J. & MATA, L. (2012). Perceções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, In Mata, L.; Peixoto, F.; Morgado, J.; Castro Silva, J. & Monteiro, V. (Eds) *12º Colóquio Psicologia e Educação – Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática – Atas*, (pp. 1421-1432). Lisboa: ISPA, ISBN: 978-989-8184-15-7.
- PRINSTEIN, M. J. & DODGE, K. A. (2008). Current issues in peer influence research. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 3-13). New York, NY US: Guilford Press.
- PROST, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*. Paris: PUF.
- QUARESMA, M.L. (2008). Entre actos e relatos de violência escolar e de género. In Associação Portuguesa de Sociologia (Org.). *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa: APS, ISBN: 978-972-95945-4-0. Disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/196.pdf>.
- QUARESMA, M.L. (2011). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63231/2/TESEDOU TLUISAQUARESMA213553000162344.pdf>.

- QUINTANA CABANAS, J. M. (1993). *Sociologia de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- QUINTÃO, C. (1999). *Relações entre a escola e o mercado de emprego envolvente*. Lisboa: Edições Pórtico.
- RAMALHO, G., PORTUGAL, Ministério da Educação. [Departamento de Programação e Gestão Financeira](#) (1994). *As nossas crianças e a Matemática: caracterização de participação dos alunos portugueses no "Second International Assessment of Educational Progress"*. Lisboa: ME/DEPGEF. ISBN: 9726142601.
- RAMOS, R. (1988). Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1067-1145.
- RAMOS, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68.
- RATELLE, C. F., GUAY, F., LAROSE, S. & SENEAL, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96, 743-754.
- RAYOU, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris: L'Harmattan.
- RAYOU, P. (2000). La citoyenneté lycéenne et étudiante. In A. Van Zanten (Dir.), *L'école – l'état des savoirs*. Paris: Éditions la Découverte.
- RAYOU, P. (2005). Crianças e Jovens, Actores Sociais na Escola. Como os compreender? *Educação e Sociedade*, 26 (91), 465-484. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- REIS, E. (2001). *Estatística multivariada aplicada* (2ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- REIS, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 13-40.
- RESENDE, J. & VIEIRA, M. M. (1998). As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do séc. XXI. *Conferência Internacional. Ensino Secundário – Projectar o Futuro: políticas, currículos, práticas* (pp. 63-97). Lisboa: Ministério da Educação.
- RICHARDS, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage.
- ROCHEX, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.

- RODRIGUES, A. (2009). *A Quimera dos Quotidianos Escolares: Entre a Experiência Individual e o Desejo Colectivo – Estudo Etnográfico das Performances dos Alunos de uma Escola Secundária*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- RODRIGUES, M. A. (2009). *Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na escola?*, Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.
- ROGERS, M. A.; THEULE, J.; RYAN, B. A.; ADAMS, G. R. & KEATING, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 34-57.
- ROSAS, F. & BRANDÃO de BRITO, J. M. (Dir.) (1986). "Analfabetismo", "Educação Nacional", *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Venda Nova: Bertrand Editora, 46-48 e 286-288.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1975). *Pygmalion dans la classe*. Paris: Casterman.
- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W., & PARKER, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). New York: Wiley.
- RUDDUCK, J. & FIELDING, M. (2006). Student voice and the perfils of popularity. *Educational Review*, 58 (2), 219-231. DOI: 10.1080/00131910600584207.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'Carving a new order of experience'. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89. DOI: 10.1080/03057640050005780.
- RUDDUCK, J. & FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ, V. & OLIVEIRA, M. (2005). A dimensão afectiva da acção pedagógica. *Educ@ção Open Journal Systems*. São Paulo, 1 (3). ISSN1679-4575. Disponível em <http://189.20.243.4/ojs/educacao.viewissue.php>.
- RUMBERGER, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625. Doi: 10.3102/00028312032003583

- RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. ALBARELLO; F. DIGNEFFE; J-P. HIERNAX; C. MAROY; D. RUQUOY & P. SAINT-GEORGES, (Eds.) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- RYZIN, M. J. (2011). Protective Factors at School: Reciprocal Effects among Adolescents' Perceptions of the School Environment, Engagement in Learning and Hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (12), 1568-1580. DOI: 10.1007/s10964-011-9637-7.
- SÁ, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: CIE/ IEP- UM.
- SALGADO, L. & REIS, I. (1994). Para a Construção dum Currículo de Formação Pessoal e Social. *Inovação*, 6, 3, 345-364.
- SALGADO, L. (2003). *A Inadequação da Educação aos Destinatários. Inclusão e Exclusão à entrada na escola básica: Respostas formais e não formais*. Tese de doutoramento apresentado Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa: UNL.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (2001). *O Príncipezinho*, Lisboa: Editorial Presença.
- SANTIAGO, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, B. S. (1988). *Discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, M^a C. (2002). Presença(s) e ausência(s) dos alunos na tomada de decisões educativas. In C. V. Estevão; J. A. Almerindo & L.C. Lima (Orgs.). *II Congresso Luso Brasileiro Prática e Administração da Educação. Investigação, Formação e Práticas*. Braga: UM/IEP.
- SANTOS, M^a C. (2004). O grupo de discussão: Contributos para uma prática de investigação qualitativa, *V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e acção*, Associação Portuguesa de Sociologia.
- SANTOS, M^a C. (2007). *A Escola Não Tem Nada a Ver. A Construção da Experiência Social e Escolar dos Jovens do Ensino Secundário. Um Estudo Sociológico a Partir de Grupos de Discussão*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho/ IEP, Braga, Portugal.
- SANTOS, M^a C. (2009). O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 22, 1, 89-103.
- SANTOS, M^a C. (2011). A(s) voz(es) de jovens alunos do ensino secundário: experiências,

- dilemas e expectativas, In A. Moreira, A. Oliveira, F. Cruz, I. Neves, M. L. Quaresma, S. Silva & P. Carvalho (Orgs.). *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Território e (Des)igualdades”* (pp. 586-596). Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1.
- SANTOS, M^a L. (Coord.); NEVES, J.; LIMA, M^a J. & CARVALHO, M. (2007). *A Leitura em Portugal*, Lisboa: GEPE, URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>, ISBN: 978-972-614-419-9.
- SARMENTO, M. J. (1999). Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo, *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149-169.
- SARMENTO, M. J. (2000). Os ofícios da criança. In E. Coquet (Coord.) *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, II Volume (pp. 125-145). Braga: Ed. CESC e IEC da Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. J. (2000a). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE
- SARMENTO, M. J. & FERREIRA, I. (1999). Comunidades Educativas: A Ideia Pedagógica e a Realidade Organizacional, In J. Formosinho; A. Fernandes; M. Sarmento & F. Ferreira, *Comunidades Educativas Novos Desafios à Educação Básica* (pp. 89-133). Braga: Livraria Minho.
- SARMENTO, M. J.; BANDEIRA, A. & DORES, R. (2000). *Trabalho domiciliário infantil – um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Solidariedade.
- SEABRA, T. (1997). Estratégias familiares de educação das crianças. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 23, 49-70.
- SEABRA, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- SEBASTIÃO, J. (1998). *Crianças na rua. Modos de vida marginais na cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta.
- SEBASTIÃO, J. (1998a). Os dilemas da escolaridade. Universalização, diversidade e inovação. In J. M. L. VIEGAS & A. F. COSTA (Org.). *Portugal, Que Modernidade* (pp. 311-327). Oeiras: Ed. Celta.
- SEBASTIÃO, J. (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- SEIXAS, A. M. (2005). Aprender a Democracia: Jovens e protesto no ensino secundário em

- Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 187-209.
- SEIXAS, S. (2006). *Comportamentos de Bullying entre pares. Bem estar e ajustamento escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- SEMBEL, N. (2003). *Le travail scolaire*. Paris: Nathan.
- SERRÃO, J. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SHELDON, S. B. & EPSTEIN, J. L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26.
- SHERIF, M. (1967). *Social Interaction. Process and Products*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- SHERNOFF, D. & SHMIDT, J. (2008). Further Evidence of the Engagement-Achievement Paradox Among U.S. High School Students. *Journal Youth Adolescence*, 37, 564-580. DOI: 10.1007/S10964-007-9241-Z
- SHOCHET, I. M.; SMITH, C. L.; FURLONG, M. J. & HOMEL, R. (2011). A Prospective Study Investigating the Impact of School Belonging Factors on Negative Affect in Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (4), 586-595. DOI: 10.1080/15374416.2011.581616.
- SILVA, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social*, vol. XXIX (129), 1211-1227.
- SILVA, J. C., MORGADO, J. & MAROCO, J. (2012). The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behavior, *Psychology*, 3 (7), 513-517. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.37074>.
- SILVA, M. A. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a pessoa e a organização*. Lisboa, IIE.
- SILVA P. (2003a). *Escola - Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, P. (2003b). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.
- SILVA, S. M. (2004). *Figuras e configurações da estranheza na escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os comportamentos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de

- mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- SILVA, S. M. (2008a). *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude. Etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*, Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- SILVA, S. M. (2008b). Figuras e configurações da estranheza: o mundo da vida e o mundo da escola, *e-cadernos ces*, 1, 141-159. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos>.
- SILVA, S. M. (2010). “De estudantes a jovens”, In P. Abrantes (Org.) *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 81-102). Lisboa: Editora Mundos Sociais, CIES, ISCTE-IUL.
- SIMOES, E. (2007). Representações sociais da Escola rural de meados do século XX em Portugal. *Análise Psicológica*, 25 (2), 211-228. ISSN 0870-8231.
- SINGLY, F. (2000). *O eu, o casal e a família*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- SIROTA, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- SKINNER, E. A.; JOHNSON, S. & SNYDER, T. (2005). Six dimensions of parenting : A motivational model. *Parenting : Science and Practice*, 5, 175-236.
- SLAUGHTER-DEFOE, D. (1995). Revisiting the concept of socialization. Caregiving and teaching in the 90s – A personal perspective. *American Psychologist*, 50 (4), 276-286. DOI: 10.1037/0003-066X.50.4.276
- SOUSA, H.; SAMPAIO, M^a M.; CASTANHEIRA, M^a T.; PEREIRA, S. & Lourenço, V. (2013), *Análise Preliminar dos Resultados. Provas Finais de Ciclo. Exames Finais Nacionais 2013*. Lisboa: GAVE, MEC. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=PrelimReport_Exams_2013_PDFCon.pdf.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Porto: Profedições.
- SOUTO-MANNING, M. & SWICK, K. J. (2006). Teachers’ beliefs about parent and family involvement: rethinking our family involvement paradigm, *Early Childhood Education Journal*, 34 (2), 187-193. DOI:10.1007/s10643-006-0063-5
- SPOSITO, M. & GALVÃO, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na idade escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22 (2), 345-380.

- SPRINTHALL, N. A. & COLLINS, W. A. (1994). *Psicologia da Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STEVENS, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Hillsdale.
- STEVENSON, D. L. & BAKER, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58 (5), 1348-1357. PMID: 3665650
- STIPEK, D. & MILES, S. (2008). Effects of Agression os Achievement: Does Conflict with the Teacher Make it Worse? *Child Development*, 79 (6), 1721-1735. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x
- STOER, S. (1983). A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou "Disfarce Humanista"? *Análise Social*, 19, 793-822.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. & CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S. & AFONSO, A. J. (1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal. Alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, 307-331.
- SWAMINATHAN, R. (2004). "It's My Place": Student Perspectives on Urban School Effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (1), 33-63, DOI: 10.1076/sesi.15.1.33.27493.
- TAJFEL, H. (1972). 'La catégorisation sociale'. In S. MOSCOVICI (org.). *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse.
- TAYLOR, L.; CLAYTON, J. & ROWLEY S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8 (3), 163-178. DOI: 10.1037/1089-2680.8.3.163
- TAYLOR, S. A.; HUNTER, G. L.; MELTON, H. & GOODWIN, S. A. (2011). Student Engagement and Marketing Classes. *Journal of Marketing Education*. DOI: 10.1177/0273475310392542
- TEDESCO, J. (2000). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEDDLIE, C., & Sammons, P. (2010). Applications of mixed methods to the field of educational

- effectiveness research. In B. P. M. Creemers, L. Kyriakides & P. Sammons (Eds.). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. (pp. 115-152), Taylor Francis.
- TEIXEIRA, C. M. (2010). *Percepções e Experiências da Escola, Trajectórias Escolares e Expectativas Futuras. Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Tese de doutoramento apresentado à Universidade do Minho. Braga: UM/IEP.
- TEODORO, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade, In S. Stoer; L. Cortesão & J. Correia (Eds.) *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 125-161). Porto: Afrontamento.
- TEODORO, A. (2003). Educação e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo: Da construção do Modelo Escolar ao Tesouro a Descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-144. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900107.pdf>.
- THORNBERRY, T. P. & KROHN, M. D. (2005). Applying interactional theory in the explanation of continuity and change in antisocial behavior. In *Advances in Criminological Theory* (Vol. 14, pp. 183–210). New Brunswick, NJ: Transaction.
- TOMADA, G. & SCHNEIDER, B. H. (1997). Relational Aggression, Gender and Peer Acceptance: Invariance Across Culture, Stability Over Time, and Concordance Among Informants. *Developmental Psychology*, 33 (4), 601-609.
- TOMÁS, C. & GAMA, A. (2011). Cultura de (não)participação das crianças em contexto escolar. In Moreira, A., Oliveira, A., Cruz, F., Naves, I., Quaresma, M. L., Silva, S. & Carvalho, P. (Orgs.). *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Território e (Des)igualdades”* (pp. 566-576). Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1.
- TOMYN, A. & CUMMINS, R. (2011). The Subjective Wellbeing of High-School Students: Validating the Personal Wellbeing Index – School Children. *Social Indicators Research*, 101 (3), 405-418. DOI: 10.1007/s11205-010-9668-6.
- TORRES, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (2011). A Excelência no Ensino Secundário: Actores,

- Experiências e Transições. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. Blanco, B. D. Silva & L. A. Almeida (Orgs.). *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2789-2802). A. Coruña: Universidade de Coruña. ISBN: 1138-1663.
- TOURAINÉ, A. (1996). *O que é a Democracia?*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 9789728245528.
- TRINDADE, R. (2000). Escolaridade Básica e Cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 39-75. Disponível em <http://redalyc.uaemex/redalyc/pdf/374/37413104.pdf>.
- URBERG, K. A., LUO, Q., PILGRIM, C. & DEGIRMENCIOGLU, S. M. (2003). A two-stage modelo f peer influence in adolescent substance use: Individual and relationship-specific differences in susceptibility to influence. *Addictive Behaviors*, 28 (7), 1243-1256. DOI: 10.1016/s0306-4603(02)00256-3.
- VALA, J. (1989) A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (3.ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VALE, M. & SILVA, S. M. (2011). Jovens e Escola na Zona Histórica do Porto: de um tempo escolar desvalorizado a um tempo e espaço de lazer. In A. Moreira, A. Oliveira, F. Cruz, I. Naves, M. L. Quaresma, S. Silva & P. Carvalho (Orgs.) *Actas do II Encontro de Sociologia da Educação – “Educação, Territórios e (Des)Igualdades”*. Porto: Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia. ISBN: 978-972-95945-7-1.
- VALENTE, M.ª O. & ANTUNES, J. J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- VALENTIM, J. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- VALLET, L. A. (2001). La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période. In R. Boudon; N. Bulle & M. Cherkaoui, *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF.
- VAN HAECHT, A. (1990). *À l'École à l'euprevue de la sociologie*. Bruxelles : DeBoeck.
- VAN PRAAG, P. ; FRIJTERS, A. & FERRER-i-CARBONELL, A. (2003). The anatomy of subjective well-being. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 51 (1), 29-49. DOI : 10.1016/So167-2681(02)00140-3.
- VAN ZANTEN, A, & PANGAM, A. (2000). *L'école: l'état des savoirs*. Paris: La Decouvert.
- VAN ZANTEN, A. (2000). Les sciences sociales et l'école. In A. Van Zanten (dir.), *L'École. L'état*

des savoirs (pp. 5-14). Paris: La Découverte.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.

