



A EMERGÊNCIA DO ENSINO SECUNDÁRIO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO NA VIDA DOS ESTUDANTES: TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

Thiago Freires Rodrigues

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Pereira

Julho de 2013

RESUMO

A presente dissertação de mestrado desenvolve uma reflexão acerca dos efeitos da escolaridade na vida dos/das estudantes, centrada nos objetivos e finalidades da formação realizada no secundário, no contexto da vertente artística especializada. Esta via de ensino é uma das possibilidades disponíveis aos estudantes que, agora, devem obrigatoriamente prosseguir aos estudos do ciclo secundário no cenário educativo de Portugal.

Dada a recente legislação que oficializa a obrigatoriedade do ensino secundário na sociedade portuguesa, a investigação também se debruça sobre as diferentes ideologias educativas que estiveram em vigor na organização do trabalho escolar no país. A partir de um olhar enviesado pelos sentidos que o projeto pedagógico da escola artística especializada é capaz de imprimir na vida de seus estudantes, faz-se uma discussão acerca de como esta via de ensino responde às componentes social, cognitiva, cívica e profissional que são intrínsecas à formação identitária dos jovens. A esse cenário, o quadro teórico acrescenta a questão da participação dos pais, da família e dos amigos nos processos de formação educativa, elucidando os efeitos que estes atores sociais podem conjugar nos percursos juvenis.

A fim de concretizar seus objetivos, a investigação realizou seis entrevistas do tipo biográfico, contando com a participação de estudantes dos três anos do ensino secundário artístico especializado de uma escola do Norte de Portugal. Os jovens têm idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e suas entrevistas fazem uma exploração de sua trajetória educacional, para que assim se possa situar biograficamente o lugar e a importância que se atribui à frequência da via artística especializada no secundário.

Os dados foram analisados a partir de uma abordagem narrativa, sob o auxílio das técnicas da análise de conteúdo. Os resultados estão organizados em três grandes componentes: a escola, a família e o futuro, de modo que o ensino artístico especializado é contemplado numa organização transversal. A interpretação dos dados aponta para uma valorização do processo educativo por parte dos alunos/as em que sobressai a importância de dinâmicas escolares que viabilizam a desconstrução de sistemas hierárquicos, numa aposta veiculada pela informalidade e a inovação, sentidos corroborados por um espírito de diversidade e diálogo social.

RESUMÉ

Cette thèse développe une réflexion autour des effets de la scolarité dans la vie des étudiants. La réflexion est centrée sur les objectifs et finalités de la formation artistique spécialisée, offerte pendant le cycle secondaire. Ce type d'enseignement est une des options offertes aux étudiants, qui sont désormais contraints, au Portugal, de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du cycle secondaire.

Compte tenu de la législation qui vient d'officialiser l'enseignement secondaire obligatoire dans la société portugaise, cette étude porte également sur les différentes idéologies éducatives présentes dans l'organisation scolaire du pays. A partir d'un regard considérant la direction que le projet pédagogique de l'école artistique est capable de donner à la vie de ses étudiants, nous cherchons à identifier comment cette manière d'enseigner peut s'insérer dans les composantes sociale, cognitive, civique et professionnelle, intrinsèques à la formation identitaire des jeunes. Le cadre théorique s'étend enfin à la question de la place des parents, de la famille et des amis dans le processus de formation éducative, identifiant le rôle que ces acteurs sociaux peuvent mener dans le parcours des jeunes.

Pour parvenir à ces conclusions, six entretiens de type biographique ont été réalisés avec des étudiants des trois années d'enseignement artistique spécialisée dans une école du nord du Portugal. Les jeunes, âgés de 16 à 18 ans, ont exploré leurs parcours scolaire pour comprendre la place et l'importance de l'enseignement artistique dans leurs vies.

Par une approche narrative, l'analyse de l'étude est basée sur l'analyse du contenu. Les résultats sont organisés en trois catégories: l'école, la famille et le futur. L'enseignement artistique est ainsi analysé de manière transversale. Les résultats montrent une valorisation du processus éducatif et mettent en évidence l'importance de la dynamique scolaire permettant la déconstruction des systèmes hiérarchiques, favorisant l'informalité et l'innovation, renforçant ainsi un esprit de diversité et de dialogue social.

ABSTRACT

The current master's dissertation promotes a discussion about the effects of schooling in students' lives focusing on the goals of the secondary school education, mainly those proposed by the specialized artistic secondary program. This program presents itself as one of the possibilities to meet the legal demand of fulfilling secondary school in Portugal.

Considering the recent legislation making secondary school mandatory for all young students in the Portuguese society, this research is also based on the diverse educational ideologies that have been part of how schooling work is organized. This dissertation debates on how the pedagogical program of the specialized artistic secondary school addresses issues related to social, cognitive, civic and professional aspects, once acknowledged that they impact identity development, in an attempt to comprehend the senses that it can imprint in the life of students. The theoretical framework adds the issues of parental involvement concerning education and family and friends contributions to the educational processes, highlighting their interference on the young students' trajectories.

For the aims of this research, six biographical interviews were performed with students enrolled in the three different years of the specialized artistic secondary program in a school located at North Portugal. Interviews privilege a comprehensive look at educational trajectories, as a way to biographically set the importance attributed by students to their secondary experience. Age group is 16 to 18 years.

Data analysis was executed through a narrative perspective within the use of content analysis techniques. Results are grouped into three main areas: school, family, and future, considering the specialized artistic secondary experience in these domains. Data reading indicates an appraisal of the educational process by students, showing that they value schooling dynamics that privilege the deconstruction of hierarchical systems through informality and innovation, aspects reinforced by a spirit of diversity and social dialogue.

AGRADECIMENTOS

“Existo onde me desconheço”

Mia Couto

Quando no desconhecido percorremos trilhas, aprendemos que só é preciso ter desejos para avançar. Aos poucos, a caminhada toma forma e os nossos anseios são substituídos por experiências que enriquecem e renovam a vontade de prosseguir. E como o mundo não existe sem os outros, desde cedo nos apercebemos do quanto eles são importantes. Começo por agradecer aos meus pais que sempre apoiaram as minhas decisões e souberam que onde quer que eu estivesse, carregaria comigo os valores que com eles aprendi. São os meus mestres.

Aos meus irmãos, que apesar de distantes, ajudam-me a (re)avaliar o mundo sob um olhar jovem, descontraído e autêntico.

Aos amigos que fiz por tornarem esta experiência mais significativa. Ficarão sempre na memória junto às fotografias inesperadas, os brindes excessivos e às tantas comemorações.

Aos professores que tive ao longo da minha vida escolar e no âmbito do mestrado. São, cada um a seu modo, os responsáveis por eu ter abraçado a causa da educação.

Aos alunos que me concederam um pouco de seu tempo e deram vida a este projeto. Suas narrativas ajudam imenso a repensar o mundo, o social e o coletivo. Admiro-os.

Todo o meu carinho à Michele. É contigo que a jornada se faz serena, inesquecível e especial. Obrigado por cativar os meus sonhos e concretizá-los comigo.

Finalmente, à minha orientadora, a Profa. Dra. Fátima Pereira, que se demonstrou comprometida e disponível ao longo de toda a trajetória. Sua paciência, conhecimento, interesse e destreza fazem com que eu a admire cada vez mais. Obrigado por ajudar a tornar meu projeto numa investigação científica.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo I Ideologias educativas e juventudes: (des)encontros	5
1.1 Sobre as ideologias educativas em Portugal	8
1.2 O Ensino Secundário Artístico Especializado	13
1.3 Juventudes, famílias e escolas	16
Capítulo II O campo empírico: metodologia da investigação	27
2.1 Os paradigmas da investigação: incertezas	30
2.2 Da recolha empírica: as entrevistas e a abordagem narrativa	33
2.3 A investigação corrente: sujeitos em ação	38
2.4 Sobre o tratamento dos dados	39
Capítulo III Trajetórias educativas: os sentidos da escola	45
3.1 O que é a escola?	48
3.1.1 A escola: os saberes e as notas	50
3.1.2 A escola: os ambientes de aprendizagem e a relação educativa	54
3.1.3 A escola: os colegas e os amigos	63
3.2 Os pais e a família: marcas	70
3.3 Um lugar para o ensino secundário artístico especializado	76
3.4 Futuros possíveis: deixar marcas	87
CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	107

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Sistema categorial	43
Quadro 2 - Estrutura socioeconómica	77
Quadro 3 - Opções académicas	88

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Guião de entrevista semiestruturada de tipo biográfico	109
Anexo 2 - Entrevista com a Alessandra	113
Anexo 3 - Análise de conteúdo	145

INTRODUÇÃO

A escola, desde sua instauração e ao longo de seu desenvolvimento, sempre esteve face a desafios tecidos numa relação dialética entre a sociedade e os interesses desta perante os processos de escolarização. Para Canário (2005), esta asserção implica um desafio naquilo que pode ser o diálogo entre as práticas pedagógicas e as vivências sociais. Na leitura de Boavida e Amado (2006), a afirmação nos leva ao reconhecimento das marcas do tempo e do lugar na formação escolar, sinais que se conjugam na forma como se atribui sentido à escola.

Diante destas perspectivas educativas, a presente dissertação de mestrado centra sua discussão nas narrativas de alunos/as¹ do ensino secundário artístico especializado a fim de perceber as dinâmicas escolares que ocorrem nesse contexto específico do ensino secundário. Recentemente, com a aprovação da lei 85/2009 que alarga a obrigatoriedade escolar no país para doze anos, a discussão acerca das finalidades e dos objetivos do ensino secundário ganhou novamente força. Faz parte dos pressupostos teóricos desta investigação, portanto, identificar que componentes devem estar conjugadas nesta fase da formação, de modo a imprimir um olhar crítico ao trabalho pedagógico que se realiza no âmbito deste ciclo de ensino.

Para além das preocupações com a obrigatoriedade, agora legalmente designada ao sistema educativo, interessa-nos compreender um segmento específico do ensino secundário, nomeadamente, o artístico especializado. Permeado pelas finalidades deste programa escolar, conforme proposta da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que passam pela preparação para o ensino superior, para o trabalho e a vida ativa, bem como para a formação e desenvolvimento pessoal, buscamos aqui perceber os efeitos e as transformações que a vertente artística especializada tem conjugado na formação de seus alunos. Com efeito, sabemos que em Portugal o processo da diversificação das vias de ensino secundário se deu especialmente num momento em que se originou a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), referido por Barroso (2003) como o período da *Normalização* no invólucro da evolução das políticas educativas. Essa prática estaria relacionada com um interesse em conter o acesso ao ensino superior universitário por meio do desenvolvimento

¹ Ao longo da dissertação, a uniformização da escrita no género masculino não remete a um trabalho realizado apenas com rapazes. Como a pesquisa não se pauta por questões de género, adotamos o uso uniforme do substantivo, por razões estilísticas, sem que isso resulte na opressão ou omissão da participação de raparigas na investigação, cuja importância é reconhecida de modo equivalente e, por vezes, destacada.

do ensino técnico-profissional, que naquela altura privilegiou a abertura de cursos profissionalizantes, tecnológicos e, ainda, especializados, como é o caso do artístico.

A priori, a diversificação do ensino seria uma resposta das autoridades às questões de insucesso escolar, baseada no conceito de que as diferentes identidades e subjetividades dos alunos exigiam formas diversas de atender o corpo discente. A esse respeito, Alves (1999) aborda o facto de que esta democratização das oportunidades não se configura como uma política eficaz, retomando aspetos da formação liceal.

Na conjuntura contemporânea em que se assiste a um desajuste das estruturas económicas e a Europa atravessa uma crise financeira, o que afeta em termos globais a dinâmica capitalista, parece essencial perceber quais as perspetivas do acesso e as expectativas da formação especializada, num cenário de obrigatoriedade do ensino secundário. A fim de aprofundar esta discussão, nasce o projeto, aqui defendido, regido intencionalmente pelo caráter dos efeitos do currículo especializado no percurso de vida de seus alunos. As motivações para esta dissertação incluem, também, a experiência profissional do autor² enquanto professor no ensino secundário brasileiro e o seu desejo de compreender estratégias de formação que não se encontram regulamentadas em seu país, como é o caso dos cursos vocacionais no secundário.

A dissertação busca, portanto, identificar percepções, ideias e valores que os próprios alunos/as do ensino especializado artístico atribuem a essa via do ensino secundário, para que se possa perceber qual o lugar concedido por estes estudantes ao projeto educativo em análise e que efeitos esta educação reflete em suas respectivas vidas. Nesse sentido, a investigação se orienta pela descoberta dos sentidos que o projeto pedagógico em causa pode imprimir. Interessa verificar que respostas ele oferece às diferentes componentes (social, cognitiva, cívica, profissional) conjugadas no espaço escolar e, especialmente, compreender como os alunos se percebem enquanto sujeitos empíricos nestas interações subjugadas aos processos de ensino e aprendizagem, que envolvem não somente agentes educativos, mas pais, familiares e amigos.

A propósito desta investigação, considerando-se a natureza do trabalho, seu objeto, questões e desafios que a orientam, compete inseri-la no contexto de estudos pós-modernos, assente num período de transição paradigmática (Santos, 2002). Isto implica assumir características como o “eu” enquanto um construto social que se equilibra perante uma

² A auto referência elaborada em terceira pessoa no texto implica uma conceção pessoal de que o investigador deve ter um olhar distanciado de seu objeto para lhe conferir melhor crítica, ainda que o trabalho não esteja isento de carregar consigo uma dimensão afetivo-emocional.

variedade de discursos vigentes, bem como a emergência da partilha de vozes, que antes estiveram caladas (Harding, 2003). Diante desta linha de interpretação social em que a significação da experiência do eu empírico, portanto, se demonstra como válida e produtora de sentidos, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento identitário dos sujeitos (Rodríguez e Polat, 2012; Fonseca, 2001; Araújo, 1990; Ferraroti, 1988), adotamos para esta pesquisa o paradigma de investigação de natureza qualitativa. Trata-se de justificar e elucidar o trabalho investigativo no seio de um objeto cujo sistema é aberto, isto é, prevê que a ação humana muda a cada passo a relação entre sistemas, uma vez que os agentes que atuam no âmbito de um dado sistema aprendem com isso e, a partir dessa aprendizagem, atuam sobre o sistema, podendo mudá-lo, como nos aponta Santos (1989).

Delineado este cenário, o completamos com a consideração das entrevistas semiestruturadas de tipo biográfico, lidas sob a abordagem da metodologia narrativa, que conferem uma oportunidade de inferir o percurso anterior àquele do acesso ao ensino artístico especializado, problematizar e ampliar a concepção sobre o direito de escolha, as razões para que esta fosse feita e confrontar as expectativas dos alunos com suas concepções de uma experiência vigente. Assim como proposto por Czarniawska (2009), compreende-se a entrevista como uma partilha entre duas pessoas que visam produzir conhecimento, numa lógica de colaboração.

Estruturada em três capítulos, a dissertação privilegia uma discussão teórica acerca dos objetivos e desafios do ensino secundário num primeiro momento, de modo a problematizar o cenário e as ideologias educativas em Portugal nos últimos anos. O capítulo contempla também uma revisão do projeto pedagógico da vertente artística especializada e discute as interações entre a(s) juventude(s) e as dinâmicas escolares, considerando os sujeitos na sua dimensão relacional com pais, familiares e colegas. O segundo capítulo traz ênfase na formulação metodológica do trabalho, problematizando pressupostos paradigmáticos e as escolhas no campo empírico, além de evidenciar os procedimentos e caracterizar os sujeitos da investigação.

Por último, o terceiro capítulo apresenta os resultados obtidos perante a recolha de dados e promove uma interpretação aprofundada do material, numa tentativa de elucidar os diversos sentidos que se conjugaram na trajetória escolar dos sujeitos que participam desta investigação. A dissertação se encerra com considerações acerca do lugar que compete ao ensino secundário artístico especializado na vida dos jovens e uma reflexão acerca das questões que podem interessar à comunidade científica.

Capítulo I
Ideologias educativas e juventudes: (des)encontros

O reconhecimento de que a escola esteve sempre face a desafios tecidos numa relação dialética entre a sociedade e os interesses desta perante os processos de escolarização, desde sua instauração e ao longo de seu desenvolvimento, pressupõe que os possíveis sentidos que estudantes venham a atribuir a seus percursos escolares devam ser lidos num quadro alargado de elementos. É preciso ter em vista, essencialmente, que o espaço escolar se compõe de um lugar onde, com a passagem dos anos, milhares de estudantes buscam um sentido para a vida (Abrantes, 2003) e cada um deles, em virtude da interação entre aspetos sociais, identitários e dinâmicas escolares, compreenderá os efeitos da escolaridade de uma maneira distinta (Dubet e Martucelli, 1996; Lahire, 1997, 2006; Charlot, 2000, 2009; Dayrell, 2007; Silva, 2010 e outros).

A construção do universo escolar é concomitante e interdependente da configuração do mundo juvenil, numa articulação de processos que pode desembocar em trajetórias distintas, de acordo com as disposições dos jovens e as dinâmicas nas quais eles se inserem no campo escolar, tal como observa Abrantes (2003). A esse respeito, Charlot (2009) aponta que a relação construída entre os jovens e a escola se beneficia sempre que houver um projeto verdadeiro, isto é, um projeto intrínseco ao sujeito que o vive. Os sentidos possíveis de uma escola, corrobora Abrantes (2003), são definidos localmente, a partir das práticas e representações, posições e disposições dos próprios atores que equacionam a instituição.

À margem de Boavida e Amado (2006), deve-se reconhecer, portanto, que toda a educação está marcada pelo tempo e lugar em que se produz e que, desta forma, concretiza-se numa dinâmica de diversos contextos espaciais, sociais e históricos, não estando isenta de refletir características de quaisquer destes elementos. É baseado nesse pressuposto que o capítulo aqui iniciado procura evidenciar quais são as marcas do atual sistema português de ensino, nomeadamente na figura do ensino secundário, sem jamais ignorar os resquícios diacrónicos provenientes de processos que o contemplaram.

O texto que se segue promove, portanto, um debate sobre as ideologias educativas em Portugal, os sentidos e as finalidades do ensino secundário, a origem e os objetivos intrínsecos ao secundário artístico especializado, além de viabilizar um olhar sobre a(s) juventude(s) e suas possíveis disposições face à escola, num contexto de diferentes asserções teóricas.

1.1 Sobre as ideologias educativas em Portugal

A presente dissertação centra sua discussão nas narrativas de jovens que revelam o trabalho do ensino artístico secundário em Portugal, por meio de suas observações em primeira pessoa, num construto subjetivo de um discurso face à escola - dentre os muitos possíveis. Em termos de cenário educacional, é importante perceber que a recente aprovação da lei 85/2009, que alarga a obrigatoriedade escolar no país para doze anos, incita, uma vez mais, a discussão acerca das finalidades do ciclo secundário, um nível de estudos a que costumeiramente compete encerrar a formação escolar anterior àquela de cunho universitário.

O sentido de uma escola obrigatória, em que se verifica a transformação do ato voluntário da educação em uma relação institucional regulamentada e acompanhada pelo Estado, reorganiza as relações dialéticas entre os processos educativos e os agentes sociais. Nesse contexto, implica-se observar que a simples legalização da obrigatoriedade de frequência do ensino secundário não resolve, em nenhum aspeto, as ditas crises escolares. De outra forma, torna os problemas já existentes ainda mais complexos, desde o que tange aspetos organizacionais até àqueles pedagógicos.

Por sinal, a crença numa educação obrigatória baseada, sobretudo, no preceito da escola enquanto agência de libertação e emancipação (Alves, 1999) vai de encontro com os diferentes problemas com que a instituição escolar lida, ainda nos dias de hoje. Segundo Barroso (2003), desde o início do século XXI, vive-se em Portugal um período de “descontentamento”, em que a educação aparece como um setor em crise. Haveria nesse momento de regime democrático, de acordo com o autor, uma ressignificação das dificuldades educativas, de modo que passamos da “crise de problemas” para uma “crise de soluções”.

O tema da expansão escolar, que aparece subjugado em virtude de um melhor desempenho mercatorial, vem sendo atrelado a uma maximização das dificuldades do sistema, especialmente no que tange à qualidade. Trata-se do constante debate da massificação da escola em que a quantidade se apresenta como risco qualitativo. Barroso (*ibid.*) adverte-nos do perigo de uma leitura da crise assente num discurso neoliberal de modernização e competição, que aos poucos estaria substituindo as noções de democracia e igualdade de oportunidades.

Ao lançar um olhar sobre a educação concebida, enquanto uma força motriz das exigências do campo económico, na década de 1980, Stoer (2008) afirma que o

condicionamento do trabalho educativo na lógica do mercado, com objetivos de se oferecer um ensino melhor qualificado e, ainda, promover uma correspondência entre ensino e trabalho, intensifica dois processos que vão se alternando no discurso político nacional: ora os próprios mecanismos de mercado ditam como se devem transformar as práticas, ora são os mecanismos do Estado que regulamentam o discurso educativo. Para o autor, esta corrente educativa se concebe com o intuito de fomentar uma formação de elites e, não, a educação de um povo.

De acordo com Stoer (*ibid.*), será em meados da década de 1980 que se assistirá a um choque de duas exigências ao Estado português. A primeira proveniente de um desejo de modernizar o país e a segunda referente à manutenção do bem-estar nacional. O autor diz ainda que no embate dessas exigências estará originado um processo conhecido como *Normalização*, em que as políticas educativas estarão, no decorrer dos anos, fadadas a atender estas duas exigências mencionadas e, sempre que incapazes, serão tomadas por fracasso. O processo da *Normalização* desencadeia nas escolas um vazio político em que a natureza do pensar e do agir, por parte dos alunos, se torna algo em desuso (Stoer, 2008, p. 109). Para o autor, o foco em fornecer habilitações estritamente atreladas a um mercado em voga impede a escola de viabilizar um ensino que eduque para a cidadania e, acima de tudo, permita educar o cidadão para uma participação ativa e inteligente na comunidade cívica, para além de sua ostentação mercatorial. O caminho para a reinvenção educativa no país, para as décadas a seguir, num campo politicamente democrático, deveria apostar num cidadão educado, dizia o autor.

Com efeito, sabemos que, em Portugal, o processo da diversificação das vias de ensino secundário se deu especialmente num momento em que se originou a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), referido também por Barroso (2003) como o período da *Normalização* no invólucro da evolução das políticas educativas. Note-se que é nesta mesma altura que Portugal passa a integrar a então Comunidade Europeia, que hoje atende por União Europeia (UE). A prática da diversificação estaria, todavia, relacionada com um interesse em conter o acesso ao ensino superior universitário por meio do desenvolvimento do ensino técnico-profissional, que naquela altura privilegiou a abertura de cursos profissionalizantes, tecnológicos e, ainda, especializados, como é o caso do artístico.

Barroso (2003) destaca que o fim do período da *Normalização* se dá ainda na década de 1980, quando se passa à esfera da *Reforma*, movimento que marca os últimos anos do século XX. Este processo se desencadeia em duas etapas: na primeira, assiste-se a uma reforma do tipo vertical, também legitimada num pressuposto modernizador, de

modo a assegurar a integração plena de Portugal na Comunidade Europeia. Privilegia o estímulo à abertura de estabelecimentos de ensino superior privados, bem como a criação de escolas profissionais, além de reforçar os dispositivos de avaliação; num segundo momento, assente num governo socialista em vigência, as políticas incrementam a noção de flexibilidade da ação e prosseguem na revisão curricular e de formação de professores, bem como na forma de avaliação e gestão das escolas, numa lógica de igualdade de oportunidades e da qualidade distribuída entre todos.

Numa leitura das ideologias educativas em Portugal, Correia (2000) destaca que diferentes teorias podem coexistir, apesar da predominância de um ou outro movimento em determinados contextos. O autor faz questão de assinalar que desde os anos 1980 a mudança de paradigmas não fez com que a “ideologia da modernização” se apagasse do campo educativo. Quando discute a “ideologia da inclusão”, desenvolvida ao longo da década de 1990, o autor aborda o facto de que esta conceção teórica não deixou de lado uma visão instrumentalista como princípio dos saberes escolares, apesar de gerir essa lógica com objetivo de amenizar a problemática da questão social.

A partir destas inferências, o que se observa no campo da autonomia resultante de uma descentralização político-educativa, que veio a permitir, desde o fim da década de 1980, um rearranjo mais próximo entre a oferta escolar e os interesses da comunidade, é que mesmo estes processos estariam relacionados com o paradigma da organização liberal e modernizadora, proveniente do discurso de mercado. A essa nova ordem, associam-se as formas emergentes de avaliação, atualmente baseada na regulação de resultados (Barroso, 2003), inarticulados com seus respetivos contextos.

Nesse sentido, Correia (2000) observa que ao reduzir a problemática da educação ao problema da acessibilidade aos bens escolares, a ideologia da inclusão torna-se opaca aos *déficits* de sociabilidade que marcam a ordem escolar e às alternativas que se prefiguram nos espaços educativos, pois ao não reconhecer os processos que constroem socialmente os bens escolares, a ideologia limita-se a pensar a escola a partir de uma imagem mitificada.

No que tange às questões de igualdade de oportunidades e democracia, faz-se perceber um choque desta ideologia com a conceção de modernização do sistema de ensino. Correia e Matos (2001) discorrem sobre o facto de que essa tensão ideológica se intensifica, à medida em que acontece uma reconfiguração do conceito de meritocracia, passando este a ser concebido como uma representação da dependência da resolução dos problemas sociais, mediante a mobilização das vontades individuais, estas últimas fruto das

competências que a escola deve imbuir em seus cidadãos.

A respeito desta privatização dos problemas sociais, Alves (2006) observa que esta tendência gera uma responsabilização individual e está associada à configuração de novas subjetividades individuais e sociais, construídas em referência ao domínio de competências tais como a autonomia, a flexibilidade e a adaptação, elementos que devem ser contemplados pela escola e que cabe aos jovens desenvolver, para assim não se inscreverem em processos de exclusão social.

Projetado nesse contexto de tensão ideológica político-educativa, o acesso ao ensino secundário deve ser lido sob o tom de uma aparente liberdade de escolha, visto que, em diferentes contextos, não haverá a mesma igualdade de oportunidades, isto é, características como a origem do estudante, o espaço sociocultural e a economia regional vão definir que opções estarão disponíveis. A esse propósito, a configuração da diversificação das vias é ainda motivo de discussão em termos de estratificação social.

Há argumentos de que a diversidade da vias de estudo no secundário estaria a serviço da seleção e da divisão social do trabalho, atribuindo-se aos Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento dos Estudos (CSPOPE) os melhores alunos, ao ensino profissional alunos com insucesso escolar e aos Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa (CSPOVA) alunos médios (Alves, 1999). Interessante observar que numa análise acerca da evolução da escolaridade das populações da região Norte de Portugal, mesmo espaço geográfico onde se realiza o estudo empírico desta investigação, Magalhães (2010) destaca que a opção por cursos tecnológicos e profissionais, no âmbito do secundário, continua a ser uma aposta mínima. Segundo a autora, era preciso que os investimentos ao nível da aprendizagem formal se debruçassem nestas vertentes, explorando-as de forma adequada, num processo de revalorização das potencialidades deste ensino que pode promover uma reorganização da oferta às necessidades regionais face a uma reconversão dos saberes e competências adquiridas.

Numa leitura da forma como os pais se apropriam do direito de escolha da escola secundária para seus filhos em Portugal, Antunes e Sá (2010) problematizam os dados empíricos de sua investigação sob o olhar das “hierarquias de excelência”, que seriam formas emergentes de como os pais portugueses validam “argumentos de escolha” no privilégio da seleção escolar à entrada do décimo ano de escolaridade. Os autores apontam que a abertura da escola a novos públicos e o alongamento dos percursos escolares não garantiu que se oferecessem os mesmos estudos para todos, ou seja, houve uma democratização quantitativa, mas que se validou por meios segregativos.

Nesse contexto, observa-se que a ideologia da diversificação, na verdade, pode contribuir para um fechamento social, ocasionado por meio de ideologias da competição e da escolha. Estudos como o de Van Zanten (2009) contribuem para se perceber a articulação entre a monopolização de determinadas ofertas educativas em detrimento de uma política de revalidação da exclusão, em que somente alguns pais estarão diante de uma escolha verdadeira. Em Portugal, dirão Antunes e Sá (2010), apesar de o quadro normativo que regula a matrícula e a distribuição dos alunos pelas escolas e agrupamentos não consagrar uma livre escolha pelas famílias, isto não impedirá que na prática se verifiquem estratégias diversas, por meio das quais alguns encarregados de educação procuram aceder a “santuários de excelência”, espaços capazes de provir percursos mais consistentes e futuros profissionais mais gratificantes.

É de se observar, ainda, que, *a priori*, a diversificação do ensino seria uma resposta das autoridades às questões de insucesso escolar, baseada no preceito de que as diferentes identidades e subjetividades dos alunos exigiam formas diversas de gerir os processos formativos. Alves (1999), no entanto, demonstra que a democratização das oportunidades de acesso não se configurou como uma política eficaz, uma vez que não conseguiu, por um lado, redimir os problemas do currículo liceal e, por outro, acabou por gerar exatamente uma estratificação social, efeito não desejado.

Outro componente que torna opaca a diversidade de currículos oferecidos está contestado também em Alves (1999), quando o autor deixa nítido que a diversificação das fileiras, vias e percursos do ensino secundário, no contexto escolar, não rompe com o currículo liceal, o que acarreta certa decepção por parte dos estudantes, visto que estes fazem escolhas específicas, numa busca por alternativas àquela forma de ensino. O que acaba por se verificar, então, é um crescente número de alunos reprovados nos variados caminhos e um alto nível de desistências.

Ao pensar as saídas profissionais de alunos das diferentes vias do secundário, Fonseca (1999) destaca, especialmente, o facto de que a conclusão deste ciclo de estudos não é garantia de emprego e que a inserção socioprofissional, quase sempre, se dá num contexto de imprevisibilidade, outro tema de constante embate e consideração nas teorias ideológicas educativas e que é constante fonte de argumento para desencorajar um trabalho escolar de lógica mercatorial e utilitarista.

Segundo Fonseca (1999), há um sentimento de inutilidade dos conhecimentos adquiridos, nos três últimos anos escolares, que sofre variação consoante a via frequentada. Argumento que na leitura de Charlot (2009), sobre estudantes do ensino secundário francês,

justifica uma cultura de desprezo pela escola, ideia esta que também consta na leitura de Abrantes (2003), no que tange à representação de diferentes concepções dos estudantes de uma escola periférica de Lisboa. No trabalho de Teixeira e Flores (2010), esta temática da necessidade da revalorização do processo formativo emerge como um ponto de oposição a um discurso social que destaca a performatividade. Para as autoras, é necessário repensar as políticas educativas numa perspetiva de situar um novo lugar para o estudante perante a escola e o currículo.

Para além destas questões, o pouco reconhecimento social e profissional do secundário o condiciona a uma visão de etapa transitória, seja para o ensino superior, seja para o mercado de trabalho, ressalta Fonseca (1999). É dessa problemática, aliás, que se alimenta a regulação da escolha, antes discutida, conforme Antunes e Sá (2010). Destacam estes autores que, num contexto em que o efeito conjunto da expansão do sistema escolar e das mutações do mercado de trabalho faz restringir a inserção profissional, visto que há um aumento na obtenção de diplomas e uma rarefação de empregos correspondentes, o investimento das famílias e dos jovens na “escolha certa” se apresenta como condição para superar o que Duru-Bellat (*cit. in* Antunes e Sá, 2010) denomina de “inflação escolar”.

A entrada para o ensino secundário artístico especializado e a conjugação dos significados e dos sentidos expressos por esta via na trajetória dos estudantes implica, portanto, pensar criticamente as asserções discutidas até aqui, uma vez que não se pode isolar a leitura dos percursos num contexto endógeno. A seguir, faz-se uma caracterização da vertente especializada e discute-se seu enquadramento diante das finalidades propostas pelo corrente ensino secundário.

1.2 O Ensino Secundário Artístico Especializado

Atualmente, o Sistema Educativo Português é estruturado em dois eixos complementares, o Ensino Básico, dividido em três ciclos, e o Ensino Secundário, organizado em três anos. A educação é gratuita, universal e obrigatória desde os seis anos de idade, numa seqüência de doze anos, conforme a aprovação da lei 85/2009 que alarga a obrigatoriedade escolar que, até então, era de nove anos.

O Ensino Básico se divide em três ciclos consecutivos. O primeiro abrange os quatro anos iniciais de escolaridade, o segundo compreende o quinto e o sexto ano e, por fim, o terceiro remete ao sétimo, oitavo e nono anos, encerrando o primeiro grau de educação nacional. Ao nível do nono ano, o estudante português deve optar por uma

forma de prosseguimento dos estudos no secundário, que é orientado por áreas.

A oferta formativa do ensino secundário visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas, diz o artigo 6º do Diário da República, datado de julho de 2012³. Para atender a esta finalidade, a oferta compreende seis modalidades distintas: cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; cursos com planos próprios; cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos; cursos profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos; ensino secundário na modalidade de ensino recorrente; e cursos de ensino vocacional.

De acordo com o artigo 9º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português⁴, há sete objetivos principais que devem ser assegurados pelo ensino secundário, de modo que sua conjugação é o que torna o ensino legítimo. Dentre estes objetivos destacam-se o incentivo ao desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, além do aprofundamento de elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa; o suporte a uma formação proveniente da realidade concreta da vida regional e nacional e no apreço pelos valores permanentes da sociedade; a exigência de se facultar contatos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola; e a criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, de modo a favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.

Na trajetória das políticas educativas portuguesas, será a regulamentação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que abrirá a possibilidade de se criarem estabelecimentos especializados, o que dará origem a um processo que conduzirá a aprovação de institutos cujo estatuto é o de Escola Especializada de Ensino Artístico. A partir daí, começam a se elaborar programas, um projeto pedagógico, faz-se a requisição de materiais e equipamentos apropriados e organizam-se espaços que visam a

³ Disponível no site do Ministério da Educação: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/>.

⁴ Disponível no site da Federação Nacional dos Professores: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174>.

transformação da frequência para Cursos Complementares de nível secundário⁵.

Um dos desafios que convém a uma escola secundária de viés Artístico Especializado reside, justamente, em consagrar dinâmicas que respeitem os diversos objetivos do ensino secundário, apontados no artigo 9º da LBSE. No quadrante das políticas e práticas pedagógicas que se devem instaurar no seio de uma escola deste tipo, lê-se no projeto pedagógico desta orientação que, desde longa data, há dois vetores que alinham suas práticas. De um lado, está o vetor artístico da oferta formativa voltada para a resposta às realidades e necessidades do país, da região e da época em que se insere, no intuito de qualificar os recursos humanos, sem que isso comprometa a dimensão humana e cultural das pessoas que nela fazem a sua formação. De outro, o vetor da promoção da especificidade pedagógico-didática do ensino ministrado, defendendo a equiparação da formação geral a das restantes escolas e, também, a articulação orgânica com o ensino superior das áreas artísticas.

Também se pode ler no projeto político educativo (PPE) da escola secundária artística especializada, que serve de campo empírico para esta dissertação, que a função educativa deve ser entendida como uma função social e pessoal, transmissora e criadora dos valores do diálogo, da cidadania, da solidariedade, do espírito crítico, do gosto da descoberta, da inovação e da auto-realização, numa conjugação entre o saber ser e o saber fazer. Para a escola, a educação enviesada pela arte pode favorecer a criatividade, a socialização e o desenvolvimento pessoal, potenciando nos alunos novas formas de pensar e de resolver problemas, o que contribui para a formação de cidadãos responsáveis e intervenientes.

Dá-se, no PPE, um grande destaque às questões de identidade, numa crença de que a reflexividade crítica, a criatividade e a imaginação são competências fomentadas pela produção artística no tratamento do pensamento. Há uma forte aposta na possibilidade de estes alunos se tornarem produtores de significados conscientes, estando aptos a interagir num mundo com diversidade cultural e tecnológica, de modo a posicionarem-se com respeito e compreensão acerca das culturas minoritárias.

Em termos de currículo, inserido numa lógica de intervenção dentro de um plano estratégico, o PPE destaca seis finalidades com as quais se devem preocupar no contexto escolar. Dentre os pressupostos de trabalho listados, vale destacar a ideia do

⁵ Conforme documento sobre a História da Escola Artística Especializada que serve de campo empírico para esta investigação. Como o presente estudo não assenta numa lógica de caso, mas de relação, a escola onde se realizou o projeto não será identificada. O material mencionado é datado de 2012.

desenvolvimento dos processos de ensino / aprendizagem, visando uma melhoria de qualidade das aprendizagens, o conceito de inovação pedagógica como componente a ser valorizado, bem como o respeito à especificidade do ensino artístico, o desenvolvimento de recursos para apoio vocacional aos estudantes, além da estruturação de um trabalho coletivo pautado pela ação colaborativa e interdisciplinar.

A consideração da filosofia pedagógica, da conjugação dos saberes e dos objetivos formativos, que estão presentes no PPE desta escola artística secundária, permite que se faça uma leitura destes componentes à luz das orientações gerais do Ministério da Educação para o ensino secundário, de modo que se pode afirmar que o projeto corresponde e atende às expectativas regulamentadas pelo Estado. Interessa para a corrente investigação, não as possíveis consequências da dissociação deste discurso com a ideologia política vigente, mas as formas como os estudantes se apropriam destes discursos por meios de suas relações escolares, isto é, importa, como já foi referenciado, entender como as lógicas inerentes a este projeto educativo, dissociadas das demais ofertas formativas, proporcionam sentido à experiência escolar.

Para uma consideração da questão dos sentidos, o texto que se segue procura abordar, no quadrante das conceções teóricas, as possíveis leituras que se podem enquadrar para articular os significados e efeitos do projeto artístico especializado na experiência do ensino secundário, segundo a visão dos próprios estudantes.

1.3 Juventudes, famílias e escolas

O cenário contemporâneo do ensino secundário em Portugal nos dá pistas de que as problemáticas levantadas por Antunes e Sá (2010) acerca da escola continuam em voga. Segundo as autoras, por um lado a escola enfrenta a crescente presença e influência de formas de relações sociais derivadas do imperativo de competitividade, tanto no âmbito das atribuições de classificações aos alunos, como na elaboração das identidades das instituições. E, por outro, existe uma incontornável tensão aberta pela formação de distintos mundos sociais, académicos e cognitivos, interativos e relacionais, dentro de um mesmo espaço escolar.

As falas de estudantes entrevistados, ainda numa etapa de configuração da problemática envolvida nesta dissertação de mestrado, ilustram e corroboram as questões de competição e a ideia de que existem vários mundos na mesma escola. É sob o

argumento da desconstrução da competição, ao menos, que Marcos⁶ destaca sua decisão em trocar a via de frequência no secundário:

Ah, o facto foi que quando estive em Ciências queria ir pra Artes, novamente voltei a reforçar a ideia e a minha professora esteve sempre a apoiar-me, minha professora disse que eu não devia de, devia talvez, virar a cabeça aos meus pais uma vez e pensar por mim porque aquela era uma altura que era bastante decisiva e o facto foi que no ano em que estive em Ciências voltei a recordar as palavras dela e apliquei. E o facto foi que virei a cara às ideias que os meus pais tinham e tive de enfrentar a decisão que não tomei. Tive de pensar novamente o que queria e o facto foi que apesar de os meus pais não apoiarem muito a ideia originalmente, acabei por mudar de ideia e seguir pra Artes.

Também a ilustrar as problemáticas levantadas acima, Michele, a primeira entrevistada desta investigação, ao discursar sobre os diferentes públicos da escola afirma haver na instituição uma composição heterogénea (que a ela soa negativa, ponto que será discutido com melhor enquadramento nos próximos capítulos), resultado de uma ampliação do número de vagas:

E depois mudou [a escola] para onde as instalações tinham sido completamente renovadas e a escola é maior, por isso pode ter mais alunos. E não há, não há provas, não há exames para os alunos que entram, então aquilo não é filtrado. Praticamente, o que precisam é de nota ou de educação visual ou de educação tecnológica ou de oficina de artes ou assim, do nono ano. E, ao meu ver, não é suficiente porque, como já falamos dos professores, um professor pode dar uma nota máxima a um aluno só para o despachar e é o caso de muita gente que entrou naquela escola também sem saber no que é que se vão meter.

Assim como no caso empírico de Antunes e Sá (2010) em que os sujeitos entrevistados também são oriundos do secundário, os estudantes entrevistados neste estudo jogam com o imperativo da competitividade, bem como assinalam as dinâmicas envolvidas na “integração institucional” de novos públicos, definido pelos autores supra mencionados como sendo um elemento de coesão social. Juntas, estas questões se assinalam como vetores estruturantes de expectativas das nossas sociedades face à educação, dirão Antunes e Sá (2010). Aliás, esses vetores são eles próprios, além de estruturantes, fabricados pela sociedade.

A lógica das questões acentuadas até aqui confirma uma escola que está defrontada

⁶ Todos os nomes de estudantes mencionados nesta investigação de mestrado são fictícios.

com o imperativo de continuar competitiva nos eixos local e nacional, capaz de gerir um corpo discente academicamente aceitável e, ainda, disponível à escolarização de novos públicos, que seriam alheios ao mandato institucional, exigindo assim uma reconstrução das práticas escolares, conforme Antunes e Sá (2010).

No contexto do ensino secundário, especificamente, Teixeira (2010) argumenta que a evolução desta etapa educacional em Portugal justifica a compreensão de uma crise de identidade para este ciclo. Apoiada em Carneiro (1999), a autora afirmará que o atual secundário, herdeiro do então ensino médio, jamais conseguiu aplicar uma personalidade nítida em seu contexto, fosse ela vocacional ou profissionalizante. Pautada na leitura de outros autores, Teixeira (2010) virá a concluir que apesar das mudanças implementadas no campo do secundário, pouco se fez para que ele escapasse do estatuto de etapa transitória, em que os alunos esperam aceder ao ensino universitário ou ao mercado de trabalho. Assim como Barroso (1999), a autora chamará atenção para as ideias de que a escola secundária deve se configurar como uma entidade aberta ao meio, num quadrante de multifuncionalidade, polivalência e integração de equipamentos, para que assim consiga definir uma identidade própria. Teixeira (2010) dirá que é essencial que se desenvolvam competências comunicacionais e linguísticas, interculturais, de descoberta, científicas, tecnológicas e comunitárias, para que então esses jovens contribuam para uma sociedade pautada na liberdade e na circulação de pessoas e ideias, um conceito também presente no trabalho de Carneiro (1999).