VERHOEVEN, M. (2006). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele (Orgs.) *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 83-107). Bruxelles: Éditions De Boeck Université. ISBN 2-8041-5051-8.

VERNON-FEAGANS, I. & BLAIR, C. (2006). Measurement of school readiness. *Early Education and Development*. 17, 1-5. DOI: 10.1207/s15566935eed1701-1

VIEIRA, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa*. Relatório de uma aula teórico-prática realizado no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

VIEIRA, F. (2014). Envolvimento na aprendizagem escolar: o que dizem as experiências dos alunos?. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira & T. Pereira. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.

VIEIRA, M.; PINTASSILGO, J. & MELO, B. (Orgs.). (2003). *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: CIE-FCUL.

VIEIRA, M. M. (2003). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar, In M. Vieira; J. Pintassilgo & B. Melo (Orgs.). *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: CIE-FCUL.

VIEIRA, M. M. (2005). O lugar do trabalho escolar - Entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, Vol. XL (176), 519-545.

VIEIRA, M.M. (2006). Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Revista Interações*. 2, 291-305. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/215>.

VINCENT, G. (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et*

socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

WAGNER, P. (1996). *Liberté et discipline. Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.

WALKER, A. & MACPHEE, D. (2011). How home gets to school: Parental control strategies predict children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 355-364. DOI: 10.1016/j.ecresq.2011.02.001.

WAANDERS, C.; MENDEZ, J. & DOWNER, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighbourhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education, *Journal of School Psychology*, 45 (6), 619-636. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.07.003.

WANG, M. & HOLCOMBE, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662. DOI : 10.3102/0002831209361209.

WENTZEL, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209. DOI: 10.1037/0022-0663.90.2.202.

WENTZEL, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279– 296). New York: Guilford.

WENTZEL, K. R. & ASHER, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x

WENTZEL, K. R., BARRY, C., & CALDWELL, K. (2004). Friendships in Middle School: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.

WENTZEL, K. R.; BATTLE, A.; RUSSELL, S. L. & LOONEY, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 35, 193-202. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.03.002.

WENTZEL, K. R., McNAMARA-BARRY C., & CALDWELL, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203. DOI: 10.1037/0022-0663.96.2.195.

WESSEL, S. & STECANELA, N. (2014). Por que ir à escola? – Da experiência escolar à produção de sentidos. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I.

- Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira & T. Pereira. *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6.
- WILLIAMS, T., SÁNCHEZ, B. & HUNNELL, J. (2011). Aligning theory with practice: Understanding school-family partnerships at an inner-city high school, *Children and Youth Services Review*, 33 (5), 689-697. DOI: [10.1016/j.chidyouth.2010.11.012](https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2010.11.012)
- WILLIS, P. (1991). *Aprendendo a ser Trabalhador. Escola, Resistência, e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Ed. Orig.: 1977).
- WONGLORSAICHON, B.; WONGWANICH, S. & WIRATCHAI, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.467.
- WOODS, P. (Ed.) (1980). *Pupil Strategies*. London: Croom Helm.
- WOODS, P. (1989). *La Escuela por Dentro*. Barcelona: Paidós.
- WU, J. Y.; HUGHES, J. N. & KWOK, O.M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal School Psychology*. 48(5),357-87. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.06.004.
- YIN, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage.
- ZAFRAN, J. (2001). Le temps scolaire, le temps libre et le temps des loisirs: comment réussir au college français en s'engageant dans la course des temps sociaux. In G. Ouellet et A. Thibault (Dir.) *Loisir et Société* (137-160). Québec: Presses de L'Université du Québec, 24 (1), Disponível em www.puq.quebec.ca.
- ZHANG, D.; HSU, H-Y.; KWOK, O.; BENZ, M. & BOWMAN-PERROT, L. (2011). The Impact of Basic-Level Parent Engagements on Student Achievement: Patterns Associated with Race/Ethnicity and SES. *Journal of Disability Policy Studies*, 22 (1), 28-39. DOI:10.1177/1044207310394447.

ANEXO 1

Redações dos alunos – Estudo exploratório

1. Rapaz Rapariga 2. Idade: 11 anos
3. Profissão do Pai: pedreiro
4. Profissão da Mãe: doméstica

Preciso da tua ajuda para um trabalho que estou a fazer na Universidade de Coimbra, sobre a importância que tu e os teus colegas atribuem à escola, a tudo o que lá aprendem, às actividades que lá têm, aos colegas, etc.

Para isso só tens de fazer uma redacção (escrever um texto) respondendo à seguinte questão:

Se te dessem uma “varinha mágica” para mudar a tua escola, o que mudarias?

Tudo o que escreveres permanecerá rigorosamente **confidencial** e **anónimo**, tendo fins exclusivamente académicos.

Não há respostas certas ou erradas, não há redacções boas ou más, **todas são importantes** para o meu trabalho.

Tens a oportunidade de escrever o que achas e pensas ser a tua **opinião sincera** sobre a questão que te coloquei.

Podes escrever nesta folha.

Se tivesse uma varinha mágica
transformava o sala de estudo
em uma sala de jogos.
Mudava o intervalo para 35
minutos para descomorar.
Comprava mais jogos para a
Biblioteca.
Diminua as disciplinas.
Fazia em que os professores
fossem muito, muito Bonzinhos.
Fazia em que o almoço no
colégio fosse grátis.
Fazia em que o "caf" fosse para
toda a gente e ~~o espaço~~ o espaço fosse maior
para fizéssemos menos testes.
Para mim a escola podia
ser muito melhor!

1. Rapaz Rapariga 2. Idade: 11 anos

3. Profissão do Pai: pedreiro

4. Profissão da Mãe: labeleira

Preciso da tua ajuda para um trabalho que estou a fazer na Universidade de Coimbra, sobre a importância que tu e os teus colegas atribuem à escola, a tudo o que lá aprendem, às actividades que lá têm, aos colegas, etc.

Para isso só tens de fazer uma redacção (escrever um texto) respondendo à seguinte questão:

A vinda para uma escola nova: coisas boas e más.

Tudo o que escreveres permanecerá rigorosamente **confidencial** e **anónimo**, tendo fins exclusivamente académicos.

Não há respostas certas ou erradas, não há redacções boas ou más, **todas são importantes** para o meu trabalho.

Tens a oportunidade de escrever o que achas e pensas ser a tua **opinião sincera** sobre a questão que te coloquei.

Podes escrever nesta folha.