Abrantes (2003), ao pensar as questões das juventudes e das escolas num estudo realizado numa escola periférica de Lisboa, virá a dizer que tanto as escolas como os jovens têm sido alvo de inúmeros estudos, mas que boa parte destes não leva em consideração uma ancoragem realista. Por isso, afirma ele, emerge espaço na sociedade para que se enuncie o verdadeiro caos educativo em que a escola é apontada como incapaz de ensinar saberes essenciais, os estudantes têm a liberdade para fazer o que bem entendem e os professores não possuem qualquer autoridade.

Existe, no campo educativo, uma emergência de se conceber os jovens enquanto atores educacionais cujas práticas modificam e formam a realidade escolar, postula Abrantes (2003), ao elucidar o que se compreende por sociologia da vida escolar. De acordo com ele, a ideologia que aposta na inovação, autonomia e diversificação, por um lado, e o discurso centrado nas classificações, na importância da autoridade e numa aposta ao regresso para os “saberes básicos”, por outro, detêm a escola sob uma atmosfera ambígua que exige pensar a fundo os mandatos da instituição escolar. Para tal efeito,

argumenta o autor, se faz necessário incluir nos estudos sobre a escola e os jovens uma dimensão pouco abordada em investigações das últimas décadas – a relacional. A esse mesmo respeito, Teixeira e Flores (2010) desenvolvem o argumento de que a percepção da desconstrução hierárquica da escola enquanto instituição pode colaborar para uma melhoria do sistema educativo, permitindo uma reconfiguração da posição do aluno e privilegiando uma concepção democrática de escola, que é pautada pelo diálogo construtivo e assente na confiança entre os atores educacionais.

O trabalho de Abrantes (2003) acerca dos sentidos da escola está estruturado em três eixos: o estrutural, muito alinhado aos estudos sociológicos conhecidos como teorias reprodutivas em que Bourdieu (1979) se destaca como principal teórico, que leva em consideração a relação com a escola a partir das noções socioculturais e, por isso, dá conta das origens familiar do aluno e suas disposições culturais; o longitudinal, que se aplica sobre as experiências dos estudantes na escola, ao longo dos anos, e a forma como estas podem (ou não) se transformar, campo em que se joga também com a própria complementaridade da identidade juvenil, onde se destacam autores como Dubet e Martucelli (1996); e o interacional, que julga o autor ser o seu maior contributo para a literatura relacionada. Este eixo é centrado na vida do jovem na escola e refere-se à forma como as dinâmicas escolares podem colaborar para a formação de projetos estruturantes por parte destes jovens.

O contributo de Abrantes (2003), no campo interacional, aliás, é um dos que se destacam no enquadramento das questões levantadas naquilo que esta dissertação pretende compreender sobre a importância e os efeitos da escola secundária artística especializada na vida dos adolescentes portugueses. Isto decorre porque é este eixo que permite discutir assuntos como as redes de sociabilidade, o lugar que amigos, colegas, professores, bem como outros agentes de educação ocupa na vida dos estudantes inquiridos, a introdução das práticas informais e o jogo das relações em turma que se configuram quotidianamente no preceito da escola.

A partir de uma lógica teórica semelhante, a relação com a escola pode ser lida através de uma série de dinâmicas que Charlot (2000; 2009) contextualizou, mediante o envolvimento com os saberes. Em sua investigação nas escolas de subúrbios franceses, um tanto focada nas questões de sucesso e insucesso escolar, o autor refuta a leitura de Bourdieu e Passeron (1970; 1979) centrada na justificativa do insucesso como advinda da mera reprodução. Para ele, o “*habitus*” e o “capital cultural” não dão conta de explicar o problema, apenas o adiam, de modo que deixam questões sem respostas. Dentre seus

questionamentos está o facto de que as crianças podem herdar capitais culturais socialmente diferenciados, quantitativa e qualitativamente, além de receberem “*habitus*” diferenciados, que mesmo assim podem desembocar nos mesmos resultados, o que atestaria que não podemos herdar sucesso escolar, um fator que pressupõe um trabalho de intensa valorização do capital.

Ainda a respeito da noção de “*habitus*”, vale destacar o trabalho de Magalhães (1994; 2012) para quem existe uma flexibilidade na conceção do conceito, permitindo que este seja considerado numa perspectiva de mudança. Segundo a autora, apesar de os indivíduos se encontrarem socialmente situados, de modo que sua posição na estrutura social é uma condicionante, deve-se reconhecer que esta situação não é determinante. Isto implica assumir a primeira socialização, no seio da família, como um forte condicionador das prováveis ressocializações futuras, sem que esta ação invalide a possibilidade de atualização das disposições face aos processos de aprendizagem social.

Numa aposta voltada para as dinâmicas intrínsecas à instituição escolar, Charlot (2000) infere que o sucesso na escola não é uma simples questão de capital, mas de trabalho, precisamente, de atividade e práticas que tomam forma no seio da escola. Assente numa lógica de reconhecer o estudante como um “ser social”, criança ou adolescente, o autor põe em discussão o facto de que este é um sujeito que age no e sobre o mundo, está subscrito na lógica de uma família e, no campo da educação, se produz ele mesmo e é produzido através desta. Há aqui um diálogo com as conceções de Abrantes (2003), quando este se refere ao facto de que a juventude e a escola não são identidades constituídas à parte, mas se subscrevem em congruência na lógica do sujeito. O trabalho de Lahire (1997) também aborda a dimensão da interdependência de elementos nas esferas familiar e escolar. Seria na junção das dinâmicas entre as vivências, nas duas esferas, que se poderiam buscar argumentos para explicar questões tanto da natureza do sucesso escolar como dos significados de variadas trajetórias escolares.

A propósito da relação parental, estudos recentes sobre o envolvimento familiar na vida escolar confirmam que a participação dos pais nas atividades de seus filhos os tornam mais motivados (Singly, 2007; Spera, Wentzel e Matto, 2009; Fan e Williams, 2010). Numa investigação acerca das variantes que interferem na forma como os pais formulam aspirações para seus filhos, Spera, Wentzel e Matto (2009) demonstram que os objetivos dos pais no que tange à vida escolar de seus filhos interferem diretamente no modo como os próprios estudantes definem suas metas. Segundo os autores, o olhar que os pais têm acerca da qualidade do currículo escolar e do corpo docente, além das percepções de

segurança, no que se refere ao espaço da escola e a comunidade em volta dela, influencia diretamente na sua decisão em realizar a matrícula.

Fan e Williams (2010), a partir de uma investigação permeada pelas variantes compromisso e motivação intrínseca à escola, discutem como a comunicação entre a escola e os pais pode se refletir em resultados práticos na trajetória escolar. Os dados da pesquisa foram colhidos junto a estudantes do 10º ano do secundário americano e têm como ponto de partida a relação com as disciplinas de Inglês e Matemática. Em seus resultados, os autores chamam a atenção para o facto de que a comunicação escolar com a família quando iniciada por meio de episódios negativos, como o mau comportamento, é vinculada negativamente no olhar dos filhos. Pelo contrário, quando este mesmo diálogo é estabelecido via atividades quotidianos, que podem remeter a reuniões ou eventos, a participação dos pais pode gerar impactos positivos na relação que os filhos mantêm na escola. Ainda de acordo com esta investigação, ao perceber que os pais valorizam a sua educação e mantêm altas expectativas acerca de seus desempenhos, os estudantes ficam propensos a desenvolver um maior interesse e comprometimento, sentindo-se mais confiantes na conquista de seus objetivos.

Ainda sobre o papel da família e suas projeções no campo educativo, faz-se essencial pensar que a escolarização dos jovens passa pelo desejo familiar de melhorar suas projeções sociais. Singly (2007) remete ao facto de que as famílias ainda hoje revelam um sentimento de que a escola é muito importante, apesar de desconhecida, e manifestam a esperança de que seus filhos deixem a instituição num patamar acima daquele conquistado por si anteriormente. Para o autor, esse investimento e as estratégias de permanência que se fazem no campo escolar são marcados pela obtenção da diplomação, processo que poderá emergir numa moeda de troca no mercado de trabalho, o que nos faz reconhecer uma visão utilitarista da escola no seio familiar.

No que tange ao reconhecimento da escola por parte dos próprios estudantes, o trabalho de Charlot (2009), em liceus profissionalizantes franceses, demonstra não haver dúvidas de que ela é importante. Segundo ele, o que ocorre, na verdade, é uma mobilização para a escola, mas não uma mobilização na escola, isto é, os alunos reconhecem a importância da instituição, mas não se empenham verdadeiramente nas atividades escolares, o que compõe um lapso a ser vencido pelo sistema. O autor ressalta o facto de não haver no discurso destes estudantes, inclusive, uma cultura anti-escolar, ainda que no caso dos estudantes do eixo profissionalizante muitos não estejam lá por opção. A esse respeito, Lahire (2006) discute que a escola é tão amplamente reconhecida que, mesmo

aqueles que não chegaram a formar os gostos e os hábitos que lhe permitiriam estar em consonância com ela, também a reconhecem. Esta leitura se verá confrontada com o caso dos alunos do ensino secundário artístico especializado para quem a escolha é assumida como pessoal e desejada em todos os casos.

A propósito da chamada cultura anti-escolar, é sabido que, durante um estágio inicial, os estudos culturalistas se apoiaram na ideia de que as subculturas juvenis, em geral provenientes das camadas operárias da sociedade, eram responsáveis pela emergência deste tipo de comportamento face à escola (Abrantes, 2003). No entanto, estudos mais recentes vão contra esta teoria, de modo a problematizar a existência de uma mecanização desta operação entre subculturas juvenis e negação da escola, acrescentando ao debate o facto de que a tensão entre jovens e a escola pode ser resultado de uma oposição entre aquilo que é a integração adolescente e as normas escolares, conforme Barrère e Martucelli (2000).

A integração adolescente, aliás, pode se remontar na escola sob a lógica da turma, nem sempre pacífica (Charlot, 2009), ou por meio da constituição de subgrupos, podendo estes serem compostos de colegas ou amigos. Num estudo acerca da noção de escola comunidade, focado nas questões de indisciplina, Demanet e Van Houtte (2012) discutem as formas como alunos se relacionam com colegas, professores e a própria escola, de modo a verificar como a organização das relações contribui para a emergência de comportamentos desviantes. Os dados foram colhidos por meio da avaliação educacional de Flandres e os resultados da investigação demonstram que enquanto no ensino secundário a sensação de pertença e o reconhecimento do apoio do professor estão relacionados com a diminuição da indisciplina, uma maior associação entre os colegas se associa com maior indisciplina. Isto significa afirmar que estudantes que se sentem vinculados à escola e aos professores tendem a ter um nível de indisciplina menor porque os efeitos destas relações diminuem o impacto da indisciplina proveniente de um maior apego e comprometimento com os colegas. Ao não estabelecerem um vínculo com professores e a sensação de pertença com a escola, os indivíduos se tornam mais suscetíveis de serem indisciplinados.

Outro elemento ignorado pelos estudos culturalistas diz respeito ao facto de que a escola tem um papel importante na estruturação de identidades juvenis. Hargreaves (1967) e Van Zanten (2000) são autores que se destacam na integração das dinâmicas escolares como fundamentais na delimitação de fronteiras entre os subgrupos juvenis que vão se alinhar com a escola ou se portar em negação face a ela. Nesse contexto, deve-se ainda implicar a noção de que os jovens na sua multiplicidade de culturas poderão sentir a escola de modos diferentes. Se, por um lado, alguns a percebem como uma grande imposição e lhe

resistem, por outro, há grupos que se apoiaram nela para construir o seu percurso de vida e o seu projeto identitário (Charlot, 2009; Abrantes, 2003; Dubet e Martucelli, 1996).

Rich e Schachter (2012) conduziram recentemente uma investigação acerca da interferência da escola na formação identitária dos jovens. O estudo realizado com mais de vinte e cinco escolas públicas de Israel se apoiou na crença de que determinadas características colaboram para o desenvolvimento da identidade do estudante, de modo que a relação educativa emergiu como a principal. De acordo com as autoras, os processos educativos, quando mediados por um profissional que se concebe como interessado e se destaca pelo envolvimento pleno com o aluno e não somente com as suas notas, propiciam ambientes de aprendizagem que são geradores de contextos ricos de formação, capazes de intermediar o desenvolvimento e a formação identitária dos alunos. Trata-se, portanto, de um reconhecimento do projeto educativo enquanto possibilidade de manutenção de todos os aspetos da vida do estudante, temática assente em Dewey (1916), citado por Rich e Schachter (*ibid.*).

Com relação à heterogeneidade do jovem que frequenta a escola e seus processos de socialização, Barbosa (2007) aborda a questão de que as disposições dos estudantes face à escolarização, também, se caracterizam pela discrepância da socialização disponível na escola em comparação com aquela em vigor no ambiente da família. Para o autor, isto implica, ainda, reconhecer os seres humanos como sujeitos plurais, sendo permanentemente construídos e atualizados, vivendo um processo que não é unívoco, mas visivelmente diferenciado de influências e de formas como se interpretam estas influências, que apesar de constituir um núcleo concreto, experimentam significativas transformações ao longo das ressocializações.

Nesse sentido, convém reconhecer que se vive um tempo de imprevisibilidades, de modo que a passagem entre as etapas da vida já não ocorre sob a regulação de marcos determinados, conforme apontam Ferreira e Nunes (2010). Para os autores, trata-se, portanto, de um cenário que exige aos jovens desenvolver capacidades de adaptação, num movimento que deve ser flexível e sucessivo perante as condições sociais, materiais e simbólicas. À luz das questões das socializações, familiares ou escolares, isto implica perceber novas formas de reorganizar o mundo por parte do jovem, que vem acedendo à idade adulta cada vez mais tarde. Ferreira e Nunes (*ibid.*) discutem a mudança nas temporalidades das vivências sociais e demonstram como os marcadores de entrada na idade adulta têm passado por mudanças relevantes no contexto europeu, implicando diferenças significativas mesmo entre os países da Europa. Segundo os autores, em

Portugal regista-se um tempo prolongado de transição para a vida adulta, que é demarcada por uma posição familiarista e estandardizada, o que remete a uma saída de casa por meio da conjugalidade formal e da parentalidade. Estas formas culturais de organização social e familiar são potenciais produtoras de sentidos nas formas como os jovens dialogam com o mundo e, portanto, podem permitir interpretações acerca de suas concepções escolares, parentais e relacionais.

Ainda na esfera dos sentidos que a escola pode imprimir, já posta em debate por Abrantes (2003), Charlot (2009) acrescenta à discussão o facto de que as aprendizagens escolares são tomadas como ausentes de valor por grande parte dos estudantes. Trata-se de uma lógica amplamente discutida nos trabalhos sobre educação em que a instituição aparece legítima, enquanto capaz de justificar o futuro, mas não tem sentido no presente, constituindo-se este num grande dilema. Falta ao tempo escolar a existência de um quotidiano, um tempo presente (Charlot, 2009) ou na voz de Alves (2006), trata-se de uma escola de onde os jovens ainda esperam a origem para o “sucesso na vida”, por mais que a instituição já tenha evoluído do tempo de promessas para um tempo de incertezas (Canário, 2005).

Da juventude e sua constituição, enquanto grupos e subgrupos, Abrantes (2003) sinaliza que a maioria dos estudos trabalha as noções de estilo para caraterizar o jovem. Assim, dirá ele, torna-se possível elucidar que diferentes classes sociais produzem diferentes culturas juvenis, objeto destes trabalhos. A esse respeito, Dayrell (2007) indica que a escola é invadida pela vida juvenil e que se torna ela própria um espaço de circunscrição jovem, isto é, as dinâmicas da juventude atravessam a escola e, por isso mesmo, passam a alterar suas dinâmicas. Pais (1993) acrescenta que as culturas juvenis são, em essência, culturas de lazer e que elas se caraterizam pela diversidade de formas de pensar, agir e sentir, numa esfera reflexiva da multiplicidade dos contextos e situações a que estão submetidos. Seu trabalho enaltece a vida dos jovens na dimensão quotidiana, demonstrando a importância vigente na pertença grupal e nas práticas de sociabilidade e lazer associadas a estes grupos.

É no seio deste contexto que Dubet (2006) discute o facto de que tornar-se aluno já não significa simplesmente submeter-se a modelos estabelecidos, mas consiste na construção de uma experiência enquanto tal e na atribuição de um sentido para este trabalho. Para Dayrell (2007), os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, encontrando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. Tarefa árdua que exige o reconhecimento de si no mundo, exercício

que os jovens têm grande resistência em fazer (Charlot, 2009). Nesse sentido, Silva (2010), em seu livro acerca da identidade de jovens de uma casa de juventude, chama a atenção para o facto de que a escola tem sido dominante na definição da pertença juvenil a uma identidade política e social, o que propõe uma classificação dos sujeitos a partir das relações com a instituição. Note-se, todavia, que sua dominância nem impõe soberania, nem define ou faz a mediação da juventude de modo uníssono.

Em meio a esse jogo de relações escolares permeado pela conjugação da formação identitária juvenil, faz-se crucial perceber que o papel que convém aos professores nos processos formativos é determinante dos sentidos da escola (Rich e Schachter, 2012; Charlot, 2009; Canário, 2005; Freire, 2005, Day, 2001). É na relação com este ator educativo que, muitas vezes, o aluno confrontará a sua própria conceção de escola. A esse respeito, destaca-se a noção de Canário (2005) para quem os professores devem ser lidos com uma face dos alunos, pois se deve reconhecer que eles aprendem enquanto ensinam, o que justifica a necessidade de um programa pedagógico que seja horizontal e negociado, autêntico, nas palavras de Freire (2005).

Face a esta problemática que discute os jovens e suas relações / disposições no contexto escolar, bem como atentos ao próprio cenário de complexidades que se interpelam na constituição da identidade do ensino secundário em Portugal, a tarefa que se assume nesta investigação é a de promover um debate acerca dos sentidos que o ensino artístico especializado tem conseguido imprimir na vida de seus estudantes.

À luz das questões até aqui levantadas e diante de outras temáticas emergentes daquilo que os próprios jovens trazem a campo, discutir-se-á os dados colhidos no campo empírico. O próximo capítulo explicita a metodologia assumida nesta investigação, dando conta de seus princípios, desafios e contextos e, nos itens seguintes, ter-se-á uma contextualização analítica dos dados colhidos, mediante uma discussão de suas representações e significados.

Capítulo II
O campo empírico: metodologia da investigação

O reconhecimento de que o ensino secundário passa por uma crise de sentidos e de identidade é a força motriz desta investigação (cf. Teixeira, 2010; Alves, 1999). Para nós, a partir do momento em que a obrigatoriedade escolar vai dos oito para os doze anos, legitimando a fase secundária no sistema escolar, torna-se inconcebível não mediar uma problematização das finalidades e dos desdobramentos desta fase escolar na vida dos estudantes. A fim de gerir esta discussão no seio do sistema educativo, escolhemos uma escola que se apresenta como um espaço de excelência, uma alternativa centrada no mundo das artes, para confrontar, na visão de seus estudantes, que efeitos esta vertente do ensino secundário tem sido capaz de conjugar em suas vidas, face a um contexto de possibilidades.

A investigação em educação, aponta-nos Pereira (2010), assim como o trabalho realizado em ciências sociais, não está alheia à contingência social e histórica da constituição dos seus objetos, bem como das teorias que com eles se relacionam, de forma que se integram uma e outras em paradigmas científicos particulares. Abrantes (2003) adverte que o interesse recente pela escola e pelo jovem não se pautou pela descoberta do terreno empírico. Para ele, falou-se da escola sem que houvesse ancoragem na realidade. O presente estudo vem a público com objetivo de se assegurar como uma investigação pautada na realidade dos jovens e da escola, construída por meio de métodos e técnicas justificáveis para o campo da educação e coerentes ao espaço histórico-social de onde falamos, cientes de nosso ponto de vista, inclusive.

Assente numa abordagem narrativa concebida, sobretudo, na voz de jovens estudantes do ensino secundário artístico especializado, por meio da recolha de entrevistas do tipo biográfico, faz-se crucial salientar que este estudo privilegia a conceção de Charlot (2009) no que tange à questão da trajetória (escolar). Para ele, a trajetória se apresenta como uma sucessão de pontos que definem as deslocações de um aluno num espaço escolar. Ela pode ser objeto de um trabalho de interpretação, de modo que viabiliza uma história. Uma história de aluno é, pois, sua trajetória quando interpretada por alguém, levando-se em consideração os três tempos, passado, presente e futuro, o que justifica o enquadramento biográfico aqui desenvolvido. Neste capítulo, portanto, abordamos e justificamos as escolhas que fizemos no modo como contemplamos o nosso objeto de estudo. É o que se segue.

2.1 Os paradigmas da investigação: incertezas

Considerando-se a natureza da presente investigação, seu objeto, questões e desafios que a orientam, entendemos que é possível inseri-la num contexto de transição paradigmática, tal como defendido por Santos (2002), sob a vigilância de um discurso pós-moderno, ainda que este não consiga romper, de todo, com uma teoria modernista. Assim o afirmamos, uma vez que se percebe a crítica pós-moderna numa lógica de construção a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada no contexto modernista que é o “conhecimento- emancipação”, conforme Santos (*ibid.*). De acordo com o autor, esta forma de se pensar a ciência define o conhecer como reconhecer e propõe a promoção do outro de objeto a sujeito.

Em sua obra, Santos (*ibidem*) observa que uma opção pelo “conhecimento emancipação” no campo das ciências sociais tem três implicações: uma mudança do monoculturalismo para o multiculturalismo, a tensão entre a “peritagem heróica” e o “conhecimento edificante”, que se revela especialmente no embate das questões de objetividade e neutralidade da ciência e, por fim, o enlace entre “espera/esperança”, no que vemos confrontadas as ideias de risco, instabilidade e incerteza no campo social, sejam elas referentes aos sujeitos em si ou à própria noção de coletividade. O autor observa que perante estas implicações, haverá uma vertente pós-moderna que estará mais próxima do modo modernista e diante das mesmas dificuldades em superar as questões que se alinham.

Numa abordagem semelhante, mas no reconhecimento de uma sociedade pós-moderna, Bauman (1999) destaca que na história nada se encerra, de modo que nenhum projeto é descartado ou concluído. Por isso, segundo ele, a modernidade ainda está entre nós, sobrevivendo por meio de esperanças e interesses que não puderam ser satisfeitos e que, assim, passam a se sedimentar em instituições que se autorreproduzem. Para o autor, o que mudou foi o ponto de observação em que nos encontramos, ainda próximos da modernidade, mas já agora numa posição que nos garante avaliar o desempenho daquele projeto de modo crítico e na totalidade, o que permite falar em emergência de uma pós-modernidade. Segundo Bauman (*ibid.*), a “pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade.”. Seja como for, o autor reconhece que a ideia central da pós-modernidade reside na aceitação da inegável pluralidade do mundo, caracterizada enquanto qualidade constitutiva da existência.

É perante o reconhecimento deste contexto, bem como os dilemas que ele suscita, que assumimos nesta investigação o eu enquanto um construto social que se equilibra

perante uma variedade de discursos vigentes, assim como sugere Foucault (*apud* Seale, 1998). Cabe ainda aludir a uma perspectiva pós-moderna, que discute e promove um desmonte dos argumentos fundamentados na autoridade, assumindo a instabilidade como pressuposto nas práticas de compreensão e leitura do mundo. Na leitura de Bauman (1999), trata-se do reconhecimento de que a modernidade falhou na tentativa de ultrapassar a ambivalência e na promoção de um discurso uniforme.

Assente nessa linha de interpretação social em que a significação da experiência do eu empírico, portanto, se demonstra como válida e produtora de sentidos, adotamos para esta pesquisa o paradigma de investigação de natureza qualitativa. Trata-se de justificar e elucidar o trabalho investigativo no seio de um objeto cujo sistema é aberto, isto é, prevê que a ação humana muda a cada passo a relação entre sistemas, uma vez que os agentes que atuam no âmbito de um dado sistema aprendem com isso e, a partir dessa aprendizagem, atuam sobre o sistema, podendo mudá-lo, como nos aponta Santos (1989).

O facto de gerir a ação num sistema aberto encontra respaldo no discurso de Ferreira e Formosinho (2000), quando estes sustentam que a metodologia qualitativa dá prioridade à descoberta do terreno, ao contacto direto e prolongado com os palcos concretos da ação e, especialmente, reconhecem um trabalho com os atores e não apenas sobre os atores. Como no caso concreto desse trabalho, pretende-se elucidar a forma como o “eu empírico” aluno atribui significação a um determinado segmento do secundário, o artístico especializado; respeitamos também a prática da polifonia, no enquadramento daquilo que se denomina por estudos pós- modernos. Entenda-se que a tomada de voz por parte dos estudantes neste trabalho não enfraquece, nem desvaloriza a escuta de outros atores educacionais e suas possíveis disposições.

A respeito da polifonia, consoante com o preceito pós-moderno, haveria muitas vozes na dinâmica cultural, implicadas nas sociedades contemporâneas, que esperam ser ouvidas, sempre respeitadas com o mesmo tom de equidade e direito (Seale, 1998), vozes estas que teriam sido historicamente oprimidas ou simplesmente caladas. Por isso, como já abordado anteriormente, interessa-nos no desafio de esboçar uma identidade do secundário especializado na sociedade portuguesa, naquilo que ela se desdobra em efeitos na vida dos estudantes, ouvir os próprios alunos, conjugando sua audição numa epistemologia construtora de sua realidade.

Sobre esta epistemologia da escuta e seu enquadramento na tangente qualitativa, trazemos a campo o jogo da distância e da proximidade nos processos de investigação. Santos (1989) aponta para o facto de que essa tensão é controlada e expressa na distinção

sujeito / objeto, ressaltando que aos métodos quantitativos cabe criar uma distância porque estes reservam, ao sujeito, o universo das qualidades, enquanto o objeto é reduzido à sua expressão (distorção) quantitativa. Por mais que haja justificação dessa distância, que é controlada, a fim de não se perder o foco do objeto, ela nos soa incompatível com uma pesquisa que se debruça na constituição das relações como agentes transformadores.

Em sua obra, Santos (*ibid.*) aponta, inclusive, que apesar de ter nascido num paradigma positivista, as ciências sociais logo se viram face ao desafio de se reinventar as relações entre sujeito e objeto de modo que estes pudessem exprimir cientificidade. Hoje, nos encontramos diante de um período de intensa transformação em que reside um desassossego no ar. De acordo com Santos (2002), vivemos numa sociedade entre intervalos, num espectro de transição paradigmática. Segundo o autor, “esta condição e os desafios que ela nos coloca fazem apelo a uma racionalidade ativa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida de desassossego que deve, ela própria, potenciar.” (*ibid.*, p. 39).

No rearranjo das relações entre sujeito / objeto, o método qualitativo responde ao positivismo na conceção de uma construção conjunta que percebe a ação do próprio investigador como um elemento a ser considerado, mas não em termos de hierarquização (agimos com e não sobre). Nesse sentido, os estudos feministas, por exemplo, trazem grande contributo ao campo de investigação pós-moderno, a que Santos (2002) denomina de abordagem pós-moderna de oposição, visto que apontam a impossibilidade de uma ciência que possa gerar factos objetivos, de ordem neutra, isto é, desinteressados sobre a ordem da natureza.

Harding (2003) destaca que os métodos de investigação das ciências modernas ocidentais têm sido permeados por valores e interesses marcados por questões de género, bem como assume que as maneiras padronizadas de conceituar e praticar o método científico não conseguiram tornar essa pesquisa capaz de atingir neutralidade cultural. Isto implica reconhecer que, nos estudos das ciências sociais, influências culturais não podem ser suprimidas. Numa constatação mais imediata, a autora afirma que ciência é política ao passo em que gera informação fiável sobre o mundo empírico (cf. Harding, 1991).

Com efeito, o conceito emergente desse tipo de estudo nas investigações no campo das ciências sociais, assim como no campo das ciências da educação – assumimos nós – recai sobre o facto de que no plano científico, a pessoa observadora e a pessoa observada estão num mesmo patamar. Reconhecemos assim o facto de que todo conhecimento científico é socialmente situado (cf. Harding, 1991), de modo que o

conhecimento produzido, *a priori*, não é imparcial, neutro e desinteressado quanto a valores. Para situar esta fala com o presente projeto de investigação, recordamos a concepção de Boavida e Amado (2006), quando estes destacam as marcas de tempo, lugar e condições histórico-sociais na formulação do projeto escolar.

Delineados o quadro epistemológico e os paradigmas a que se sujeitam a pesquisa que procede, apresenta-se agora, como pertinente, uma discussão dos métodos qualitativos a serem desenvolvidos para este projeto. Nomeadamente, trabalhar-se-á a cientificidade por meio de entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico, além do uso da abordagem narrativa enquanto possibilidade de contextualização e ressignificação da experiência no ensino secundário.

2.2 Da recolha empírica: as entrevistas e a abordagem narrativa

Com a finalidade de se responder às perguntas que se colocam neste estudo, representadas sobretudo na problemática dos significados que a escola secundária artística especializada imprime na vida de seus estudantes, fica indispensável, conforme já fora ilustrado, ouvir o ponto de vista dos atores que sofrem a ação desse processo de ensino em primeira pessoa, os alunos. Esta opção metodológica justifica-se perante a instabilidade dos paradigmas positivistas assentes numa lógica de objetividade, já negada em variados aspetos, conforme discutido anteriormente. A eminência de novas vozes e o interesse por interpretar o que elas têm a dizer leva-nos ao encontro da entrevista, num primeiro momento, como principal técnica de recolha de dados.

A consideração das entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico compõe a oportunidade de inferir o percurso anterior ao acesso ao ensino artístico especializado, problematizar e ampliar a concepção sobre o direito de escolha, as razões para que esta fosse feita e as expectativas dos/das alunos/alunas em relação a estas. De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a entrevista permite “compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam, e como é que desenvolveram seus quadros de referência (...)”. Czarniawska (2009) aponta que uma entrevista se compõe do esforço de duas pessoas em obter conhecimento e compreensão de determinados fenómenos por meio de um ato conversacional conjunto. Segundo a autora, no campo dos estudos sociológicos uma entrevista não se concebe enquanto uma janela da realidade social, mas sim como uma parte, uma amostra da realidade.

A partir de um enquadramento diferenciado, Quivy e Campenhoudt (1995), ao

proporem entrevistas exploratórias no desenvolvimento de um projeto de investigação, destacam que estas se dão por meio de uma imposição do investigador, uma vez que não é o entrevistado quem decide o que vai falar. De qualquer forma, os autores expressam a importância da direção enquanto foco, mas a não necessidade da coerção, visto que a partir de uma breve exposição introdutória sobre os objetivos da entrevista e daquilo que se espera dela, é possível imprimir um tom geral da conversa, que deve ser livre e aberta.

Acerca desse caráter aberto e, não se esquecendo de que há um objetivo em jogo nessa conversa, faz-se importante salientar que a entrevista é uma técnica em que se privilegia a liberdade da pessoa interrogada e não a do entrevistador, conforme apontam Ghilhioni e Matalon (1993). A esse respeito, Quivy e Campenhoudt (1995) apontam para a necessidade de o entrevistador abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, especialmente nos termos de posições ideológicas, que, como vimos, não se isentam nem entrevistado, nem entrevistador. Uma tarefa árdua que compõe um dos desafios do investigador no campo empírico (Czarniawska, 2009).

Finalmente, no que compreende a escolha da entrevista semiestruturada de tipo biográfico como método de pesquisa, interessa-nos salientar o diálogo adjacente com a contextualização teórica do projeto que se baseia no empoderamento do aluno. Na esteira de Teixeira e Flores (2010) que constata que ao sentirem-se ouvidos, os alunos comprometem-se mais nas relações de ensino / aprendizagem, assentamos o propósito dessa investigação como possibilidade também de uma construção dialética social, em que a escola, os alunos e o campo da investigação se comprometem com as transformações no espaço empírico. O que se coloca em jogo no nível das representações empíricas e paradigmáticas, portanto, é o papel da subjetividade e sua centralidade na pesquisa.

O facto de estarmos diante de um trabalho que investe e se interessa por formas particulares e lógicas pelas quais os/as estudantes se constroem e atribuem sentido à sua formação faz com que a abordagem do tipo biográfico, contida tanto nas histórias de vida como nos estudos narrativos, se ofereça como um campo a ser explorado. As seis entrevistas realizadas partem do pressuposto de compor narrativas que possam dar conta dos tempos passado, presente e futuro, possibilitando assim situar as experiências e ensejos dos sujeitos num campo histórico-social.

Tal como Fonseca (2001), entendemos que o pressuposto de colocar a emergência do sujeito mediada por suas experiências, em si, permite com que as palavras dos/das entrevistados/as possam fazer luz sobre as questões mais largas do contexto, da ideologia e da linguagem, num momento situado. A partir desta construção metodológica, visamos

agarrar a realidade subjetiva da pessoa e sua definição da situação, razões pelas quais a entrevista de tipo biográfico e a abordagem narrativa se apresentam como instrumentos de recolha de dados.

A respeito da abordagem narrativa, entendemos que ela possa se constituir numa fonte de informação sobre um grupo social específico, estudantes de uma escola em especial para esta investigação, levando em consideração as suas perspectivas, que constituem uma visão de mundo particular, com aspetos em comum, mas também com singularidades, de modo que nos fornece, também, dados sobre os contextos históricos institucionais, onde se enquadra a formação escolar, as relações familiares e os espaços que se ocupam no decorrer da vida (Fonseca, 2001).

De acordo como Lyons (2010), a abordagem narrativa se traduz num empreendimento científico, uma atividade fundamental da mente, constituindo-se de uma atividade reflexiva intencional em que a narrativa é simultaneamente uma história, uma forma de conhecimento, e um instrumento de pesquisa, de investigação. Para a autora, o poder da abordagem narrativa reside no facto de ela focar nas histórias que as pessoas contam acerca de suas vidas e em tudo que tange seus conflitos nos eixos da particularidade, ambiguidade e complexidade. É a partir destes eventos que se torna possível considerar as formas como estas pessoas lidam com a incerteza, num processo que nos permite interpretar como elas estabelecem relações de conhecimento e sentido.

Fonseca (2001) destaca que os conceitos de subjetividade e experiência vivida têm sido polémicos no campo das ciências sociais. A autora aborda o argumento de Ferrarotti (1983; 1988) para quem a subjetividade (subjetividade explosiva) deve ser confrontada com o conceito do vivido. Numa ultrapassagem à ciência positivista dos dados e das estruturas, o autor propõe o recurso às “experiências vividas e partilhadas em conjunto”. Nesse sentido, Araújo (1990, p. 37) destaca que a entrada da subjetividade para as ciências sociais é fundamental para evitar a parcelização do social, incluindo, no campo do conhecimento, os “sentidos atribuídos pelos atores à vida social”.

A respeito da subjetividade e sua entrada para o campo das ciências sociais, Ferraroti (1988) infere que o fenómeno permite emergir um novo conceito de história que seja capaz de a ligar aos sujeitos das histórias de vida, sustentando desta maneira um conceito alargado de história, na dimensão de uma vida histórica, que se encontra desdobrada nos campos económico, social e psico-antropológico. Para este autor, o que está em causa é a compreensão do mundo da experiência e do vivido, com o papel dos valores e da ação humana no gerar das estruturas sociais.

Araújo (1990) observa que a tensão referente às categorias de experiência e de subjetividade, do ponto de vista sociológico, se remonta em duas faces. Por um lado, estas categorias se referem à “ocorrência de um episódio, traduzido em cada participante numa forma específica” e, por outro, “também se usa para significar a forma como, a partir dessa ocorrência, se modifica o comportamento humano” (*ibidem*, p. 37). Está claro que as experiências, ao mesmo tempo em que podem dar conta dos acontecimentos factuais, são também mensagens adjetivadas, isto é, carregam consigo marcas que dizem respeito às noções de realidade, a uma consciência formulada dos factos, assim como às expectativas e aspirações e às visões de si próprias e do mundo (*ibidem*). Nesse sentido, porém, é preciso ter em vista que a experiência vivida é o que nos permite, também, constatar a luta e a prática quotidiana que estão em campo no jogo das formações identitárias e dos processos histórico-sociais (Fonseca, 2001).

Assim como destaca Fonseca (2001) quando pensa as histórias de vida, intrinsecamente ligadas às metodologias narrativas, Goodson (2013) pondera que esta abordagem aponta para uma forma de se examinar como as pessoas se encontram em constante luta para compreender os propósitos e sentidos de sua história. Segundo ele, é a partir do escrutínio de suas histórias de vida que se pode começar a perceber como a espécie humana tem respondido às mudanças culturais e históricas.

Assente numa análise de contexto macro, Goodson (2013) faz uma leitura social, afirmando que a esfera política e as condições de uma nova globalização em termos sócio-históricos permitem que as pessoas tenham a chance de se tornarem autoras e narrarem as suas próprias histórias. Ao mesmo tempo, observa ele, os sujeitos se circunscrevem em novas formas de gerir sua capacidade de viver de um modo autónomo. Por isso, ao se colocar o trabalho científico no nível do relato, segundo o autor, nos colocamos na mesma interseção entre as possibilidades de vida e as condições de circunscrição. Por meio desta escolha, nos colocamos no mesmo patamar de possibilidades e desilusões que o indivíduo encontra na condição de pós-modernidade. É um terreno perigoso ao pesquisador, adverte ele, mas crucial do ponto de vista da observação social pois é um espaço para se estar e buscar respostas para questões de larga escala, eminentes de uma globalização.

Para Rodriguez e Polat (2012), a história de vida e as metodologias narrativas são pertinentes para a compreensão de como as experiências educacionais de um sujeito podem formar suas crenças e construções identitárias. De acordo com estes autores, os relatos autobiográficos e as narrativas podem oferecer formas de se explorar a multiplicidade e a complexidade das identidades de um estudante, de modo a permitir que o narrador se

represente ao investigador sob formas que revelam os processos de sua construção identitária. O reconhecimento de que esta perspectiva metodológica é baseada num processo de interpretação dos processos se faz crucial para compreender as análises que emergem.

Mediante este contexto, Kamberelis e Dimiatriidis (2005) argumentam que o conhecimento, a razão e a verdade não são situados como meros espelhos que refletem a existência de um mundo. De outra forma, acredita-se que o conhecimento, a razão e a verdade são construídos por meio de atos simbólicos dos seres humanos em relação ao mundo e às outras pessoas. Na senda deste enquadramento metodológico, percebemos as entrevistas do tipo biográfico como ato simbólico em que os/as estudantes (re)constróem suas identidades e desvelam os processos que se alicerçam na relação com a escola, perpassando todas as suas tensões. Ainda, as narrativas revelam tensões do espaço empírico, permeando as questões de particularidade, ambiguidade e complexidade a que os sujeitos estão expostos (Lyons, 2010).

Face aos desafios e questões que esta investigação se presta a identificar no campo do ensino secundário artístico especializado, entendemos, portanto, que as pessoas explicam suas experiências por meio de histórias influenciadas pelo contexto cultural, de modo que a abordagem narrativa compõe uma investigação sobre o estudo das histórias que as pessoas vivem e contam (Clandinin, 2000). Além disso, a partir do reconhecimento de que a adolescência é um período de transição que atravessa variados domínios do desenvolvimento social (Jones, 2011), colocamo-nos atentos ao facto de que importa remontar a trajetória escolar, de modo a concebê-la em trânsito, para assim interpretar os dados numa lógica de progresso, na conjugação dos tempos passado, presente e futuro, situados pelo discurso dos jovens naquilo que os marcou e naquilo que os move. Neste sentido, demonstramo-nos cientes de que no seio das dinâmicas escolares perpassam os processos de formação identitária juvenil (Abrantes, 2003) e, não obstante, vamos de encontro ao facto de que as aprendizagens se fazem movidas pelo desejo da construção de um projeto que é intrínseco ao sujeito (Charlot, 2009).

2.3 A investigação corrente: sujeitos em ação

A proposta desta investigação em reconhecer uma das faces do ensino secundário artístico especializado se dá por meio da escuta de estudantes que frequentam esta via de ensino. Assim, a entrada no campo empírico da investigação se fez pela autorização de uma instituição que oferece esta via de ensino à realização de entrevistas do tipo biográfico com seus estudantes.

Dado o consentimento da instituição referida, foram realizadas seis entrevistas do tipo biográfico⁷ contando com a participação de estudantes dos três anos do ensino secundário, provenientes de três cursos distintos dentre os quatro oferecidos pela instituição, nomeadamente, Comunicação Audiovisual, Design do Produto, Produção Artística, além de um estudante que na altura cursava o ciclo geral, que corresponde ao 10º ano⁸. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. Estas entrevistas fazem uma exploração da trajetória educacional dos estudantes, para que assim se possa situar biograficamente o lugar e a importância que se atribui à frequência da via artística especializada no secundário. Os encontros foram precedidos de um “bate-papo” informal que foi rompendo a sobreposição entre investigador e investigado, numa lógica de colaboração (Czarniawska, 2009; Quivy e Campenhoudt, 1995). Todas as entrevistas se realizaram no próprio espaço da instituição escolar, sem qualquer interferência de seus agentes no decorrer das conversas. Ao longo do trabalho, as entrevistas serão referenciadas por meio de nomes fictícios dos participantes.

Para além das entrevistas de tipo biográfico, ao *corpus* da pesquisa se agrega o Projeto Político Educativo da escola, uma vez que as questões que perpassam as dinâmicas de escolaridade e suas impressões na vida dos estudantes, até certo ponto, também estão à deriva de influências das políticas referentes à educação. Ainda que situados na senda de Abrantes (2003), em que a pesquisa privilegia o eixo interacionista, é inegável pensar as finalidades e os efeitos do ensino secundário, seja em qual for a via, consoante ao discurso que consta em documentos oficiais e a legislação respetiva.

No que tange à caracterização do espaço escolar, interessa saber que a instituição se situa na cidade do Porto, de modo que a maioria dos alunos reside nos concelhos limítrofes da cidade. Segundo dados do PPE, entre 2008 e 2009, dois terços da população estudantil eram provenientes da área metropolitana do Porto. Com o alargamento da oferta

⁷ O guião está disponível no Anexo 1.

⁸ A escolha de uma área específica de estudo se dá ao fim do 10º ano.

nos diferentes cursos, o que é resultado da mudança para um novo espaço, efeito da resolução do Conselho de Ministros nº 1 de 2007 que previa a modernização do parque escolar, a escola reconhece a expansão de seu público, tornando aptos ao acesso, também, estudantes da área conhecida como Grande Porto. Atualmente, o grupo discente é composto por cerca de 1000 alunos.

Em termos deste novo espaço, o PPE o aprecia como moderno, confortável e apropriado às necessárias utilizações no que tange ao movimento de pessoas, veículos e demandas de ordem da manutenção e abastecimento. Sobre o aparato de equipamentos disponíveis, está destacado seu caráter contemporâneo, bem como a vasta disponibilidade de material de natureza mecânica, elétrica e de redes de comunicações. Estes e outros dados, que julgamos relevantes à caracterização da escola na sua dinamização junto aos estudantes, deverão ser trazidos à tona no momento da apresentação e discussão dos dados recolhidos. A seguir, explicitamos os procedimentos de análise dos dados recolhidos.