O que acho de bom que esta escola tem é bons colegas, bons professores e simpáticos funcionários. Eu acho que deveria ser sempre assim. Tenho mais colegas lá muito mais confusões e conflitos no primeiro dia que conheço esta escola fiz um amigo. Há alunos mais. O que esta escola deveria ter na sala de estudo computadores novos, deveriam tapar a janelas de cima da sala para não fazer reflexo para o quadro deveria de modernizar as salas de aula deveria de fazer outro campo de futebol. O que eu acho de mau é quando eu trago uma ou duas bolas. Outros rapazes mais roubam as bolas e furam-nas todas. Aparentar mais a escola mais deveria deixar entrar alunos com tabaco, álcool e drogas nas salas. Os bebedouros (refeição) deveriam de estar em ^{bom} estado que se possa beber água. Há um professor de História que não explica bem a matéria ele vai muito rápido.

É um funcionário lava a lousa a bola mas não entendo ninguém o funcionário que chegou e tirou-me a bola e nunca mais mandou eu acho este inguito deveria nos fazer mais visitas de estudo e deveria nos de ter dois boxes e o professor de Educação Física não exigem tanto de nós, as fotocópias e os testes deveriam ser a cores e não a preto e branco em Área de projecto podíamos ter feito mais trabalhos manuais e mais pintura. Poderíamos ter intervalos maiores de 30 minutos e mais de 15 minutos para dar tempo para comer a senha e comer alguma coisa e os rapazes de 10º ano poderiam nos deixar jogar a bola com eles e os professores poderiam ser mais propositivos e na fila de almooçamos não nos ultrapassar na fila da cantina. É deveria ser sempre algo para sobremesa para a semana os sanitários da casa de banho para os rapazes deveriam ser coloridos novos e limpos está sempre tudo sujo e estragado.

A nossa escola tá sempre com lixo que cheira mal a nossa escola deveria ter uma piscina e computadores modernos em folha deveria ter um chão novo.

MUITO OBRIGADO !

Ex^{mo} Senhor

Presidente do Conselho Executivo

da Escola Básica 2,3 de XXXX

Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral, Assistente do 2º triénio da Área Científica de Psicologia e Ciências da Educação na Escola Superior de Educação de Coimbra, casada, portador(a) do B.I. nº 8579233 de 28/04/2004, residente em Rua Santa Maria , nº 21, 3060-036 Ançã, com o telefone nº 936344197 e o e-mail scruzp@esec.pt vem solicitar a V. Ex^a se digne aceitar a proposta de realização de trabalhos de investigação empírica na escola que preside, no âmbito do seu projecto de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Sociologia da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas.

Com a garantia de toda a confidencialidade e anonimato asseguramos que, em parte alguma da tese, se fará referência ao nome da escola envolvida bem como dos sujeitos que constituirão a nossa amostra.

Julgamos que esta será também uma boa oportunidade para a escola alvo deste estudo, conhecer ainda mais e melhor a sua realidade concreta, a sua população escolar e as suas especificidades, no sentido de se promover um bem-estar escolar generalizado a todos os alunos, professores, funcionários e mesmo pais, facultando maiores e melhores sucessos.

Desde já agradecemos ao Conselho Executivo a atenção dispensada e a oportunidade deste pedido ser apreciado pelo Conselho Pedagógico.

Ficando ao dispor para mais informações.

Com os melhores cumprimentos.

Coimbra, 29 de Setembro de 2006

Ex^{mo(a)} Senhor(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral, docente na Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me a realizar um projecto de Doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, relativo à importância da escola na vida dos jovens na sociedade actual.

Tendo obtido a autorização dos Conselhos Executivo e Pedagógico da Escola Básica 2, 3 de XXXX para a realização dos trabalhos de investigação empírica, venho solicitar a V. Ex^{cia} autorização para que o/a vosso(a) educando(a) possa colaborar respondendo a um questionário. A sua participação é importante para se conhecer mais e melhor a realidade concreta desta escola, visando promover um bem-estar escolar generalizado e facultando maiores e melhores sucessos para todos.

O questionário é anónimo e confidencial e asseguramos que não se fará sequer referência ao nome das escola envolvida.

Desde já agradeço a atenção e colaboração dispensadas, ficando ao dispor para mais informações através do e-mail: scruzp@esec.pt ou do telemóvel 936344197.

(Destaque por aqui) -----

AUTORIZO NÃO AUTORIZO

O aluno: _____
do ano _____ da turma _____ .

Assinatura: _____

ANEXO 4

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS ALUNOS (EM GRUPO TURMA)

Objectivos		Tópicos
<p>1. Averiguar quais as representações que os alunos têm da escola em geral e da escola que frequentam;</p> <p>2. Perceber que importância tem a escola na construção da identidade social e individual dos jovens alunos;</p> <p>3. Reconhecer a forma como os jovens alunos se relacionam, institucional e pedagogicamente, com a escola;</p> <p>4. Problematizar o sentido das “ausências” dos alunos nos espaços e momentos em que deveriam estar presentes;</p>	<p>Relação com a escola e com o saber</p> <p>Relação com o espaço escolar</p>	<p>Para vocês o que é a escola?</p> <p>Para que acham que existe/para que serve a escola?</p> <p>Qual a vossa opinião acerca desta (que é a vossa) escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaços/condições - Professores - Aulas/disciplinas - Ambiente entre os alunos: bons vs maus; entre-turmas; etc <p>Porque razão acham que existem tantos problemas de insucesso na escola?</p> <p>Em que actividades participam aqui na escola (animação cultural; clubes, etc.)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como começaram/porque razão não participam; - Qual a vossa opinião sobre essas actividades;
<p>5. Conhecer as aspirações/expectativas que os alunos têm em relação à progressão nos estudos e ao seu futuro profissional;</p>		<p>Como tem sido o vosso percurso escolar?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biografia actual - Situação actual - Perspectivas de futuro

<p>6. Investigar como se organizam socialmente os jovens alunos. Como vivem os espaços e tempos escolares, como se relacionam com os seus pares e com os adultos (professores, pais e encarregados de educação,...), que actividades desenvolvem nos intervalos das aulas, como promovem entre si as suas sociabilidades (partilha de ideias, gostos, interesses, linguagem, estilos, símbolos, <i>habitus</i>, ...);</p>	<p>Relação com a escola e com os outros</p> <p>Relação com os colegas/os outros</p>	<p>O que fazem nos tempos livres?</p> <p>Na escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de depois das aulas - Nos intervalos das aulas <p>Fora de escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tardes/manhãs sem aulas - Noites - Fins-de-semana - Férias <p>Quem são os vossos amigos?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conheceram-nos na escola, no bairro ou noutra contexto - São sobretudo rapazes ou raparigas - Formam um grupo definido e fechado ou é aberto e dinâmico
---	---	--

ANEXO 5

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS EM PEQUENOS GRUPOS

Relação com o espaço/tempo escolares

1. O que acham desta vossa escola? O que mais vos agrada nela?
3. O que acham que esta escola não tem e que, se tivesse a tornava melhor?
4. Conhecem o regulamento da vossa escola?
5. Acham importante cumprir-se o regulamento da escola? Porquê?
6. Sentem que a escola é uma obrigação para vocês? Porquê?
7. Quando acham que alguma coisa não está bem (sobre as aulas, sobre as notas, sobre alguma regra com a qual não concordas, etc..), costumam manifestar a vossa insatisfação? Junto de quem?
8. Acham que vale a pena os alunos manifestarem o seu descontentamento (falarem, não se calarem, reclamarem)? Porquê?