2.4 Sobre o tratamento dos dados

O tratamento e análise dos dados recolhidos por meio das entrevistas de tipo biográfico foram pautados na análise de conteúdo. Assumindo-se a conceção de que a entrevista tem como função chegar ao desconhecido, ao “não visto”, ou mesmo ao entrevisto, este relacionado ao “visto imperfeitamente”, “mal visado”, o “previsto” como designa Pais (1993), temos nesse procedimento um conjunto de técnicas de análise das comunicações que ajuda a conhecer justamente aquilo que está por trás das palavras, o conteúdo latente, segundo Bardin (1977).

Na leitura de Quivy e Campenhoudt (1995), em contraponto à linguística, a análise de conteúdo em ciências sociais não tem como objetivo compreender o funcionamento da linguagem, mas cabe a ela lidar com os diversos aspetos formais do discurso para obter um conhecimento relativo a um objeto exterior a eles mesmos. Interessa-nos este método na medida em que este, ainda de acordo com Quivy e Campenhoudt (1995), oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informações e testemunhos que admitem um grau de profundidade e complexidade.

Ao refletir sobre a abordagem biográfica, Correia e Felgueiras (1999) inferem que esta não se constitui de uma mera recolha de informações sobre as pessoas, suas histórias e perspetivas, uma vez que ao falar de sua vida, os sujeitos, para além de discursar sobre o passado, percorrem o caminho do presente na ascensão de um futuro. De alguma forma,

esta investigação dialoga com esta conceção, visto que também ela se debruça sobre o entrelaçamento temporal, em que o presente é situado numa lógica de futuro, inclusive com rígidas expectativas e imposições que dificultam realizar os sentidos do quotidiano naquilo que remete à vida na escola (Abrantes, 2003; Charlot, 2009).

Permeados pelas proposições de Bardin (1977), Quivy e Campenhoudt (1995) discutem a existência de diversos métodos na análise de conteúdo. Apesar de acreditarmos que cada categoria traz consigo contributos que podem ser conjugados num trabalho coletivo, deve sobressair-se no emergente projeto o uso da análise da enunciação junto às análises estruturais. Isto porque, como observam os próprios autores, antes citados, os propósitos desses métodos passam pelo discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria traz consigo revelações, e também reconhecem que o exame das associações de temas na sequência da comunicação permite ao investigador informar-se de estruturas mentais e ideológicas e / ou ainda, das preocupações latentes.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Pereira (2010) quando a autora infere que a análise de conteúdo permite uma interpretação mediadora, isto é, oferece ao investigador, num contexto de descoberta, a possibilidade de formular teorias ou modelos, a partir de um conjunto de hipóteses que podem emergir em diferentes fases da investigação. Das hipóteses formuladas à altura da construção da problemática, numa perspetiva verificacionista, até o contato direto com os dados colhidos, que alteram e fazem revisar o quadro teórico, o movimento de construção da interpretação do material empírico vai ganhando sentido e formas nas diferentes fases da pesquisa, num embate constante entre os discursos impressos, a lógica teórica e a capacidade interpretativa do investigador.

Dito isto, faz-se importante elucidar, ainda, que a presente investigação também se acolhe nos pressupostos do método, no ensejo de fazer valer suas vantagens como a manutenção de uma distância em relação às interpretações espontâneas, ignorando-se as ideologias pessoais em prol de uma categorização que emerge do suporte material, que em si assegura um controle posterior do trabalho de investigação, conforme afirmam Quivy e Campenhoudt (1995). À luz de Pereira (2010), podemos acrescentar que o exercício da interpretação se faz por meio de um processo dialético entre a compreensão e a explicação, de modo que não se rejeite nem o caráter subjetivo e intersubjetivo dos dados, nem a análise objetiva dos mesmos.

A análise de conteúdo, face a seus dispositivos técnicos, nos propiciou elaborar uma codificação do material a partir de sucessivas leituras do *corpus*. Deixando-se pautar pela própria narrativa dos sujeitos-objetos fora possível captar-lhes sentidos, fazendo

estabelecer um diálogo com o campo teórico numa relação dicotômica que contribuiu para o desenho e a configuração da investigação (cf. Pereira, 2010). Nesse contexto, emerge um sistema categorial que tenta dar conta das diferentes experiências narradas pelos estudantes, enquadrando-as sob uma organização de categorias e subcategorias, valorizadas face à problematização concetual do trabalho. O modelo analítico compreende, portanto, seis categorias que remetem a diferentes aspetos da relação que os sujeitos entrevistados contemplam na sua forma de organizar o mundo, face a suas disposições pessoais e escolares. É possível visualizá-lo no fim do capítulo.

A primeira categoria diz respeito à **Escola** e contém seis subcategorias: a relação educativa, que dá conta da forma como o aluno interage com os professores e os agentes educativos, bem como inclui as conceções que os estudantes trazem deste campo profissional; a relação entre pares, que remete ao convívio com colegas e amigos oriundos do quotidiano escolar; a relação com o saber, em que se identifica como eles interpretam as aprendizagens, a sua importância, bem como sua aplicação na vida quotidiana; os ambientes de aprendizagem, onde se enquadram relatos de métodos e metodologias utilizadas pelos professores, bem como falas acerca dos climas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula; as pessoas significativas, em que se enquadram memórias de quaisquer atores do campo educativo que tenham sido importantes no percurso; e os momentos significativos, que compõem a última subcategoria, em que se enquadram os relatos que chamaram mais a atenção dos estudantes, podendo competir a estes acontecimentos, efeitos específicos.

A categoria da **Família** está organizada em cinco subcategorias que contemplam a relação parental, a relação com outros familiares, o envolvimento na escola, que diz respeito tanto à participação dos pais como de outros membros da família, as pessoas significativas, sempre oriundas do meio familiar e, ainda, os momentos significativos, que de alguma forma transformam o espaço que compete à família na vida dos estudantes. A terceira categoria diz respeito aos **Tempos Livres** e enquadra os relatos de atividades extracurriculares e as atividades que se exercem enquanto formas de lazer, sendo exatamente estas as duas subcategorias.

A **Identidade** se configura na quarta categoria, dividida em três subcategorias: caraterísticas socioculturais, onde se integram os dados da formação e profissionalidade dos pais, a origem, idade e ano de frequência na escola, assim como também se identificam formas de apropriação cultural, como espaços de convívio; a subcategoria conceções de si dá conta da perceção que os entrevistados têm acerca de si próprios, traços de estilo e

comportamento e, também, revela como eles refletem sua participação na sociedade; e a subcategoria concepções socioprofissionais remete à forma como os estudantes interpretam as formações em andamento e projetam traços de uma futura atuação profissional.

Outra categoria é composta pelas **Projeções de Futuro**, reguladas por três dimensões chave: a académica, a profissional e a afetivo-motivacional, espaço em que se identificam influências e razões de determinadas projeções. Por último, há a categoria **Comunidade**, que interpela relatos do bairro onde se vive, assim como das pessoas de convivências e os traços característicos da relação com a vizinhança.

Em termos da codificação realizada, interessa acrescentar que não optamos por um sistema categorial de exclusividade, isto é, as unidades de significação do *corpus* puderam ser codificadas em mais do que uma categoria. Ainda em relação aos procedimentos adotados para o tratamento dos dados, fazemos saber da utilização do programa de informática *NVivo 10*, que funcionou como uma ferramenta de auxílio ao trabalho de análise. Este recurso se justifica como uma oportunidade de facilitar a organização formal do material, sem que isso signifique uma anulação ou *mais valia* naquilo que compõe o trabalho de problematização e configuração das categorias e subcategorias, que resultam no modelo de análise inserido no programa.

Quadro 1 – Sistema categorial

Categoria	Subcategorias
Escola	Relação educativa
	Relação entre pares
	Relação com o saber
	Ambientes de aprendizagem
	Pessoas Significativas
	Momentos significativos
Família	Relação parental
	Relação com outros familiares
	Envolvimento na escola
	Pessoas significativas
	Momentos significativos
Tempos Livres	Atividades extracurriculares
	Lazer
Identidade	Caraterísticas socioculturais
	Conceções de si
	Conceções socioprofissionais
Projeções de Futuro	Dimensão académica
	Dimensão profissional
	Dimensão afetivo-emocional
Comunidade	

Capítulo III
Trajetórias educativas: os sentidos da escola

O presente capítulo, orientado sob os preceitos identificados na estruturação metodológica, visa dar conta do material empírico, de modo a sistematizá-lo e atribuir-lhe sentido. O texto que se segue apresenta, portanto, uma leitura do discurso dos estudantes nas narrativas que se constituem a partir das entrevistas de tipo biográfico. A discussão e análise das entrevistas se organizam em três grandes esferas, a saber, a escola, a família e o futuro, não se ignorando que estas são indissociáveis, facto que permite compreender a trajetória do estudante face às formas como esses três campos se conjugam, seja sob tendências de continuidade ou de rutura.

Atentos ao facto de que este trabalho pretende compreender os efeitos da escolaridade secundária artística especializada na vida dos jovens, é de se compreender que haja grande foco na dimensão deste processo de escolarização. Ainda assim, optamos por conhecer os estudantes naquilo que compõe, ou que eles dizem compor, as suas relações com o mundo escolar e com as suas próprias histórias de vida desde suas primeiras experiências escolares. Afinal, assentes em estudos que compreendem o fenómeno da escolarização como um processo contínuo (Abrantes, 2003, Charlot, 2009; Canário, 2005 e outros), também nós vemos o “(...) o percurso escolar como um todo que se vai formando, ir buscando um bocadinho ali, outro bocadinho ali, porque, como disse no início, tudo o que ela [a escola] nos oferece é essencial para o futuro” (Alessandra, p. 24).

Outra vez, fazemos ressaltar o facto de que todos os nomes mencionados ao longo do texto são fictícios. Os seis estudantes entrevistados, dois rapazes e quatro raparigas, têm seus nomes substituídos por outros e as eventuais citações de pessoas terceiras também se fazem pelo uso de vocativos irrealis. Dessa forma, pretende-se respeitar e preservar a identidade dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa, de modo que são suas histórias e seus relatos que importam na identificação de elementos que regulam e interferem na composição das trajetórias escolares e, ainda, na forma como a escola produz efeitos em seus percursos.

A apresentação e discussão dos dados se organizam por meio das regularidades encontradas nos relatos dos sujeitos, mas não ignoram dados que sejam peculiares ou subjetivos, experiências muito particulares, que por si só também dão conta de uma diversidade de fenómenos que a ação escolar promove, bem como representa uma variedade de contextos familiares, dentre outras dimensões da composição singular do que é o indivíduo, na crença de que este carrega consigo marcas do sistema social do qual faz parte, afinal, como propõe Pais, “o sistema social – na medida em que não existe fora dos indivíduos – manifesta-se sempre na vida individual, de tal forma que pode ser apreendido

a partir da especificidade das práticas individuais” (2002, p. 161).

3.1 O que é a escola?

Um estudo comprometido em perceber os efeitos que a escola promove na vida de seus estudantes não pode ser concebido sem antes compreender o que significa a escola para estes mesmos estudantes. Uma análise ao nível dos efeitos deve passar pela questão dos sentidos que estes atores, os estudantes, atribuem à escola e a sua própria ação neste espaço (cf. Abrantes, 2003). Os relatos dos participantes desta pesquisa permitem confirmar uma conceção escolar baseada em dois argumentos: o aprender e o futuro. Por um lado, a escola é certamente o espaço onde se podem aprender coisas novas em diferentes âmbitos. Este reconhecimento, que não passa necessariamente pela questão do gosto ou da mobilização em relação às aprendizagens e aos saberes (cf. Charlot, 2009), se vê representado na fala de todos os sujeitos, com maior ou menor ênfase:

A escola é acima de tudo um espaço que serve para e encorajar o ensino e o **aprender**⁹, independentemente da área ou matéria. (Michele, p. 2)

A visão no momento que tenho da escola será, talvez, é o lugar onde estamos basicamente a **adquirir informação** enquanto ao mesmo tempo socializamos. (Marcos, p. 3)

A escola, acho que é um lugar importante porque nós temos, é um local onde nós podemos **aprender** imenso, que aquilo vai estar presente para a vida toda e também é onde podemos fazer amigos que, por acaso, podem ou não ser para a vida ou não. Podemos aprender coisas com eles também, coisas diferentes, que nem imaginávamos que íamos saber, tampouco. Acho que é muito marcante, acho que deveria toda a gente ter, por exemplo, pelo o menos o ensino secundário. (Catarina, p. 6)

Por outro lado, para além do reconhecimento de que a escola é um lugar para se fazerem aprendizagens, sobressai no discurso dos estudantes o facto de que a escola é um local para formação com vistas ao futuro. De alguma forma, a relação que se estabelece com as aprendizagens, neste caso, é uma relação de expectativas. A vida escolar de hoje é aquilo que permitirá com que o futuro se configure como um tempo melhor; aliás, nesse sentido, a escola não somente é essencial como também é marcante, numa esfera em que ela se compõe tanto como um espaço de aprendizagens quanto um lugar de oportunidades

⁹ Todos os grifos nas citações ao longo do texto são nossos.

ulteriores. Faz-se notar, todavia, que diferente da constatação de Charlot (2009) em seu estudo com jovens de escolas profissionais francesas, em que o autor aponta um vazio cotidiano na conceção de escola por parte daqueles estudantes, os participantes deste estudo imprimem uma valorização do seu percurso escolar, ainda que este contenha um “sentido projetivo” também (Abrantes, 2003). Afinal, a escola compreende para estes sujeitos um período de suas vidas, tempo em que se constroem identidades e sociabilidades, no desenvolvimento de histórias pessoais (Perrenoud, 1995).

Uma oportunidade para o futuro, preparação para o **futuro** e local de convívio com os amigos.
(Vinicius, p. 7)

Bem, para mim a escola é uma parte da vida em que outras pessoas se encarregam de nos formar para o **futuro** em diversas disciplinas que vão ser úteis e necessárias para este futuro. É uma ferramenta... (Alessandra, p. 8)

É uma coisa que marca o nosso **futuro** e eu gosto muito da escola, por acaso. Há muitas pessoas que não gostam, mas eu gosto. Mesmo que me chateie, eu gosto de **aprender** coisas novas, gosto de pesquisar, na internet, então a escola é essa possibilidade. Sinto que não estou a perder meu tempo, estou aqui a aprender para depois poder fazer coisas que eu gosto e continuar. Porque parece frustrante estar naquele ponto em que parece que fazemos sempre as mesmas coisas. A escola permite-nos aprender para depois fazer coisas novas e melhorar, então eu gosto da escola.
(Maria, p. 6)

A conceção do que significa a escola, também, traz a campo outros elementos que permitem contextualizar os papéis da ação escolar, na visão destes estudantes. A socialização é apontada como elemento fundamental, de modo que, inclusive, pode convergir num convívio para a vida, assim como as aprendizagens, que podem ser realizadas tanto no âmbito da relação educativa, quanto no convívio com os colegas. Nesse sentido, podemos reunir essas colocações no âmbito da perspectiva de Canário, para quem “a aprendizagem implica uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo” (2005, p. 59), de modo que é a articulação e a indissociabilidade destes elementos que promove – ou não - sentidos a estas mesmas aprendizagens. O que se entende por aprendizagem, inclusive, tece um jogo de relações que se realizam num espaço maior do que aquele da instituição escolar, razão para a qual Canário (*ibid.*) chama a atenção para a necessidade de se confrontar o educativo com o social. O que se verifica é que, para os estudantes entrevistados, as aprendizagens da escola são essenciais, cabendo-lhes a

legitimação do saber. É o que se pode depreender da fala de Maria, quando relata seu gosto por coisas novas, pela internet e as possibilidades que elas permitem. Reparemos que apesar de estes meios também, hoje, se configurarem como mediadores de saber, é na escola que se pode aprender para, a seguir, se fazer coisas novas e melhores.

No que tange à própria relação de aprendizagem, vale destacar o facto de que na escola há “outros” que são responsáveis pela nossa educação. A estes, cabe a imensa responsabilidade de formar para o futuro, numa conceção que incide sobre como se aprende e o porquê. A questão desta responsabilidade e o que ela significa em termos de aprendizagens será retomada quando falarmos de relação educativa e dos ambientes de aprendizagem.

Interessa, neste momento, formular um acordo sobre o que é a escola para os estudantes entrevistados. De uma maneira geral, portanto, podemos concluir que a escola é um lugar, sobretudo, de aprendizagens, que se fazem também com os colegas, um espaço onde se alocam processos de socialização e, especialmente, é de onde podemos alicerçar oportunidades que venham a se transformar num futuro. Note-se que esta formulação independe do gosto e apreço pelo trabalho que se mobiliza no campo educativo, mas que prescinde do reconhecimento de que a escola tem importância para os jovens.

3.1.1 A escola: os saberes e as notas

A forma como os estudantes concebem seu processo formativo sob a reflexão daquilo que eles aprendem emerge de modo muito espontâneo nas entrevistas. No guião de entrevista não havia uma dimensão que estivesse intrinsecamente preocupada em explorar as aprendizagens em si, mas assuntos correlatos trouxeram a campo, quase sempre por meio de relatos de experiências, como estes jovens relacionam a escola com as aprendizagens.

Dos relatos colhidos, então, emergem falas que dizem respeito à forma como a organização dos ambientes de aprendizagem e a proposta educativa produzem efeitos na mobilidade para a aprendizagem, de modo que o interesse pelos conteúdos se vê atrelado ao grau de desafio ou à novidade que a matéria pode oferecer. O acúmulo de conhecimento, a inferência de que os saberes escolares são as bases de uma vida futura e o desejo de que o conhecimento retido se transforme numa recompensa, num futuro próximo, são outros elementos que se sobressaem daquilo que se entende por aprendizagens e seus sentidos. O futuro, nesse panorama, é fortemente validado como um

factor que justifica o papel da escola:

Eu gosto de coisas diferentes, desafios, eu gosto... e aprender uma língua, para mim é muito aquela coisa do ou é tudo ou é nada. Então é muito difícil; se for muito fácil já não quero. (Maria, p. 10)

[Mas tu disseste que estás a te esforçar mais ultimamente, mas por quê?] Mudou porque vi, porque cheguei a concluir verdadeiramente o que é que a educação pode fazer e alterar na vida de uma pessoa. [E o que é?] Que é o futuro? E o futuro é o que determina a vida de uma pessoa. (Michele, p. 5)

A matéria pode ser aborrecidíssima, mas há professores, eu tenho, a minha professora de desenho do ano passado era ótima ótima ótima a cativar e a matéria era uma seca brutal. Acho que estávamos a rever a matéria do décimo ano e apetecia-me vomitar daquilo porque aquilo era de uma seca tão grande tão grande, mas a nossa professora conseguiu pôr aquilo de uma maneira tão boa que aquilo nem parecia que era a seca que era. Eu acho que isso foi bastante bom. (Marcos, p. 9)

Assim, é uma maneira de no fundo eu poder me destacar. Se eu domino certa matéria de uma disciplina, eu compreendo o mundo à minha volta e também posso conversar, posso transmitir isso mesmo. (Alessandra, p. 22)

De uma forma muito direta, é possível implicar que as aprendizagens estão fortemente organizadas pela conceção das notas e os sentidos que elas imprimem. Por vezes, os estudantes afirmam que as notas não são aquilo que realmente importa, chamando a atenção para a relevância das aprendizagens enquanto relação de construção e transformação de si e do mundo. No entanto, estes mesmos jovens acabam por não se desvincular do campo avaliativo quando se aplicam a definir o que é um percurso bem-sucedido. É verdade, de toda forma, que alguns estudantes percebem a nota numa dimensão mais ampla, como é o caso da Catarina que concebe a avaliação como uma esfera que também contém traços comportamentais, não correspondendo a uma validação automática dos resultados de testes.

Num contexto de leitura panorâmica da voz dos estudantes, podemos afirmar que a organização do campo educativo, estruturada em rígidos sistemas de avaliação institucionalizados, interfere diretamente na forma como a relação educativa acaba por imprimir valores educacionais na vida destes estudantes, o que os faz cair, por vezes, na armadilha de interpretar os resultados escolares como definitivos para a vida – ainda que às vezes o sejam. A esse respeito, remetemo-nos a Barroso (2003), naquilo que o autor

reforça sobre o perigo de se substituir as noções de democracia e igualdade de oportunidades por uma lógica neoliberal de competição, que de certa forma, vemos representada na forma como se organizam os processos avaliativos.

[As notas] Significam imenso porque são basicamente as condicionantes para a minha meta que é ter um bom percurso escolar e sucesso, portanto eu levo isso a sério. (Alessandra, p. 13)

Acho que as notas revelam o meu estudo, quando me aplico na aula ou quando estudo, notas nos testes, no comportamento, acho que tudo se reflete na nota, tudo, tudo. Eu acho que, por exemplo, se eu tiver umas boas notas nos testes, mas se eu me portar, se tiver um comportamento horrível e é para a rua e não sei o quê, claro que eu vou ter uma nota pior do que se eu me portasse bem e tivesse a mesma nota, não é. (Catarina, p. 18)

O conhecimento que se adquire na escola, todavia, não se condiciona à relação intraescolar, e os estudantes têm consciência disso, como já referido anteriormente. Na fala de Maria, encontra-se uma síntese muito clara daquilo que pensam os estudantes sobre os saberes escolares e as relações que eles permitem estabelecer com o mundo:

Porque eu acho que há sempre aquela diferença de como nós damos nas aulas e como se passa no dia-a-dia, que deve ser minimizada, mas sinto que muitas vezes utilizo o que aprendi. Tem um assunto novo nas aulas e depois tomo mais atenção nisso quando vou à rua, é que reparo que está presente. Afinal nunca tinha reparado. É bom saber que temos mais cultura, que estamos a entender onde é que estamos. (Maria, p. 7)

Ainda no campo dos saberes em nível de relação com o mundo, destacamos a discussão de que na escola se aprende a teoria em pouca consonância com a prática. A fala de Vinicius evidencia a discussão, resgatando um debate que se faz desde muito tempo no campo escolar e que, no contexto desta investigação, remete diretamente à indagação sobre quais são os princípios orientadores formativos do ensino secundário artístico especializado e como eles se conjugam na vida estudantil.

Quer dizer, há um problema que a escola tenta, no geral, resumir tudo à teórica. Cada vez há menos prática, cada vez menos envolvimento com os métodos de trabalho, por exemplo há escolas em que os alunos saem a tirar 18 ou 19, mas chegam lá ao trabalho e falta-lhes a experiência, falta este envolvimento e neste sentido acho que é mal, mas no bom sentido, essa teoria, esses métodos também são bons porque uma pessoa fica sempre na memória guardada essa matéria. (Vinicius, p. 9)

Estejamos atentos que não se trata apenas de uma ligação da forma como se aprendem os saberes na dicotomia teoria/prática, trata-se, para além desse questionamento, do enquadramento da escola em virtude de uma associação do campo educativo com o mercado de trabalho. Pensando este tipo de construção por parte dos estudantes de colégios profissionais, Charlot (2009) aponta que, na figura da prática, o que se coloca em questão é uma forma de relação com o mundo. A partir de determinadas práticas, pode-se construir uma lógica de nível, por meio da qual os estudantes acedem a determinadas posições, que também são resultados da sua formação. Nesse tipo de organização dos saberes, note-se que a dimensão profissional é bastante importante para os sujeitos, facto que se verifica na expectativa de obter experiência para se chegar ao campo de trabalho. Para ele, todavia, os métodos escolares não são totalmente inapropriados, uma vez que, ao menos, eles permitem memorizar o conteúdo, isto é, na sua conceção, a aprendizagem é o ato de guardar, acumular conhecimento de forma que este possa ser alocado em momentos específicos. Essa fala vai de encontro com uma forma de organizar os saberes escolares numa lógica de futuro: as bases.

A escola sempre dá mais bases para continuar a construir saber, isso sim é importante porque não podemos avançar sem saber o que está para trás. É contínuo! Às vezes atrasa um bocadinho, porque há coisas que eu já sei e a escola demora para avançar, mas tenta respeitar as necessidades dos alunos todos, então...(Maria, p. 19)

A associação direta entre o conhecimento que a escola oferece e a utilidade que ele tem na vida ativa nos coloca num espaço social onde as relações se integram por meio do valor económico. Esta condicionante social perpassa a questão da integração entre teoria e prática, que na verdade implica não uma relação de aprendizagens, mas uma composição de recompensa. Estes jovens estudam para que sejam capazes de depreender as bases de um conhecimento que é aplicável no mercado e, assim, poder ocupar bons empregos, que se apresentam como uma recompensa. Este é um protótipo educativo que se revela a partir da conjunção de diferentes falas dos estudantes, que se pode justificar pela própria tensão ideológica vigente no campo educativo. Uma tensão que reconfigura o sentido de meritocracia, tornando, inclusive, a resolução dos problemas sociais como um projeto alicerçado nas vontades individuais, que devem ser fruto das competências adquiridas na escola (Correia e Matos, 2001). Esta questão voltará a ser debatida no campo das expectativas futuras, quando da análise mais aprofundada da relação com o ensino secundário, especificamente.

Sim [o desejo de boas notas também se refere à exigência do pai], e porque, para além disso, eu também quero ter sucesso naquilo que faço. Quero ser recompensada. Estive esses anos todos a trabalhar e quero ser recompensada, quero tirar meus cursos as minhas coisas. (Alessandra, p. 21)

As notas, para os sujeitos desta investigação, se colocam como um reflexo de um trabalho desenvolvido. Apenas um estudante se vê contrariado pelo modelo de avaliação em vigor nas escolas, uma tomada de consciência que só toma lugar já no ensino secundário e que pode ser caracterizada à luz de um amadurecimento pessoal:

Eu pensava que uma pessoa que tinha 20 era excelente em todos os aspetos e uma pessoa que tinha 14 não era tão boa. Mas quando vim aqui à Escola Artística Especializada reparei que havia alunos que não tinham notas tão boas, mas que tinham uma capacidade muito maior que as pessoas que tinham 20 e 19 e por aí... (Vinicius, p. 23)

É evidente que a associação das notas com as competências dos colegas, que faz com que Vinicius reavalie o seu pensamento acerca do sistema de avaliação, neste caso, remete diretamente ao trabalho empírico do artista, isto é, capacidades de um trabalho desenvolvido numa área específica que, para este aluno, se refere ao desenho. Nesse sentido, é possível afirmar que a sua revalorização do trabalho escolar é fruto da sua reorganização dos saberes, com os quais ele muito mais se identifica a partir da entrada no secundário. Por outro lado, é a fala da Maria que sintetiza como estes jovens, em geral, interpretam e lidam com a questão das notas:

Significa muito [ter boas notas] porque eu sei que, apesar de estar confusa neste momento, quando chegar o momento [de seleccionar um curso e uma faculdade] eu vou escolher tudo, não vou poder seleccionar, abdicar do que eu quero porque não tenho notas para isso. Gosto de ter a margem de segurança para saber que vou chegar lá e vou escolher o que eu quero. (Maria, p. 11)

A relação com os saberes é uma relação imediata com as notas e não com o conhecimento, apesar de haver um discurso acerca da importância de dominar conteúdos, bases e acumular saberes, porque, afinal, são as notas que condicionam as escolhas e, não, as aprendizagens feitas. E estes jovens querem poder escolher.

3.1.2 A escola: os ambientes de aprendizagem e a relação educativa

A trajetória dos estudantes na escola lhes permite colecionar um grande número de experiências no que toca a concepção da identidade escolar, isto é, a forma como se

gerenciam as dinâmicas educativas, tanto no seio do contexto institucional quanto num recorte mais específico, em que se desdobra a sala de aula. Nos diferentes espaços educacionais por onde passaram, os alunos depreendem formas diversas de gerir os processos de aprendizagem, bem como se deparam com agentes educativos que lhes transformam e agregam valor a seu percurso educativo, tanto pelo positivo quanto pelo negativo. Nenhum desses processos decorre isento de uma reflexão e avaliação daquilo que estas vivências proporcionaram na prática, na voz destes alunos. Nesta parte do texto, abordaremos as falas que localizam diferentes sentidos, sejam eles compartilhados ou não, para os processos que se vivem dentro do espaço escolar, cobrindo um caminho que vai desde o infantário até o ensino secundário artístico especializado. Reparemos que “no fundo, os trajetos escolares não se decidem, vão se definindo nos quotidianos da escola” (Abrantes, 2003, p. 102).

Os sentidos que a escola promove nas vivências que se fazem em seu espaço vão-se alterando nitidamente conforme a passagem de tempo (Charlot, 2009; Abrantes, 2003; Dubet e Martucelli, 1996; Perrenoud, 1995). Os estudantes se transformam, passam por processos de amadurecimento e adaptações no contexto escolar, e a forma como eles identificam os significados da experiência escolar não se isenta de uma criticidade que parece se elevar conforme a distância e a concepção que estes mesmos estudantes carregam consigo do que é a escola.

Os anos iniciais do percurso formativo, o que compreende a experiência do infantário e do 1º ciclo do ensino básico (CEB), são apontados como um tempo de dinâmicas alegres e interativas, mediadas por profissionais dedicados e sempre muito queridos. De todos os entrevistados, apenas uma estudante não frequentou o infantário. Ao invés disso, passou os anos iniciais junto aos avós, que se tornaram pessoas muito marcantes em seu processo educativo. Os espaços chamam para si uma caracterização que se permeia pela beleza, pelo lúdico e pelo agradável. A ansiedade de estar na escola, repartida numa dicotomia entre os estudantes que não queriam ocupar aquele espaço e outros que gostavam muito de o frequentar, vai desaparecendo, conforme a experiência toma forma num movimento de integração e reconhecimento da importância das vivências que lá se fazem:

Lembro do parque infantil, que tinha lá um parque infantil. Passávamos lá muito tempo, então... Correr, de vestir roupa no Carnaval, lembro de fazer números lá. Tinha uma folhinha e muitos desenhos. Fazíamos muitos desenhos, todo dia. (Maria, p. 4)

Recordo da alegria do espaço, da vida que havia lá dentro, basicamente disso, de estar feliz, de ser um espaço muito feliz, das cores das paredes, de tudo. (Catarina, p. 4)

O 1º CEB permanece na senda deste retrato, quase romantizado, de espaço alegre e divertido, onde não se atribui à formação um caráter sombrio e desagradável que vai-se agregando com a saída dos anos iniciais de escolarização. Neste momento em que a formação é, *a priori*, realizada pelo mesmo docente nos quatro primeiros anos, a figura do professor começa a se destacar enquanto mediador dos ambientes. O seu reconhecimento se faz na base do respeito e da concordância. O mestre daquela altura se caracteriza por ser atencioso, simpático e dedicado, salvo raros casos.

Na escola [primária]... A professora, lembro muito da professora, lembro dos meus colegas, das brincadeiras de fazer de conta, lembro que houve muitos casamentos nos intervalos que era uma brincadeira. Dois iam casar e depois vinha o padre e casava as pessoas. Mas isso é nos intervalos. Corríamos, essas coisas... Na sala de aula fazíamos muito trabalho sempre que era dia da mãe, dia do pai, da Páscoa, sempre trabalhos e depois era aprendizagem mesmo. Mas lembro-me mais de estar a fazer trabalho e dos intervalos do que estar dentro da sala. (Maria, p. 5)

Lembro da minha turma, que foi sempre a mesma, lembro-me da minha diretora de turma. Acho que nem é diretora de turma quando é da primária, porque é sempre a mesma professora, que é a professora Laura (...) Lembro-me de como ia para a escola, de quando acordava, de quem me vestia, basicamente acho que me lembro de todo esse período. Lembro de acontecimentos, de quando eu caí (...) De algumas brincadeiras, de algumas conversas, acho que me lembro de tudo. (Alessandra, p. 6)

A entrada para o 2º CEB e a diversificação dos trabalhos, bem como dos docentes, para além de exigir uma adaptação, também coloca os estudantes diante de uma variedade de métodos e metodologias a que eles precisam dar respostas. Uma segunda rutura deste tipo irá acontecer quando da transição para o ensino secundário. Abrantes (2003) observa que estes sistemas são só parcialmente compatíveis, o que torna a passagem um momento chave que configura mudanças nas práticas e representações destes estudantes. Assim, no discurso dos entrevistados, sempre que descrito, os 2º e 3º CEB tomam formas mais duras e, no geral, configuram um primeiro momento de repulsa da escola para alguns. De um ponto de vista crítico, o olhar sobre o tempo dos 2º e 3º CEB faz exigir um ensino mais interativo, o que poderia, talvez, ter resultado numa mobilização maior na escola e resultados melhores.

Acho que as aulas deveriam ser mais interativas, principalmente no básico porque eles ficam todos “isto é muito teórico, eu não consigo assimilar tudo”, eu acho que deveria haver mais interatividade nas aulas. Era uma maneira de toda a gente aprender bem, acho eu. (Catarina, p. 7)

É assim, na minha escola primária foi boa, só que acho que devia ter retido melhor os hábitos de estudo. Na básica aquilo foi, era uma escola que era um bocado problemática, porque era em (...), em (...) e era rodeada por bairros, portanto acho que a educação da minha parte, da minha parte não, da parte que me deram podia ter sido melhor e também da minha parte de estar mais atenta e tudo e aproveitar. (Alessandra, p. 8,9)

Outro elemento que se observa com mais relevância no período dos 2º e 3º CEB é a relação educativa. Os entrevistados recorrem a um significativo número de acontecimentos marcantes que demarcam a sua relação educativa. Os contornos destas experiências permitem que, aos poucos, os estudantes venham a formular sua conceção do que é ser professor, num exercício em que o vivido é pertinente porque demarca aquilo que eles apreciam – ou não. Dos professores do básico, há relatos que revelam desde atitudes anedóticas até situações mais agressivas, em que a família precisa interferir.

A professora de inglês. As aulas dela todas me davam dor de cabeça porque ela conversava com uma das alunas que estava lá na fila da frente e a maior parte ela não dava aulas. Havia colegas meus no Verão, sem camisola, com os pés em cima da mesa, a comer amendoins, mesmo dentro da aula, era uma grande barulheira. E mesmo os que não estavam a fazer barulho, chegavam ao fim da aula exaustos e iam para a próxima aula sem vontade nenhuma, porque estragavam mesmo! E eles depois tinham os testes. Quem era bom em inglês safava-se porque já tinha conhecimentos e quem andava nos institutos e assim... Esses meus colegas depois tiravam más notas. É isso que eu me lembro. (Maria, p. 12)

No meu, não sei se era 7º ano ou 9º porque é tudo um grande desfocado para mim, foi há muito tempo! Tive um professor em educação tecnológica, que era meu diretor de turma, que eu acho que ele antes estava a fazer trabalho de secretário ou assim uma coisa administrativa e depois não sei o que aconteceu, puseram-no para ele ensinar educação tecnológica e ele quase que andava a dar marteladas nos alunos. E era triste ... (Michele, p. 6)

Sim, os professores até o 9º ano, também não era só da minha parte que não queria ter uma relação com eles. Eram eles que também não queriam ter uma relação muito íntima com os alunos. (Vinicius, p. 19)

(...) era minha professora de educação física, em que eu fui com lápis nos olhos e ela disse que eu parecia uma menina daquelas que estavam na rua e parecia uma vadia, só porque tinha lápis nos

olhos. A minha mãe passou-se com isso e elas discutiram e pronto. (Alessandra, p. 16)

A relação educativa é um construto de muitas faces e os alunos demonstram grande apreço pela capacidade docente em gerir uma relação mais próxima de si, sem que isto afete o comportamento profissional que se espera de um professor. A fala de Vinicius, acima ilustrada, revela essa exigência e pode ser corroborada com muitas outras colocações dos sujeitos desta investigação. Conforme discutido no capítulo primeiro, trata-se não de um desejo cuja ordem pessoal busca suprir uma demanda afetiva, mas o que se coloca em jogo é mais do que a simples correspondência emocional. Encontramo-nos no campo da relação do aprender, no reconhecimento de que somos uma espécie que o faz movido pelo desejo e a abertura do outro, sob um quadrante “antropo-pedagógico” (ver Charlot, 2003; 2009). Para Freire (2005), trata-se de uma questão de educação autêntica, de maneira que não se pode esperar o ato de educar como uma imposição, pois este processo somente seria legítimo na forma de interação, num movimento mediado pelo mundo.

É verdade que o emocional não está suprimido na relação educativa, o que se verifica sob a influência que um professor pode mover na vida de seus estudantes, também no campo pessoal, podendo os mestres serem apontados como co-responsáveis por algumas decisões dos estudantes, ainda que estas decisões digam respeito ao campo acadêmico, no qual o profissional pode e deve ter voz. Aliás, a pertinência que os professores assumem na vida de seus estudantes deve ser avaliada como um factor positivo, uma vez que esta influência implica uma relação de transformação identitária, que é fruto de uma relação acordada e co-produzida, configurando um ambiente de aprendizagem cuja identidade é rica (Rich e Schachter, 2012).

No básico, talvez essa professora do visual que eu tive, que me dedicou à escola, que me ajudou a perceber o que era a escola porque ela era tipo, eu acho que os professores que me marcam são aqueles que são sempre alegres e ela era uma professora que estava sempre alegre e ensinava super bem, dava-se bem com toda a gente, era capaz de se passar por nós na rua, no autocarro, ela é capaz de nos reconhecer e nos falar, e nos fazer brincadeiras que nós fazíamos antes e tudo, por isso, ela fazia isso, ela faz. (Catarina, p. 14)

Sim, um professor que acho que me marcou bastante. Do 5º ao 9º ano eu sempre tive música na escola e a minha professora sempre foi um bocado do que eu na altura achava que era uma tolice até porque a minha professora sempre foi uma de “vocês têm que seguir o que vocês realmente querem, mesmo que digam que não vão ter saída”. Isso até atrasou-me um ano de escolaridade porque eu estava sempre à procura de algo que me desse saída, estava à procura de um emprego

que tivesse uma empregabilidade muito alta, nunca estava à espera de vir para artes. Para mim, vir para artes, apesar de ser o que eu realmente queria, era na altura uma loucura, mandar-me para artes e saber que mais tarde ia estar com um emprego muito provavelmente de *freelancer* até, ia ser muito difícil, e como tal mandei-me para uma das áreas com maior empregabilidade, mandei-me para Ciências onde estive um ano e arrependi-me bastante mais tarde de não ter seguido o conselho da professora que foi, quando estava no 9º ano eu disse que estava indeciso entre ir para Artes e para Ciências e ela tinha-me dito “tu vais ter que procurar o que realmente queres, tu tens que saber do que gostas e, quando souberes isso, vais ter de ir para lá sem medo porque mais tarde vais aprender que vai haver oportunidades que te vão aparecer na vida que vão mudar o que pensas agora. (Marcos, p. 4,5)

A minha professora de ciências no 9º ano e de físico-química. Elas fizeram muita pressão para eu ir para ciências e isso fez mesmo com que eu fosse para ciência. Apesar de eu não gostar, foram professoras que levaram mesmo a fazer decisões na minha vida. (Maria, p. 7)

Ah, sim, essa professora de francês... [Risos] Depois de todas as coisas, depois de todos os males que nos aconteceram a nós, no final do ano ela ficou 15 minutos abraçada a mim a chorar. Os testes dela, eu rejeitava fazê-los e tirava sempre muito insuficiente e chegou no final do ano e ela deu-me um 3 no final do período. Pareceu-me magia e não sei... (Alessandra, p. 22)

Os professores são mediadores, guias, modelos a serem (ou não) seguidos, influências. Desde a escolha de uma disciplina até a opção por uma vertente de estudos no secundário, os professores podem influenciar em áreas distintas e em tempos específicos. Marcos achava o conselho de sua professora de música tolo, até que ao fazer uma decisão alinhada com a sua representação de mercado, se viu confundido e saudosos das palavras daquela senhora; Maria também sofreu forte influência das professoras do 9º ano e optou pela área em que elas lecionavam, antes de se dirigir ao campo de estudos onde se encontra agora, as artes; Alessandra teve grande choque com a professora de francês, mas um desfecho para o qual ela usa a palavra “magia” fez com que esta docente ganhasse um espaço especial em seu percurso educativo; em tempo, foi a professora de artes visuais que colaborou para que Catarina conseguisse atribuir um sentido à escola.

O professor é a escola, ainda que, às vezes, possa passar despercebido ou se tornar uma lembrança vaga: “Muito pouco [lembro dos professores], só me recordo de uma professora [infantário]. Não do nome dela, mas de uma professora.” (Vinicius). De facto, os estudantes, em maioria, conseguem resgatar do seu percurso momentos significativos das relações que constroem com os agentes educativos e, a partir destas, caracterizam e postulam o que é ser professor. Um professor é:

(...) alguém que está, que a sua vocação para ensinar é o prazer de ensinar aos outros e alguém que está aberto a também aprender com seus alunos. (Michele, p. 2)

Para mim o professor será uma pessoa que quer passar o legado dele, acho que a ideia que eu tinha antes era uma pessoa que estava mais ou menos a forjar o caminho de um aluno. Isso não deixa de ser verdade, mas acho que ultimamente me tenho apercebido que o que um professor realmente está a fazer, além de fazer aquilo com gosto, porque sei que os professores são pessoas que não trabalham exatamente por necessidade económica porque não vai a lado nenhum. Está mais ligado ao gosto que têm de ensinar, eu acho que isto é um pouco de deixar o legado dele de uma maneira mais eficaz. (Marcos, p. 8)

A característica de se conseguir adaptar à turma, por exemplo. Há professores que têm aquela postura e mantêm a postura até o final do ano. Há outros que, perante a turma, vão conciliar e vão tentando moldar-se a si mesmos para essa turma, para conseguir conviver com ela. (Vinicius, p. 8)

Um professor, eu acho que para mim, é uma pessoa que ajuda, nos compreende e ensina, ensina, eu sei que a função deles é mesmo ensinar, não é, mas tentar ajudar ao máximo, eu acho que é assim, um professor é uma pessoa que se dá bem com os alunos, que nos ensina tudo, tudo o que sabe e o que não sabe, às vezes tenta fazê-lo, mas acho que um professor deve ser assim, não deve ser aquele professor rígido. (Catarina, p. 14)

A entrada para a formação secundária, no âmbito do ensino artístico especializado, corrobora para um reencontro com a profissionalidade docente. Situados num ambiente de aprendizagem que será descrito de uma forma bastante emocional, os participantes da investigação fazem-nos aperceber de um elevado nível de satisfação no que diz respeito à docência do ensino secundário. Os relatos apontam para um maior envolvimento entre alunos e professores, uma flexibilização das atividades no contexto escolar, a reorganização na gestão do tempo e dos métodos em aula, características que Abrantes (2003) consagra como responsáveis pelo prestígio da escola secundária onde realizou o seu estudo empírico.