9. Acham que os alunos costumam ser ouvidos, na tomada de decisões? De que forma isso acontece? (ou não?) Porquê?
10. Acham importante haver Delegado de Turma? Porquê? Para quê? Quais são as funções do Delegado de Turma?
11. Sabem se a escola tem Associação de Pais?
12. Para que acham que serve/qual é a função da Associação de Pais?

13. Sentem que como alunos, e como jovens, pertencem à escola? Porquê?
14. Sentem que, para além dos deveres, também tem direitos aqui na escola?

15. Quando têm problemas na/com a escola pedem ajuda a alguém? A quem?
16. Sabem se na vossa escola há problemas de indisciplina? De violência entre os alunos? Que tipo de violência acontece mais?
17. Sabem se há problemas que conduzem a processos disciplinares?

18. Como se costuma resolver esses problemas de violência e de maus comportamentos? O que se costuma fazer para isso?

19. Para além das aulas, que actividades há aqui na escola (animação cultural, clubes, ateliers, ...)?

20. Qual a vossa opinião sobre essas actividades? Quais é que vos agradam mais?

21. Costumam participar? Porque razão não participam?

22. Quanto ao vosso horário, acham que é muito preenchido, acham que estão demasiado tempo na escola ou acham que está bem assim? Porquê?

23. Quando não têm aulas, nos intervalos, à hora de almoço, ..., como costumam ocupar o vosso tempo?

Relação com o saber

24. Gostam de vir à escola? O que esperam vocês da escola?

25. Acham importante aprender as coisas que aprendem na escola?

26. Acham que é importante ter boas notas? Porquê?

27. Para vocês o que é um “bom aluno”? E um “mau aluno”?

28. Quando os alunos não passam de ano, quais vos parecem ser as razões?

29. Acham importante que os professores tenham uma boa opinião de vocês? Porquê?

30. Acham que os alunos das cidades têm vantagens sobre vocês?

31. E vocês acham que também têm vantagens sobre os alunos das cidades? Quais?

32. Gostariam de estar já a trabalhar? Ou acham que é importante continuar a estudar?

33. Gostariam de continuar a estudar até onde?

34. Já pensaram no que gostariam de fazer um dia, que profissão gostariam de ter?

35. Acham que vão conseguir ter essa profissão?

Relação com os outros

36. Sentem-se bem na escola? Relacionam-se bem com toda a gente (Colegas, professores, funcionários)?
37. Acham que os alunos são tratados de igual forma, ou acham que há alunos que são tratados de modo diferente (mais favorecidos que outros)? De que forma?
38. Acham que há situações de injustiça na escola? De que modo?
39. Acham importante que os colegas vos considerem como sendo bons colegas? Que vos tenham em boa conta, enquanto colegas? Porquê?
40. Para vocês o que é um bom colega? E um mau colega?

41. Para vocês como é a vossa turma? Gostam de pertencer à turma que têm, ou não?
42. Se pudessem tinham escolhido outros colegas de turma, ou não?
43. Entre colegas costuma haver um bom relacionamento?
44. Gostam dos momentos que passam com os vossos colegas/amigos?
45. Onde se costumam encontrar (no recreio, na sala de convívio, corredores...)?
46. Costumam estar sempre nos mesmos locais? Porquê?
47. Acham que a escola está dividida por espaços próprios de cada grupo de alunos? Ou, pelo contrário, os alunos não têm esses espaços definidos? Os locais vão variando?

48. Os amigos que têm são apenas os da escola, ou têm outros amigos?
49. Onde conheceram esses outros amigos (no bairro ou noutra contexto)?
50. São sobretudo rapazes ou raparigas?
51. Formam um grupo definido e fechado, andam sempre os mesmos juntos, ou é aberto e dinâmico?
52. Onde e como se costumam encontrar?

53. Costumam dar-se bem com os professores?
54. Sentem que os professores vos respeitam? Em que medida?
55. Acham que os professores se preocupam e trabalham para que vocês aprendam e tirem boas notas? Porquê?

56. O que vos dizem os vossos pais sobre a escola?

57. Costumam falar com os vossos pais sobre a escola? Sobre os testes? Sobre as notas? Sobre os professores? Sobre os amigos? Sobre o que vos costuma acontecer na escola?

58. Acham que isso é importante? Acham que isso vos ajuda de alguma forma? Como?

59. Os vossos pais costumam vir à escola (reuniões com o Director de Turma, participar nas actividades propostas para os pais, ...)?

60. Gostam que os vossos pais venham à escola (livremente, quando convocados, participar nas actividades para pais...)? Acham que é importante que eles venham? Porquê?

61. Nos tempos livres, (quando não têm escola) nos fins-de-semana, nas férias o que costumam fazer?

62. Como costumam ocupar o vosso tempo? Em casa? Fora de casa?

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Questionário de Perceções e Vivências Escolares-Alunos (QPVE-A)

Com este questionário pretendo saber a tua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com a importância que a escola tem na tua vida, sobre as actividades que desenvolves quando tens tempo livre, na escola e fora da escola e sobre como te relacionas com os teus colegas e professores.

Este é um questionário **anónimo** e a tua opinião, especialmente se for **sincera e objectiva**, é de grande importância para o êxito da investigação. Não há respostas certas nem erradas, **todas são válidas e positivas** para o meu trabalho **só tens de ler bem a pergunta e responder com calma** de modo a que me dês informações precisas e verdadeiras, porque só assim posso contar com a tua contribuição.

PARTE I

1. Identificação

1.1. Rapaz Rapariga

1.2. Quando nasceste?: Mês _____ / Ano _____

2. Agregado familiar

2.1. Com quem vives? _____.

2.2. Se tens irmãos, que idades têm? _____.

_____.

2.3. Qual a escolaridade do teu pai? _____.

2.5. E da tua mãe? _____.

2.6. Qual a profissão do teu pai? _____.

2.7. E da tua mãe? _____.

PARTE II

Lê com atenção cada uma das seguintes frases e diz se, na tua opinião, são verdadeiras ou falsas. Para isso considera a seguinte escala:

Totalmente Falso	Falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Verdadeiro	Totalmente verdadeiro	Não sei
------------------	-------	---------------------------	---------------------------	------------	-----------------------	---------

3. Relação do aluno com a escola

	Totalmente falso	Falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Verdadeiro	Totalmente verdadeiro	Não sei
3.1. Gosto de andar na escola.							
3.2. Não concordo com certas coisas da turma/escola mas calo-me, não digo nada.							
3.3. A escola é como a minha segunda casa.							
3.4. A minha escola tem tudo o que é preciso para que os alunos aprendam.							
3.5. Não me sinto muito bem na minha escola.							
3.6. Na minha escola os alunos costumam portar-se bem.							
3.7. Acho que a minha escola não funciona bem.							
3.8. Estamos muito tempo dentro da sala de aula.							
3.9. Eu conheço as regras de funcionamento da minha escola.							
3.10. Os intervalos são poucos.							
3.11. Sei que tenho direito a andar na escola.							
3.12. Sinto que pertenço à minha escola.							
3.13. Na minha escola costuma haver problemas de maus comportamentos.							
3.14. Acho que as regras da minha escola são justas.							
3.15. Não gosto de vir à escola.							
3.16. A minha escola funciona bem.							
3.17. Sinto que, na escola, não ouvem a minha opinião.							

3.18. Para mim é importante vir à escola.							
3.19. Costumo dizer que não concordo com alguma coisa na minha turma ou na escola.							
3.20. A minha escola não tem condições para podermos aprender.							
3.21. Sinto-me bem na minha escola.							
3.22. Sinto-me obrigado a vir à escola.							
3.23. O meu horário escolar é muito cheio.							
3.24. Não concordo com as regras da minha escola.							

4. Relação com o saber

	Totalmente Falso	Falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Verdadeiro	Totalmente verdadeiro	Não sei
4.1. De modo geral gosto das disciplinas que tenho.							
4.2. Não gosto nada de fazer os testes.							
4.3. Acho que sou bom aluno.							
4.4. Não me sinto nada bem nas aulas.							
4.5. Não me importo nada que os professores tenham má impressão de mim.							
4.6 De modo geral gosto das matérias que aprendo.							
4.7. Não me importo de ter más notas.							
4.8. Acho que é importante a avaliação que os professores fazem de mim.							
4.9. Sinto-me bem nas aulas.							
4.10. Acho que os professores							

costumam ser injustos com as minhas notas.							
4.11. Acho que os testes são necessários.							
4.12. Não gosto nada quando os professores dão matéria nova.							
4.13. Para mim é importante ter boas notas.							
4.14. Não gosto muito das matérias dadas na escola.							
4.15. Os professores são bons.							
4.16. Não gosto de fazer os TPC's.							
4.17. Gosto da forma como os professores ensinam a matéria.							
4.18. Não acho que os testes sejam importantes.							
4.19. Os professores costumam ser justos com as minhas notas.							
4.20. Gosto muito de fazer pesquisas para os trabalhos da escola.							
4.21. Para mim é importante que os professores tenham uma boa impressão acerca de mim							
4.22. Não me importo nada quando tenho más notas.							
4.23. Acho que os professores não sabem dar as aulas.							
4.24. Não ligo nada à avaliação que o professor faz de mim.							
4.25. Acho que não sou muito bom aluno.							

5. Relação com os outros

	Totalmente falso	Falso	Mais falso que verdadeiro	Mais verdadeiro que falso	Verdade	Totalmente verdade	Não sei
5.1. Gosto da minha turma.							
5.2. Não costumo ter o apoio dos meus colegas.							
5.3. Dou-me bem com os meus colegas.							
5.4. Quando tenho problemas na escola não costumo pedir ajuda.							
5.5. Gosto dos momentos que passo com os meus colegas.							
5.6. Quando tenho algum problema na escola costumo pedir ajuda.							
5.7. Não gosto nada que os meus pais venham à escola.							
5.8. Não me costumo dar bem com os meus colegas.							
5.9. Acho que os colegas me apoiam sempre que preciso.							
5.10. Os professores respeitam-me.							
5.11. Acho importante que os colegas tenham uma boa impressão acerca de mim.							
5.12. Se pudesse tinha escolhido outra turma.							
5.13. Não me dou muito bem com os funcionários.							
5.14. Não costumo falar com os meus pais sobre a escola (testes, notas, professores, colegas, etc).							
5.15. Dou-me bem com os professores.							
5.16. Os meus pais costumam vir à escola.							
5.17. Não me sinto bem na minha turma.							
5.18. Às vezes sinto							

que os professores não me respeitam.							
5.19. Costumo falar com os meus pais sobre a escola (testes, notas, professores, colegas, etc.).							
5.20 Não me costumo dar bem com os professores.							
5.21. Gosto que os meus pais venham à escola.							
5.22 Não me importo nada que os colegas não tenham uma boa impressão acerca de mim.							
5.23. Dou-me bem com os funcionários.							

PARTE III

Responde às questões que se seguem, assinalando as **três respostas** que para ti são mais correctas. Para isso, vais atribuir o número **1** à resposta que consideras ser a mais importante, o número **2** à que vem a seguir e, finalmente o número **3** à resposta que, na tua opinião, fica na 3ª posição de importância.

6. Para mim a escola é:

- 6.1. Um local de convívio
- 6.2. Onde aprendo o que é importante para a minha vida futura.
- 6.3. A minha ocupação.
- 6.4. Onde posso estar com os colegas
- 6.5. Onde posso adquirir formação para um dia ter a profissão que gosto.
- 6.6. Onde posso aprender coisas novas.
- 6.7. Onde posso fazer coisas que não fazia se cá não viesse.
- 6.8. Outra coisa, qual? _____

7. Quando tens tempo livre, o que costumavas fazer?

- 7.1. Conversar com os colegas
- 7.2. Estudar (na biblioteca, na sala, no bar, etc...)
- 7.3. Pesquisar na Internet
- 7.4. Brincar com os colegas
- 7.5. Jogar (à bola, matraquilhos, berlindes, corridas, etc...)
- 7.6. Passear pelos recreios
- 7.7. Ouvir rádio
- 7.8. Mandar e receber mensagens de telemóvel
- 7.9. Outra coisa, o quê? _____

8. Quando tens tempo livre, onde costumás estar?

- 8.1. Na biblioteca
 - 8.2. Na sala de convívio
 - 8.3. No bar
 - 8.4. No átrio
 - 8.5. No COJ (ATL)
 - 8.6. No campo de jogos
 - 8.7. Na zona da rádio
 - 8.8. No recreio (Nos espaços exteriores)
 - 8.9. Outro sítio, onde? _____
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

9. Para além das aulas em que actividades participas aqui na escola?

- 9.1. No clube de Ciênciomania
 - 9.2. No Clube de cerâmica
 - 9.3. No torneio desportivos
 - 9.4. Na rádio
 - 9.5. Outra, qual? _____
 - 9.6. Não participo em nenhuma actividade.
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

10. Na turma em que actividades costumás participar?

- 10.1. Na eleição do Delegado e Sub-Delegado de turma
 - 10.2. Com o Director de Turma, em decisões para o bom funcionamento das actividades da turma.
 - 10.3. No Conselho de Turma.
 - 10.4. Em actividades inter-turmas.
 - 10.5. Outras, quais? _____
 - 10.6. Não costumo participar em nada.
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |

11. Quem são os teus amigos?

- 11.1. São colegas que tenho na escola.
 - 11.2. São colegas que vivem perto de mim.
 - 11.3. São colegas que tenho noutros sítios para além da escola (Catequese, Piscina, Música, Rancho, etc..).
 - 11.4. São os colegas da escola e que também encontramos noutros sítios.
 - 11.5. São outros, quem? _____
- | |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

12. Na escola, quem são os teus amigos?

- 12.1. São os colegas da tua turma.
- 12.2. São colegas de outras turmas.
- 12.3. São os colegas que também costumam ir para o COJ.
- 12.4. São os colegas que vivem perto de ti.
- 12.5. São os mesmos colegas que tens nas actividades fora da escola (Piscina, Música, Catequese,...).
- 12.6. São os colegas que costumam estudar contigo.
- 12.7. São outros, quem? _____

13. Esses teus amigos ...

- 13.1. São sempre os mesmos porque são esses com quem gostas de mais de estar.
- 13.2. Variam dependendo das diferentes situações e dos momentos.
- 13.3. São maioritariamente rapazes.
- 13.4. São maioritariamente raparigas.
- 13.5. São rapazes e raparigas.
- 13.6. São colegas mais velhos.
- 13.7. São colegas mais novos.
- 13.8. São colegas de todas as idades.