As narrativas revelam, ainda, o gosto e a admiração pelas aulas e pelos docentes, que se demarcam num contexto de informalidade, atributo que permite aos estudantes constituírem novas redes de sociabilidade, grupos capazes de promover a transformação das dinâmicas escolares, segundo Abrantes (*ibid.*). Para Teixeira e Flores (2010), a perceção da desconstrução hierárquica pode emergir como forma de melhorar o sistema educativo, de modo a privilegiar um diálogo construtivo e assente nas relações de

confiança. Na voz de Alessandra, no ensino secundário artístico especializado, houve relevantes mudanças.

A nível de professores mudou radicalmente, porque eu estava acostumada a algo entre aspas, não é que aqui não sejam rigorosos, são rigorosos e exigentes, mas é de uma forma mais tranquila, porque têm confiança em nós, sabem que estamos ali, estamos a aprender e estamos a comportar bem. Os outros não, eram muito mais chatos. (Alessandra, p. 27)

Esta mudança radical aparece enviesada no discurso dos demais estudantes pela constante menção do que é ser um bom professor, com exemplos oriundos da escola secundária. As características destes docentes ditos exemplares vão de encontro com aquelas elencadas por Day (2001), quando da realização de uma investigação sobre a profissionalidade docente: são professores que gostam do que fazem, sabem fazê-lo bem, tornam as aulas interessantes e são acessíveis. Quando a conversa buscou exemplos que não estivessem enquadrados nessa lógica de compatibilidade com um ambiente de aprendizagem dito flexível, apenas dois alunos elencaram exemplos, ao passo que os demais retornaram na forma negativa, “[Existe algum professor aqui que tenha te marcado pelo negativo?] Não. [Então de maneira geral você avalia que o corpo docente desta escola é bom?] Muito bom mesmo.” (Vinicius, p. 22).

A mudança da relação reconhece não somente o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor, mas passa por questões de admiração, emergentes das competências que os professores demonstram no que tange ao campo dos saberes, da relação e, ainda, do interesse que estes docentes têm pelo processo de desenvolvimento de seus estudantes. Dessa forma, estes docentes configuram um ambiente que é típico de uma escola definida como um espaço capaz de impulsionar transformações no que diz respeito às identidades (Rich e Schachter, 2012).

Além, por acaso, de uma professora, tenho neste ano uma professora de história da cultura das artes, que está a ensinar vivamente o que é história da cultura das artes que eu agora sei o que é e estou a aprender e não é só decorar, é mesmo saber. Além dela que também ... por exemplo, aliás, ela é um exemplo. No primeiro período eu tive um 7 no meu primeiro teste, de 0 a 20, OK, não fiquei nada contente. Depois fui falar com ela, e ela viu que eu sabia um pouco as coisas, nessa altura ainda não estava completamente motivada Para trabalhar. E depois, deu-me uma aula extra a explicar só como é que eu tinha falhado no teste e como é que eu poderia melhorar. E no próximo teste eu tirei um 17. Pronto, é ela o meu exemplo de gente que, é só uma pessoa que sabe as coisas, ensina-nos e, não sei, gosta, acho que gosta do que faz e fala bem e por isso, acho que é isso que é

preciso, é gosto. (Michele, p. 7)

Porque... Ai, como hei-de explicar? Basicamente eu cheguei ao 10º ano, filosofia, e ele [professor de filosofia] era o modelo de professor para mim. Pôs-me sempre à vontade com tudo, pôs-me sempre a pensar, puxou por mim, foi sempre um amigo, sempre brincou. Sempre que chego à beira dele me dá um olá, cumprimenta-me agora que ele já não é meu professor... No 10º ano ele sempre me acompanhou – sempre! (Alessandra, p. 21)

É assim, tal como eu disse, os professores ajudam imenso, são super abertos, alguns que nem tanto. Mas, por exemplo, a maior parte deles é tudo muito aberto, tentam sempre ajudar os alunos, de qualquer problema que a gente tenha, eles estão à disposição para nós falarmos, eles tentarem ajudar, sempre, o que é muito bom para nós conseguirmos uma boa relação. Eu acho que uma boa relação com os professores é meio caminho andado para ter umas boas aulas. E eu acho que isso é o que tem a escola, essa comunicação toda entre alunos e professores, funcionários, tudo. (Catarina, p. 10)

Estes professores ensinam vivamente, acompanham sempre os alunos e são flexíveis. De todo modo, o resultado desta reorganização das relações com os docentes não é somente fruto de uma nova produção de ambientes de aprendizagem por parte destes docentes. A flexibilidade existe, eles estão dispostos a uma dedicação próxima e demonstram interesse pelos alunos, mesmo quando já não são seus professores, mas é preciso levar em conta que também os próprios estudantes mudaram. A esse respeito, devemos considerar que a relação com a escola, no caso dos estudantes do secundário, é, em geral, mais estável. Os alunos desenvolvem métodos de adaptação individual, assim como vão esboçando estratégias e projetos de vida (Abrantes, 2003).

Eles mudaram [os professores] porque esta é uma escola em que os alunos vêm só para o 10º ano, então à partida não há canalhada, desculpa pelo termo, não há miúdos pequenos. Por isso eles têm uma relação mais próxima com os alunos, podem falar mais à vontade porque a partida eles percebem e foi isso que me ajudou um bocado. (Vinicius, p. 18,19)

O discurso de Vinicius ressalta que os professores mudaram, mas na verdade, o movimento que se verifica de sua fala é o contrário, mudaram os estudantes, uma vez que já não há “canalhada nem miúdos pequenos”, termo que o aluno pede licença ao empregar. Os alunos do secundário são estudantes crescidos, amadurecidos e enquadrados na lógica da escola. No pressuposto de que escolheram estar naquela escola, lógica a ser discutida posteriormente, não encontram motivações para complicar as dinâmicas educativas, de

modo que assim o que podemos avaliar é que a mudança e a pertinência da atuação docente na escola artística secundária é, sobretudo, o resultado de uma atuação conjunta dos atores escolares. Mudaram os professores, mudaram os estudantes, também. A este cenário, acrescentamos a proposta de Canário (1998; 2005) para quem os alunos não são apenas ensinados, mas ensinam, isto é, são também formadores dos professores. As disposições dos estudantes face aos processos de aprendizagem são pertinentes nos processos de socialização profissional e construção identitária dos professores (Canário, 2005). No caso da escola secundária artística especializada, as novas disposições dos estudantes face aos processos de ensino e aprendizagem agregam uma carga positiva na organização das relações, contribuindo para um clima adequado de trabalho.

3.1.3 A escola: os colegas e os amigos

A relação que se constrói ao longo da trajetória com os professores é, em parte, demarcada pela socialização com outro grupo do referente escolar: os colegas. Na adolescência, assim como em outras fases da vida, os colegas ocupam um lugar de bastante importância na vida dos sujeitos, mas é nesta fase de experimentações, mudanças e transformações que esta relação se torna uma componente ainda mais forte. Na escola, isto pode significar uma integração definidora de como as dinâmicas escolares serão absorvidas e organizadas pelos sujeitos, na sua constituição de subgrupos juvenis (cf. Van Zanten, 2000). O desejo de estabelecer uma relação proximal e interativa com os docentes passa pelo desafio de ser coerente, especialmente, com os colegas, com os grupos, com a turma, fenómeno que também se averigua nas salas de aulas dos liceus profissionais franceses (cf. Charlot, 2009; Barrère e Martucelli, 2000).

Eu tinha um bocado de medo, porque não conhecia as pessoas, principalmente quando mudei do infantário para o outro porque não conhecia mesmo. Era mais pequenino o outro, o outro era muito confuso, muito barulho. (Maria, p. 5)

Bem, como eu já disse, eu vinha com amigos do infantário e continuei sempre, ou seja, tinha sempre aqueles outros amigos, apesar de fazer amigos novos, continuava sempre com eles, o que era mais fácil, não teve nenhuma rejeição, tive sempre amigos e, também, uma forma de fazer amigos novos. (Catarina, p. 5)

O desafio da dupla relação bem-sucedida, com professores e amigos, é uma temática que remete diretamente à forma como a autoridade do professor e sua proposta de

trabalho pode ser incorporada ou negada. Em seu estudo acerca do conceito de escolas enquanto comunidades, Demanet e Van Houtte (2012) destacam que as formas como os alunos se relacionam com colegas, professores e a própria escola podem contribuir para a emergência de comportamentos desviantes. De acordo com os autores, quanto maior o nível de adesão à escola e aos professores, menor o risco de indisciplina, mesmo que haja adesão à socialização entre pares. A sensação de pertença à escola e a adesão aos professores fazem com que se minimizem eventuais comportamentos desviantes, dado que podemos alinhar com as narrativas dos estudantes investigados em nosso trabalho. Não houve menção, em nenhuma das entrevistas, de incidentes disciplinares no contexto da escola secundária, o que pode ser então assumido como efeito da adesão destes alunos às dinâmicas educativas e à identidade escolar, sem que isto signifique um não comprometimento com as relações entre pares.

No que tange aos amigos, então, notamos que não são necessariamente oriundos da escola, ainda que as narrativas apontem com frequência para a instituição como a mediadora mais eficaz no desenvolvimento relacional de ordem pessoal. É na escola, desde crianças, que se pode conhecer pessoas e estabelecer vínculos com elas, o que inclusive ajuda a superar medos, conforme expõe a fala de Maria. A esse respeito, chamamos a atenção para o facto de que, como aponta Silva (2000), a escola se coloca como dominante na estruturação da pertença juvenil a uma identidade política e social, o que propõe uma organização dos sujeitos a partir das relações com a instituição. Neste sentido, entendemos que os amigos representam a forma partilhada da construção desta identidade, num jogo que pode ser de adesão ou recusa da proposta institucional. Os jovens entrevistados remetem a dois outros campos, apenas, onde se fazem amizades: a família e o bairro. No segundo campo, por vezes, estes colegas são para além de vizinhos, colegas de escola.

Existe [convivência com a vizinhança] e é muito boa, porque a maioria da vizinhança tem filhos e, por isso, na infância acostumávamos a conviver muito, tivemos sempre aquela boa relação. (Vinicius, p. 18)

Não [sinto falta de ter irmãos]. Não porque, como eu já disse, a minha mãe tomou conta dos meus primos e eu é que tomava conta de cinco primos. Então, eles viviam todos ali comigo, perto de mim, ou seja, nós estávamos sempre juntos, não sentia a necessidade de ter irmãos e eu, mesmo agora se quisesse um irmão, nunca queria um irmão mais novo, queria irmãos sempre mais velhos porque não quero mais novos. Enfim, do jeito que está, sem os irmãos, não há problema nenhum. (Catarina, p. 21)

Tenho aqui um amigo da minha turma que é quase meu vizinho, mora a 5 minutos, por isso... (Vinicius, p. 26)

Os colegas que não são do convívio escolar, no momento não tenho muito contacto. (Marcos, p. 7)

Em sala de aula, ao contrário do que possam ser as expectativas, a turma nem sempre anda de acordo. Aliás, o discurso dos estudantes, sobretudo acerca do ensino secundário vai de encontro com a existência de grupos distintos, com formas de pensar e agir que se contrapõem. Dentro da mesma turma, os grupos se aproximam por afinidade e o seu comportamento coletivo pode resultar numa mudança drástica daquilo que é o ambiente de aprendizagem.

Confusão, éramos muito agitados [primário]. Então a professora se irritava um pouco connosco. Lembro-me uma vez, na escola, que tinha assim uns alunos repetentes e então eles decidiram fazer aviãozinhos de papel, atirar de um lado a outro, então foi aí o derradeiro caos porque toda a gente apanhou por tabela. A gente ficou de castigo por causa deles e acho que, é, a minha turma basicamente sempre foi muito agitada. Eu lembro-me que no básico, no básico a minha turma era das terríveis, era toda a escola muito problemática. Os meus [colegas] que já vinham comigo já eram problemáticos, eram todos e depois se juntaram com outras pessoas que também já tinham isso. Então, eu lembro-me que no 5º ano nós mudamos de escola, no 5º ano, a minha turma queimou o contentor de lixo e partiu uma persiana, logo no primeiro dia, foi muito mal. Então, na altura havia substituições dos professores e a minha turma foi sempre o F e quando diziam, por exemplo, “tens que ir dar substituição ao 6º F”, eles diziam “marquem-me falta porque eu não quero ir dar essa substituição nessa turma”. Éramos horríveis, sempre fomos assim, só nos acalmamos quando viemos para o secundário [risos]. (Catarina, p. 5)

A intimidade entre os estudantes, que também são colegas fora da sala de aula, promove uma verdadeira revolução na forma como se concebe a turma. No caso de Catarina, os colegas já eram conhecidos desde o infantário da pequena cidade onde moravam, assim, a solidariedade da turma era do tipo horizontal, isto é, privilegiava o grupo em detrimento de qualquer outro ator social. No caso da relação educativa, a manifestação da amizade se dava por meio de uma confusão generalizada em que os estudantes podiam, desta forma, demarcar seu território e legitimar sua cumplicidade.

A relação de Catarina com a escola, na forma sala de aula, só se acalmará quando da entrada para o ensino secundário, segundo a própria aluna. Destaca-se o facto de que ela vai para a escola artística numa cidade diferente daquela onde vive e, ainda, não conhece ninguém da futura turma. Nas suas palavras, o facto de se tornar uma pessoa mais calma

advém da ocorrência de “(...) apanhar uma turma mais calma, uma escola diferente, conceitos diferentes, também cresci” (Catarina, p. 17). Sobre esta afirmação, é possível estabelecer um vínculo desta forma de pensar a turma com a concepção de Pais (1993) acerca da influência dos colegas na juventude. Segundo o autor, os amigos podem constituir o espelho da própria identidade do sujeito. É por meio das amizades que os sujeitos se afirmam, através de características partilhadas e das diferenças em relação aos outros. No decorrer de sua narrativa, a aluna diz que era alguém que perturbava a sala de aula, comportamento que fica evidenciado na leitura dos episódios com a turma. O processo de mudança nesse comportamento da aluna resulta da rutura com sua antiga turma, com os colegas do ensino básico.

A turma, no entanto, como já se considerou, nem sempre é uníssona. Nesse contexto, podemos observar a convivência de grupos distintos sob o aspeto de duas formas de circunscrição: na primeira, os alunos convivem e convergem suas diferenças em respeito; na segunda, a convivência se torna perturbadora e a sala de aula se torna um palco de desentendimentos, provocando um desequilíbrio da relação educativa. De uma forma mais direta, pode-se falar em dois grupos: os alunos que se inscrevem na lógica da sala de aula e os alunos que não se integram no projeto escolar (cf. Charlot, 2009 e Abrantes, 2003). Na concepção dos entrevistados, estes alunos que se recusam a compreender a importância da educação escolar conseguem imaginar um projeto de vida em que a escola não se apresenta como uma etapa a ser cumprida no ensejo dos seus objetivos pessoais:

Porque acham que talvez possam atingir os objetivos que elas [pessoas que não gostam da escola] querem se não tivessem que passar por aqui. Se os professores dessem as boas notas sem eles se esforçarem, eles teriam o emprego que queriam e não tinham onde ter tanto trabalho. Não sei, acho que é isso. Acho que é trabalho que não era preciso eles fazerem. (Maria, p. 6)

Convém observar que, para Maria, os objetivos de vida a que a escola permite aceder estão diretamente vinculados com o mercado de trabalho; a obtenção de um bom emprego é o que resultaria do esforço mobilizado na escola e, no caso dos alunos alheios ao trabalho escolar, a possível ausência da relação educativa enquanto obstáculo para obtenção de seus objetivos torná-los-ia aptos então para essa entrada no mercado de trabalho. A esse respeito, podemos referir-nos à concepção do ensino secundário em duas vertentes concebidas por Abrantes (2003): um espaço onde se podem estruturar futuras carreiras académicas e profissionais ou um espaço de passagem, onde se vive o momento, numa espera de futuro sem grandes perspetivas. As narrativas dos estudantes da escola

artística especializada pautam-se unanimemente pela primeira vertente.

A narrativa da trajetória escolar dos estudantes deixa claro que os maiores conflitos ou as aventuras no campo das relações com colegas se dão no âmbito do percurso que vai até ao fim do 3º CEB. A entrada para o ensino secundário remete, também, para uma nova forma de se conceber as amizades. Abrantes (2003) afirma que, nessa fase, os jovens fazem questão de se demarcar dos colegas mais novos. E, nesse contexto, emergem as descrições entre a diferença de ser colega e ser amigo. Faz-se possível afirmar que aumenta, conforme a maturidade destes jovens, o grau de exigência das características que se esperam de um amigo. Assim, as amizades do momento secundário passam por transformações, ruturas, desencontros e há, inclusive, jovens que preferem se isolar.

Não, eu não faço assim amigos com muitas pessoas. É difícil eu ter assim bons amigos, por isso são pessoas em quem eu posso confiar, em poucas palavras. (Vinicius, p. 17)

Eu acho que um amigo é uma pessoa em que podemos confiar e sei que se contar uma coisa a ele, ele não vai espalhar para toda a gente. Por exemplo, há uns que compreendem e não sei o quê, há outros, colegas, não é, por exemplo, a gente diz qualquer coisa e eles começam “Eiiii”, existe aquele não sei o quê, acho que isso aí não é um amigo. Acho que cada um tem que saber respeitar a opinião um do outro e se eles não respeitam, se não respeitam a opinião de um amigo, não podem ser amigo. (Catarina, p. 23)

É assim, na minha turma eu tinha 3 pessoas, só que houve uma visita à Espanha e depois nos separamos. Funcionávamos como irmãos, contávamos tudo tudo tudo, confiávamos, só que eu me apercebi que a influência dessas pessoas era negativa, que não ia me levar a lado nenhum e que eram um bocado fúteis e afastei-me e agora estou a conhecer melhor a minha turma e estou-me a dar muito melhor com ela, porque estou a conhecer pessoas novas porque estava ao lado daqueles 3, e agora não, agora convivo muito melhor. Mas não tenho amigos fixos, não tenho amiga. (Alessandra, p. 24)

No que toca a questão da maturidade, esta é uma conceção que demarca, no ensino secundário, o desenvolvimento de amizades e o conceito de alteridade. Alguns estudantes se posicionam claramente como parte de um grupo mais maduro, que depreendeu mais coisas da vida e que, portanto, está acima de posturas “infantis”. Um dos entrevistados, todavia, apresenta seu círculo social justamente com uma componente de humor descrita por ele como negro.

Por isso não acho que seja o ambiente ideal porque há muita gente, há muita gente que sabe o que

é que é preciso para estar naquela escola [artística especializada], há muita gente que não faz o que é preciso e há muita gente que está na área cinzenta ou que verdadeiramente não causa um impacto na escola e no corpo escolar. (Michele, p. 8)

Nós temos muitos pontos de vista em comum [ela e os dois amigos], então apesar de eu chegar cá [escola artística especializada] não me identifiquei com a personalidade de algumas pessoas, porque algumas eram muito infantis, ainda são, eu como também sou mais velha que muitos da turma também tive dificuldade de me relacionar com pessoas que vinham do 9º ano e sentia aquela diferença e com essas não sinto tanto. São mais atinadas e dou-me melhor com elas. (Maria, p. 17)

Temos todos um sentido de humor um bocado mais negro e isso nos ajudou mais a conviver uns com os outros. (Vinicius, p. 17)

Os amigos podem refletir a própria possibilidade de amadurecer, por meio de um episódio marcante. Também eles podem redimensionar o desejo do projeto escolar, como no caso da jovem que quis muito trocar de escola porque não se entendia com a turma, o que revela a fraca coerência que este grupo pode reivindicar (Charlot, 2009). A aluna fez a troca, duas vezes, sem sentir que houvesse resultados satisfatórios. Na impossibilidade de fazer parte de um grupo maior, se apegou a poucos amigos que lhe garantiram o conforto necessário para prosseguir.

Eu mudei para a Nossa Senhora. Na Nossa Senhora o ensino era completamente diferente, as pessoas eram completamente diferentes. Se a minha escola antiga eu tinha muitas pessoas, conhecia muitas pessoas e era conhecida, na Nossa Senhora já não, porque mesmo o estilo de pessoas é diferente e eu adaptava mais no Nosso Senhor do que na Nossa Senhora. Na Nossa Senhora são mais mesquinhos, mais... não sei, é mais difícil de chegar até essas pessoas. São mais fechadas e vivem mais em si e querem ser independentes e parece que querem estar lá em cima e terem sucesso e pronto, isso fecha as pernas e quero estar só com o meu melhor amigo, que foi no 8º ano e no 9º. Tivemos a sorte de estar na mesma turma. Fomos nos conhecendo e tal. Ele era o melhor aluno da turma e eu aproximei -me dele. As pessoas não o viam bem e eu não compreendo, porque ele é uma pessoa espetacular. Eu fiquei muito com ele e ele ficou muito comigo. (Alessandra, p. 9)

Uma amiga minha teve um problema, tava em depressão, teve que ir ao psiquiatra e eu tive que estar lá para apoiá-la e foi um tempo um bocado difícil porque temos que estar mesmo bem, se não também vamos abaixo e me fez... eu sei que da próxima vez que eu tiver alguém perto de mim com um problema desses, eu sei melhor como tratar. (Maria, p. 12)

De volta à esfera do ensino secundário artístico especializado, há duas formas de

conceber os colegas que vale a pena destacar. Na primeira, os colegas aparecem na representação de pessoas despreparadas para o que a escola pode lhes oferecer em termos de conteúdos e, também, no que tange ao clima flexível existente nas relações com o espaço, os professores e os agentes educativos. Na segunda, independentemente das convicções, o estudante do artístico especializado converge para aquilo que o clima escolar lhe confere, um espírito de grupo. Trata-se de uma lógica polarizada na dicotomia recusa ou aceitação do projeto escolar, com os devidos ajustes, uma vez que não se observa recusa no caso do ensino artístico especializado, mas um movimento de dificuldade de adaptação à proposta pedagógica. Este fenómeno dicotómico é discutido, na lógica dos colegas, por Dubet e Martucelli (1996), Abrantes (2003), Charlot (2009), Demanet e Van Houtte (2012), dentre outros, que destacam como as dinâmicas escolares podem se reorganizar face ao modo como os alunos se constituem em grupos.