14. Na tua opinião como é que os alunos se juntam, formando grupos?

- 14.1. Porque são da mesma turma
- 14.2. Porque vivem no mesmo lugar
- 14.3. Porque são rapazes e juntam-se com outros rapazes
- 14.4. Porque são raparigas e juntam-se com outras raparigas
- 14.5. Porque falam dos mesmos assuntos
- 14.6. Porque se vestem de maneira parecida
- 14.7. Porque gostam das mesmas actividades/brincadeiras
- 14.8. Porque têm os mesmos gostos/interesses
- 14.9. Outra razão, qual? _____

15. Quando tens problemas na/com a escola a quem costumavas pedir ajuda?

- 15.1. Ao Director de Turma
- 15.2. A qualquer um dos professores
- 15.3. Aos funcionários
- 15.4. Aos pais
- 15.5. À Psicóloga da escola
- 15.6. Aos colegas
- 15.7. Ao Conselho Executivo
- 15.8. A ninguém, não costumo pedir ajuda
- 15.9. A outro, quem? _____

16. Quando achas que, na tua escola, alguma coisa não está bem (contigo ou com a escola em geral), costumavas queixar-te:

- | | |
|---|--------------------------|
| 16.1. Aos pais | <input type="checkbox"/> |
| 16.2. Aos colegas/amigos | <input type="checkbox"/> |
| 16.3. A qualquer um dos professores | <input type="checkbox"/> |
| 16.4. Ao Director de Turma | <input type="checkbox"/> |
| 16.5. Ao Conselho Executivo | <input type="checkbox"/> |
| 16.6. Aos funcionários | <input type="checkbox"/> |
| 16.7. À Psicóloga | <input type="checkbox"/> |
| 16.9. A outro, quem? _____ | |
| 16.8. A ninguém, não costumo queixar-me | <input type="checkbox"/> |

17. Costumas ter aulas de apoio?

- | | |
|-----------|--------------------------|
| 17.1. Sim | <input type="checkbox"/> |
| 17.2. Não | <input type="checkbox"/> |

Nas perguntas que se seguem assinala com uma cruz apenas aquela resposta que consideras ser a correcta.

18. Já reprovaste alguma vez?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 18.1. Uma vez | <input type="checkbox"/> |
| 18.2. Duas vezes | <input type="checkbox"/> |
| 18.3. Três ou mais vezes | <input type="checkbox"/> |
| 18.4. Nunca reprovei | <input type="checkbox"/> |

19. Até onde pensas continuar a estudar?

- | | |
|---|--------------------------|
| 19.1. Até acabar o 9º ano. | <input type="checkbox"/> |
| 19.2. Até acabar o 12º ano via geral. | <input type="checkbox"/> |
| 19.3. Até acabar o 12º ano via profissional. | <input type="checkbox"/> |
| 19.4. Até tirar um curso do Ensino Superior Politécnico. | <input type="checkbox"/> |
| 19.5. Até tirar um curso do Ensino Superior Universitário | <input type="checkbox"/> |
| 19.6. Não sei. | <input type="checkbox"/> |

20. Até onde achas que vais conseguir estudar

- 20.1. Até acabar o 9º ano.
- 20.2. Até acabar o 12º ano via geral.
- 20.3. Até acabar o 12º ano via profissional.
- 20.4. Até tirar um curso do Ensino Superior Politécnico.
- 20.5. Até tirar um curso do Ensino Superior Universitário.
- 20.6. Não sei.

21. Qual é a profissão que gostarias de ter?

22. Achas que vais conseguir vir a ter essa profissão?

- 22.1. Sim, porque estou a trabalhar para isso.
- 22.2. Talvez, mas sei que vai ser muito difícil.
- 22.3. Não sei.
- 22.4. Não, nunca serei capaz de conseguir.
- 22.5. Então qual achas que ter? _____

23. Os teus pais costumam vir à escola?

- 23.1. Sim, sempre que o Director de Turma chama.
- 23.2. Sim, sempre que entendem que é preciso.
- 23.3. Sim, para participar nas actividades da escola (festas, animação,...).
- 23.4. Não costumam vir.
- 23.5. Não sei.

24. Gostas que os teus pais venham à escola?

- 24.1. Gosto, mas não precisam de vir.
- 24.2. Gosto, acho que é importante.
- 24.3. Gostava que pudessem vir mais vezes, mas não podem.
- 24.4. Não gosto nada.
- 24.5. Não sei.

Muito obrigada pela tua colaboração.

ENTREVISTA AOS PROFESSORES

Questões:

1. Na sua opinião como é que os alunos encaram a vinda à escola? Que importância atribuem os alunos à escola (escola em geral e a esta escola em concreto)?
2. Como desempenham os alunos o seu papel de alunos? Que tipo de acção desempenham? Que estratégias constroem os alunos, e qual a sua eficácia, de modo a darem sentido à sua acção na escola?
3. Considera que há espaços e momentos em que os alunos estão ausentes, no relacionamento institucional e pedagógico com a escola, e deveriam estar mais presentes?
4. O que acha que a escola pode fornecer a estes alunos?
5. Recorde um aluno que considere “bom aluno” e descreva-o nas suas capacidades e realizações.
6. Peço que faça o mesmo para um aluno fraco que possa ser considerado “mau aluno” do ponto de vista do rendimento escolar ou comportamento.
7. Que esperam os seus alunos da frequência da escola? Acha que a maior parte deles gosta de vir à escola (gostam da escola)? Há fenómenos de rejeição à escola? De fuga? Como explica a sua (in)existência?
8. E os pais dos alunos, que reacções e atitudes têm eles perante a escola? Como as classifica?
9. Descreva os pais típicos do suposto aluno típico desta escola.
10. Como acha que os alunos vivem os espaços e tempos escolares? Que actividades costumam ter, quando têm tempo livre (antes das aulas, nos intervalos)? Como se relacionam com os colegas, com os professores e com os funcionários? Como desenvolvem entre si as suas sociabilidades? (Ou seja, de modo geral, como se organizam socialmente os alunos desta escola?)
11. Como distingue os alunos deste meio dos alunos de outros meios, mais urbanos?

12. Acha que a escola deveria proporcionar outro tipo de formações, por exemplo mais direccionada para o trabalho? De que forma?
13. Acha que a escola é uma instituição democrática? E esta escola? Como? Porquê?
14. Pode falar-se de direitos da criança/jovem na escola portuguesa? Parece-lhe que a actividade dos professores tem em atenção a sua existência?

ANEXO 8

Entrada no "Diário de Bordo"

14/ Fevereiro / 2007

Cheguei à EB23 pelas 10:30
deparei-me com uma exposição
no átrio da escola alusiva ao
Dia dos Namorados.

Às 11:05 fui à sala Lab. FC
para entrevistar o 9º A. A DT
estava presente.

A entrevista decorreu "normal"
até participarem, s/ gde "alarido"

A certa altura a DT saiu dizen-
do q ia buscar o dossier da
trama para me mostrar o Projecto
Curricular de Trama onde consi-
tuiu os resultados de 1 questioná-
rio passado à trama no início
do ano

A partir daí a trama "liber-
tou-se" e, estando a perguntar-
lhes sobre os profs, a trama foi
capaz de falar mais a verdade
com a ausência da DT.

Achei esta trama muito boa para
explorar melhor outros aspectos.
A DT concordou comigo.

Parece q é tradição
o grupo de Inglês
organizar "Office Break"
na sala de profs, q
bolo, café, chá ... Todos
os profs e funcionários
são convidados.

Pareceu-me q a DT
quz provar q já se
preocupava em saber
coisas sobre os quais
~~est~~ estava a falar com
a trama.

Pareceu-me q sendo
eu o homem / adulta
mas q podiam
confiar ... com
+ abertura, sem
receio q eu fosse
denunciá-los

Quadro I - Nível de escolaridade do pai segundo categoria socioprofissional

		Categoria socioprofissional do pai							Total
		1	2	3	4	5	6	7	
Escolaridade do pai	Não responde	7 2.1%	0	0	1 0.3%	3 0.9%	11 3.3%	4 1.2%	26 7.9%
	Até 1º Ciclo do Ensino Básico	6 1.8%	2 0.6%	0	10 3.0%	5 1.5%	68 20.6%	3 0.9%	94 28.5%
	Até 2º Ciclo do Ensino Básico	3 0.9%	1 0.3%	0	15 4.5%	12 3.6%	105 31.8%	9 2.7%	145 43.9%
	Até 3º Ciclo do Ensino Básico	0	0	0	5 1.5%	4 1.2%	16 4.8%	4 1.2%	29 8.8%
	Ensino Secundário, Médio e Superior	1 0.3%	2 0.6%	11 3.3%	7 2.1%	3 0.9%	11 3.3%	1 0.3%	36 10.9%
	Total	17 5.2%	5 1.5%	11 3.3%	38 11.5%	27 8.2%	211 63.9%	21 6.4%	330 100.0%

Legenda: 1 – Não resposta; 2 – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; 3 – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; 4 – Trabalhadores Independentes; 5 – Empregados Executantes; 6 – Operários; 7 – Outros

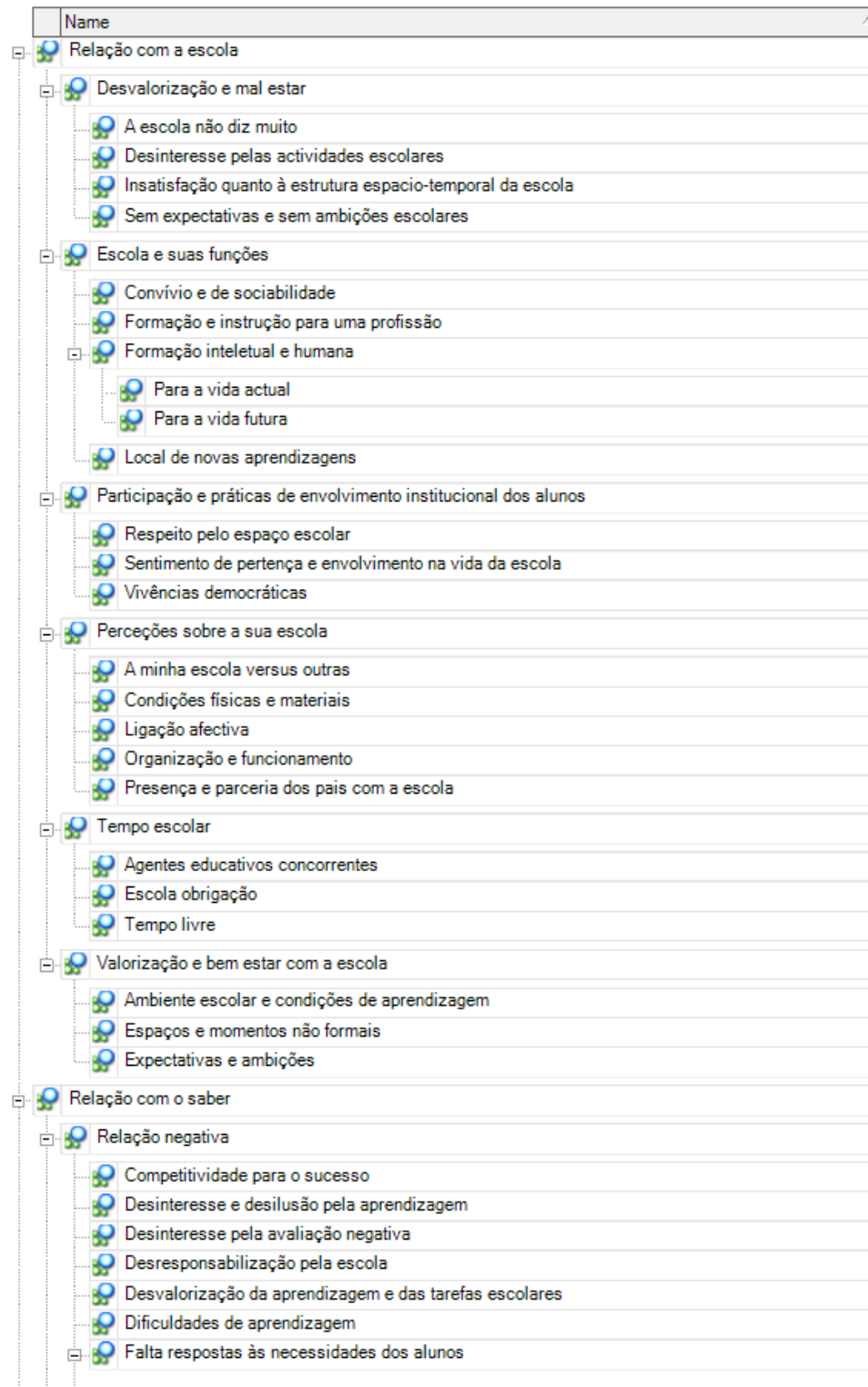
Quadro II - Nível de escolaridade da mãe segundo categoria socioprofissional

		Categoria socioprofissional da mãe								Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Escolaridade da mãe	Não responde	7 2.1%	1 0.3%	2 0.6%	2 0.6%	10 3.0%	2 0.6%	3 0.9%	2 0.6%	29 8.8%
	Até 1º Ciclo do Ensino Básico	0	0	0	9 2.7%	15 4.5%	16 4.8%	4 1.2%	38 11.8%	82 24.8%
	Até 2º Ciclo do Ensino Básico	3 0.9%	1 0.3%	0	4 1.2%	59 17.9%	26 7.9%	6 1.8%	40 12.1%	139 42.1%
	Até 3º Ciclo do Ensino Básico	0	0	0	2 0.6%	23 7.0%	7 2.1%	3 0.9%	3 0.9%	38 11.5%
	Ensino Secundário, Médio e Superior	1 0.3%	1 0.3%	14 4.2%	3 0.9%	18 5.5%	1 0.3%	0	4 1.25%	42 12.7%
	Total	11 3.3%	3 0.9%	16 4.8%	20 6.1%	125 37.9%	52 15.8%	16 4.8%	87 26.4%	330 100.0%

Legenda: 1 – Não resposta; 2 – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais; 3 – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; 4 – Trabalhadores Independentes; 5 – Empregados Executantes; 6 – Operários; 7 - Outros; 8 – Doméstica

ANEXO 10 – Árvore de categorização















Tree Nodes



Tree Nodes

Name
Estigmatizadoras
Insucesso e aprendizagem forçada
Relação positiva
Actividades e aprendizagens extra-escolares
Aprendizagem e tarefas escolares
Avaliação escolar
Bom aluno
Consciência das suas dificuldades e limitações
Integração em espaços e momentos de aprendizagem
Motivação
Respostas alternativas às necessidades dos alunos
Relação com os outros
Busca de ajuda na resolução de conflitos
Harmonia com adultos
Irresponsabilidade dos alunos
Relação com os funcionários
Relação com os pais
Falar sobre a escola
Práticas parentais negativas
Práticas parentais positivas
Relação com os professores
Confiança
Convivialidade e proximidade
Impressão sobre o aluno
Responsabilidade do aluno
Impressão sobre o professor
Práticas docentes
Imposições da profissão
Práticas desmotivadoras
Práticas motivadoras
Preparação docente
Realização profissional dos docentes
Harmonia com os pares
Amigos e colegas
Causar boa impressão
Confiança
Convivialidade e sociabilidade
Entreajuda
Grupos e grupinhos
Relação negativa com os pares
Mau colega

Tree Nodes

Name
 Maus comportamentos
 Não se dar bem com colegas
  Vitimação pelos pares
 Física
 Material
 Social
 Verbal
 Relação positiva com os pares
 Responsabilidade
 Igualdade de oportunidades e direitos
 Justiça
 Relacionamento difícil entre actores escolares
 Ser ouvido