Porque a minha escola há dois anos antes de eu entrar era num sítio diferente. E aí o ambiente era o típico artístico e era numa escola muito velha mesmo, mais de uma centena de anos que aquelas instalações tinham. E depois mudou para onde as instalações tinham sido completamente renovadas e a escola é maior, por isso pode ter mais alunos. E não há, não há provas, não há exames para os alunos que entram, então aquilo não é filtrado. Praticamente, o que precisam é de nota ou de educação visual ou de educação tecnológica ou de oficina de artes ou assim, do 9º ano. E, a meu ver, não é suficiente porque, como já falamos dos professores, um professor pode dar uma nota máxima a um aluno só para o despachar e é o caso de muita gente que entrou naquela escola também sem saber no que é que se vão meter. (Michele, p. 7,8)

Depende, porque para alguns alunos isso [ambientes flexíveis] leva depois eles abusarem um bocadinho e depois não sabem se comportar dentro das salas, mas com alunos que têm maturidade suficiente para compreender a postura na sala de aula, ajuda. Ajuda a relaxar, a não estar tão tenso na sala. (Maria, p. 22)

Por exemplo, se estiver em baixo, rancorosa praticamente, mesmo “de trombas”, digamos assim, eu acho que tem sempre alguém que se te vir assim é capaz de ajudar e tentar animar. Por exemplo, outro dia assisti, no corredor, uma rapariga que estava a chorar e apareceu uma outra rapariga qualquer sem sequer conhecer e falar e perguntou se ela estava bem, tentou ajudar e tudo, e eu acho que isso é que nós falamos que existe, é a ligação entre todos, mesmo sem nos conhecermos. (Catarina, p. 11)

Finalmente, é preciso destacar que no secundário, não especificamente no trabalho da escola artística especializada, os estudantes depositam a expectativa de um ensino que

lhes permita conviver enquanto grupo, dinamizando tarefas coletivas:

Além da nota para ingressar no superior, eu acho que, como já disse, o desenvolvimento de trabalho de grupo está muito implícito no secundário, é uma coisa muito importante. Eu acho que isso vai ser muito importante a nível profissional porque o trabalho de grupo é essencial, no currículo fica sempre muito bem dizer que somos flexíveis e que temos um ótimo desempenho de grupo, mesmo que não tenhamos. (Marcos, p. 14)

3.2 Os pais e a família: marcas

Claro está o importante papel que convém à família no processo de formação dos jovens. Na análise de Charlot (2009), os processos pelos quais passamos a fim de nos tornarmos alguém são legitimados na alteridade, de modo que os outros estão aptos a serem fontes e objetos de desejos. Neste contexto, a construção de um indivíduo se dá, especial e primeiramente, na família, grupo que pode ser colocado em correlação estatística com o nível de aproveitamento escolar, ainda segundo Charlot (*ibid.*).

Na abordagem que fazemos no campo desta investigação, os relatos dos estudantes entrevistados nos permitem organizar e estruturar um lugar para os pais e os familiares em função da trajetória escolar. Os pais, bem como os familiares, podem e são determinantes no modo como os jovens se relacionam com a escola e percebem os seus próprios processos formativos. Conforme aponta Magalhães (1994), os indivíduos nascem no seio de uma família específica, que será responsável pela forma como eles desenvolverão aptidões para o desempenho social que lhes será exigido.

Nesse sentido, segundo Barbosa (2007), as disposições dos jovens face à escolarização se implicam intrinsecamente pela socialização que se constitui no seio da família, podendo estas ser discrepantes, o que justifica uma pluralidade de percursos educativos, bem como valida o significado das ressocializações ao longo da trajetória escolar. A este cenário, acrescenta-se o reconhecimento de uma face plástica do conceito de *habitus* (Bourdieu, 1970, 1979), em que se verifica a possibilidade de que os sujeitos encontrem nas diferentes socializações que realizam, mediadas ou não pela escola, ou face ao novo, estímulos para que variados padrões sociais culturais venham a ser suscitados (cf. Magalhães, 1994; 2012).

De modo geral, os estudantes da escola secundária artística especializada mantêm uma relação saudável com os seus pais, sendo o respeito e a alegria, características elencadas no seio da família nuclear. Aliás, os seis entrevistados vivem com pelo menos

um membro parental e somente uma estudante é filha única, Catarina. Em seu discurso, estes sujeitos privilegiam a ideia do diálogo e da negociação no que tange às relações familiares que, até certo ponto, na concepção destes, foge ao que acontece ao redor:

Ah, de respeito [relação com os pais]. Por acaso é uma coisa que eu acho que é diferente de muitas pessoas que eu conheço, que prezo muito o respeito que tenho com os meus pais e tenho uma melhor relação com a minha mãe do que com meu pai. Mas isso se deve principalmente à colisão de feitos. (Michele, p. 1)

As férias são sempre muito boas [risos], porque podemos [ela e os pais] passar mais tempos juntos e passamos o dia todo e não é só partes. Mesmo as partes que passamos são na correria do dia-a-dia, é só jantar e pronto e então os momentos de férias são sempre bons para estarmos todos juntos, o Natal... (Maria, p. 16)

A alegria da convivência sofre alguma alteração, mediante episódios que podem significar verdadeiras ruturas naquilo que estes estudantes concebem como os sentidos e as representações familiares. Episódios que remetem para a ausência, uma briga ou mesmo uma traição, que dão outras tonalidades ao campo familiar e permitem que estes alunos sofram processos de amadurecimento pessoal:

Foi assim um bocado de desilusão, porque eu sempre tive aquela... os meus pais sempre tentaram transmitir aquela imagem de família perfeita, por assim dizer, e quando eu comecei a saber dessas coisas [traição do pai] fiquei um pouco desiludido, perdi um bocado a admiração. (Vinicius, p. 16)

A minha mãe teve um tempo em que estava a fazer uma luta diária profissional. Ela esteve sempre em enfermagem, mas já esteve nas urgências e houve um tempo em que ela teve que estudar muito para mudar a área em que ela estava e senti muito que ela não estava tão presente na vida, nas nossas vidas, e estava mais desligada e eu precisava, porque estava no 6º ano, acho eu, então era “mãe” “não posso”. (Maria, p. 16)

Em decorrência destas ruturas, o rendimento escolar pode decrescer, os modelos e o apoio para continuar a trajetória pessoal sofrem mudanças de nicho, mas, sobretudo, importa perceber que são estes episódios que permitem aos estudantes elevar o seu grau de maturidade, de modo que as marcas se transformam em aprendizagens e permitem, inclusive, fazer uma projeção de si nas questões familiares; elas tornam possível aos pais reconhecerem que seus filhos cresceram:

Um momento que não pode ser considerado bom, que foi um momento de rutura familiar, em que

estavam todos muito zangados uns com os outros por certos motivos, estivemos lá a falar e a minha prestação para isso fez com que eles mudassem de ideia e a partir daí os meus pais adotaram uma ideia de pensar de mim que começaram a ter uma ideia mais aberta, começaram a ver que eu não era mais um miúdo, que já tinha crescido... a dar-me mais importância. (Vinicius, p. 15, 16)

A idade provoca transformações nas formas do jovem dialogar com o mundo e proporciona não só que outros reconheçam sua transição para um mundo mais adulto, reparemos que não é uma experiência definitiva e é cada vez mais tardia (cf. Ferreira e Nunes, 2010), mas evidencia uma revisão dos papéis adultos também. As discussões, nesse sentido, se originam porque se reconhece que os adultos, mesmo que sejam pais, não são perfeitos.

Acho que tem a ver com a idade. Começo também a avaliar a personalidade das mães e a pensar “ela tem esses traços bons e esses maus”, só que antes era tudo bom e a mãe era aquela coisa. Isso leva a discussões e conversas mais sérias. (Maria, p. 2)

As crises e eventuais dificuldades que podem se acentuar na adolescência no que diz respeito à relação parental nos colocam diante de um quadro bastante delineado: são os pais, geralmente associados à figura da autoridade e da exigência, quem desencadeia o maior número de conflitos e oposições no seio familiar. O dado é interessante, especialmente quando confrontado com a emergência da figura do encarregado de educação, visto que todos os entrevistados têm a mãe a gerir esta responsabilidade¹⁰. Os motivos podem ser variados, mas a lógica sempre se subscreve num patamar: as mães têm maior flexibilidade em suas posições profissionais e por isso podem cuidar de assuntos de ordem quotidiana, afetiva, enquanto que aos pais cabe tratar dos assuntos mais virados para os “negócios”. Até poderia ser qualquer um dos dois, afirma uma estudante, mas na prática, sempre é a mãe:

A minha mãe é a pessoa que fica mais responsabilizada pela família. Temos meu pai que trata mais dos negócios, trata mais de gerir a maneira como o dinheiro sai de casa, como o dinheiro entra em casa e, depois a minha mãe é quem trata da minha educação essencialmente. Foi ela que tem sido minha encarregada de educação desde o primeiro ano. (Marcos, p. 1)

Porque a minha mãe, eles trabalhavam os dois no mesmo sítio, a minha mãe e meu pai, mas a minha mãe não tinha uma função tão indispensável como a do meu pai, por isso podia sair mais

¹⁰ Dois dos estudantes entrevistados já haviam atingido a maioridade e, no momento das entrevistas, já respondiam por sua própria relação com a escola.

vezes, tratar lá de algum assunto se fosse preciso. (Vinicius, p. 12)

O meu pai nunca me fala da escola. Pergunta de vez em quando “então, como é que está tudo?”, “Ah, tive um teste, aquele outro”, “Tive uma certa classificação naquele”... Nunca falamos muito nem de futuro nem de trabalho, nem para onde eu vou. Com minha mãe também não. A minha mãe só quer saber de... ela não quer saber das minhas classificações. Nunca me perguntaram muito sobre as minhas classificações, porque eles sabem que de certo modo eu dou a volta, mas tentam sempre acompanhar e minha mãe vem sempre à escola e não sei o quê, mas de resto sou sempre eu que faço as coisas: para que escola vou, para que faculdade quero ir, pronto. (Alessandra, p. 16)

Porque foi ela que sempre, realmente, no início ela estava mais em casa, era mais fácil ela vir à escola ou às reuniões e assim. Meu pai como tem o emprego, é mais complicado, às vezes tem de ir para fora semanas e não está, mais complicado, mais por isso porque senão, poderia ser qualquer um, não tinha problema. (Catarina, p. 21)

Os pais (na condição masculina), na visão destes estudantes, estão pouco interessados na escola, de modo que a menção ao espaço escolar acontece mais no campo da cobrança de resultados. Eventualmente, oferecem materiais para que o trabalho possa ser cumprido, perguntam das notas, mas não querem se relacionar diretamente com os professores, nunca vão às reuniões e, às vezes, são tão ausentes, inclusive na vida pessoal, que uma estudante afirma “Eu não sei se sinto falta [da presença do pai] porque nunca o tive, portanto é um bocado por aí” (Alessandra, p. 14). Independentemente da postura, tanto pais como mães reconhecem e valorizam a importância da escola, postura acordada com os filhos. Lembremo-nos de que Lahire (2006) destaca que a escola é largamente reconhecida, de modo que mesmos os sujeitos que não desenvolveram hábitos ou gostos para gerir uma relação de aceitação, a reconhecem.

Valorizam. Eles [os pais] dizem praticamente o que eu já disse, eles dizem que a escola é uma coisa muito boa, que nos ensina, que toda a gente deveria, eles próprios dizem que se tivessem a oportunidade vinham estudar outra vez, portanto, eu acho que eles têm uma ideia da escola que é que toda a gente deveria ter, que é uma coisa muito importante. (Catarina, p. 21)

(...) a minha mãe durante dois anos foi a presidente dos encarregados da educação (...) Não tanto quanto isso, só tinha aquele cargo porque, pronto, tinha uma opinião que ia muito ao encontro com os outros encarregados da educação (...) Mais prioritariamente aquela de que os filhos têm sempre que trabalhar muito ... (Vinicius, p. 13)

Para o meu pai, a escola é muito boa. Para a minha mãe também é muito boa, mas a minha mãe

deixa andar e meu pai não “tens que acabar os estudos, não reprovias nem nada”. (Alessandra, p. 16)

A valorização da componente escolar é observada também na voz destes filhos, como discutido anteriormente, de modo que o discurso acerca da escola provoca incidentes, mas não ruturas. O diálogo entre pais e escola é uma ferramenta fundamental para impulsionar o desempenho dos filhos. Para Fan e Williams (2010), ao perceber que os pais valorizam a sua educação e mantêm altas expectativas acerca de seus desempenhos, os estudantes ficam propensos a desenvolver um maior interesse e comprometimento, sentindo-se mais confiantes no que toca seus objetivos.

[E nunca houve choque com relação a este discurso de que os filhos devem trabalhar muito?] Não, porque eu entendia, eu via que eles tinham razões no fundo, mas havia alturas em que eu dizia “não, não pode ser só trabalho, também tem que ter outra coisa. (Vinicius, p. 14)

Na esfera dos efeitos do envolvimento dos pais na escola, resta-nos observar ainda que o desejo expresso e movido em relação com o outro encontra uma base firme para se acordar os significados da educação num sentido positivo. Estes pais percebem a educação, em boa parte dos casos, como uma oportunidade de que seus filhos tenham uma vida melhor, trata-se de uma chance de evolução académica na trajetória familiar. A esse respeito, Singly (2007) refere que a escolarização permite melhorar a posição da família num espaço social. Para o autor, as famílias continuam a revelar um sentimento de que a escola é muito importante, ainda que desconhecida, e manifestam a esperança de que seus filhos deixem a instituição num patamar acima daquele conquistado anteriormente. A fala de Catarina, transcrita anteriormente, reproduz esse desejo num quadrante de impossibilidade. Reparemos que mesmo os pais voltariam à escola, se tivessem oportunidade.

As escolhas que estes jovens fazem no âmbito académico, todavia, nem sempre vão de encontro com as projeções que os seus pais fazem, o que ocasiona conflitos momentâneos nas trajetórias dos sujeitos. No item referente à escola secundária artística especializada, o tema será tratado com maior profundidade. Vale, de todo modo, ressaltar que apesar de estudos comprovarem que a forma como os pais veem a qualidade do currículo educacional de uma escola e de seus professores, assim como as percepções de segurança, no que se refere ao espaço da escola e a comunidade em torno dela, influenciarem a sua escolha na hora de matricular os filhos (Spera, Wentzel e Matto,

2009), a gestão da matrícula no secundário é uma atitude bastante autónoma, no caso dos alunos entrevistados.

Devemos estar atentos ao facto de que a família não integra apenas os pais. Outros membros colaboram e marcam os processos formativos destes jovens. Há uma grande menção aos primos, irmãos e avós, enquanto pessoas que contribuíram para o desenvolvimento escolar. Estas pessoas oferecem suporte didático, se comportam como modelos a serem seguidos ou evitados e, por último, podem suprir uma eventual ausência dos pais no campo educativo.

Pois, já não mora comigo há muito tempo, mas, ele sempre gostou de mim, sempre o meu mais velho, sempre um bocado chato comigo, ah, estava sempre a implicar comigo, mas nós nos dávamos bem. Ele ajudava-me bastante. No início do percurso escolar talvez até por volta do 4º ano estive a ajudar-me bastante, depois a minha mãe também não tinha tempo porque ela tinha o emprego dela, portanto, apesar de ser ela que mantinha a minha família toda direita a nível de educação, era meu irmão que sempre ia me dar uma ajudinha. (Marcos, p. 2)

Tenho as minhas primas porque eu sempre senti uma pressão para estar ao mesmo nível delas. Tenho vários primos e primas a formarem-se em cursos com a média mais alta, de arquitetura, medicina outra vez e também as da minha faixa etária agora também têm muito boa nota, então tem sempre aquela pressão e eu também sei que a minha irmã sente isso, porque ela fala comigo e é verdade. (Maria, p.15,16)

Foi marcante [o avô] porque até ao 5º ou 6º ano ele acompanhou o meu percurso escolar. Como eu fui educada a maior parte do tempo pelos meus avós, porque meus pais tinham que trabalhar e eu ficava com os meus avós paternos, era ele que me ensinava e estava ali ao meu lado para dizer “não faz isso”, “faz aquilo”, “é assim que se faz”. E também ele foi um grande impulsionador para o curso que eu escolhi. (Alessandra, p. 2)

Do campo familiar, os jovens estudantes levam consigo experiências que os ajudam a compor e reorganizar o mundo (Barbosa, 2007; Lahire, 2006). Em suas narrativas, a passagem do tempo ilustra não só o desenvolvimento de uma capacidade crítica de si e dos outros, mas uma reorganização dos sentidos que as relações podem provocar. No contexto da família, eles exigem que os pais se apercebem de seu desenvolvimento, concedam autonomia e, ao mesmo tempo, demonstrem autoridade e responsabilidade. Estes jovens querem e, no geral, advêm de famílias que os reconhecem, que participam de sua trajetória. Por mais que suas histórias contenham ruturas e desencontros, o que de facto eles gostam de guardar e levar consigo na memória são os

reencontros, os diálogos e a alegria. Gostam de estar juntos:

Sim, gostava que a minha mãe ligasse mais, assinar meus testes, minhas notificações. É bom saber que ela confia em mim, mas ela não me pergunta muito pelas notas nem pelas faltas. Eu é que vou ter com ela e ela que diz “preenche isso” e não quer nem saber se eu vou preencher as faltas justificadas direito ou se posso aldrabar que ela não liga, mas eu não faço isso. (Maria, p. 15)

Eu acho que a alegria na minha família marca muito, principalmente do lado do meu pai, é uma família que tem música, dança, é futebol, é convívio, é tudo e mais alguma coisa, é sempre festa. Sempre toda a gente se junta, há sempre festa, festa, festa. Portanto, nós aqui temos um dia em que, no Verão, em que estamos todos e estamos todos e passamos um dia espetacular, os primos tipo acampam dois dias antes, ou um dia antes, ou uma noite antes. Acampamos ali e ficamos ali e eles depois veem naquela altura todos, é festa, é festa. (Catarina, p. 22)

3.3 Um lugar para o ensino secundário artístico especializado

Ao longo deste capítulo, abordamos a trajetória dos estudantes, por meio de suas narrativas, a fim de configurar a sua relação com o mundo escolar. Revisitamos o infântario, passamos pelos ciclos básicos até atingir a transição para o ensino secundário. Neste texto, pretendemos dar conta da principal pergunta desta investigação: o que representa, para os jovens, o ensino secundário artístico especializado dentro do seu percurso educativo?

Assim como no uso das narrativas, entendemos que os sentidos que emergem da educação secundária artística especializada resultam de uma trajetória que tem disposições do passado, do presente e do futuro, na tessitura daquilo que é um projeto de vida para cada um destes estudantes. Nosso esforço, neste ponto da investigação, passa pela interpretação e a organização de um olhar sobre os diversos significados que a escolha por esta vertente de ensino convergiu em efeitos nas histórias de vida a que pudemos aceder.

É crucial perceber que todos os entrevistados se identificam como autores da escolha de frequentar a via artística especializada no ensino secundário. Para alguns, esta decisão significou romper com a ideologia educativa familiar ao passo que, para outros, a entrada no secundário se fez num campo de expectativas, mas de desconhecimento. Um dado interessante é que nenhum dos pais atua nas áreas de estudo escolhidas, apesar de haver um pai que atravessa o campo artístico de um modo amador, faz pinturas. Da família, os exemplos que existem e nos permitem inferir uma influência, advêm de tios, primos e avós, cujas profissões eram admiradas e o gosto pelo trabalho fora partilhado. Em

qualquer das formas, aceitação ou temor, a escolha do ensino secundário implica prosseguimento de estudos, o que por si só demarca uma relação de respeito e compreensão por parte dos pais (Singly, 2007; Spera, Wentzel e Matto, 2009). Salientemos que quase um terço dos pais destes estudantes nem sequer chegaram ao secundário, como se pode observar no quadro abaixo reproduzido. E mais de metade encerrou os estudos antes da licenciatura.

Quadro 2 – Estrutura socioeconómica

Estudante	Curso	Mãe		Pai	
		Profissão	Formação	Profissão	Formação
Michele	Comunicação Audiovisual	Tradutora	Licenciatura em Letras	Empresário	Não informada
Marcos	Comunicação Audiovisual	Geriatra	9º Ano	Triador	4º Ano
Vinicius	Design do Produto	Comerciante	Licenciatura em Letras	Comerciante	12º Ano
Maria	Ciclo Geral (10º Ano)	Enfermeira	Licenciatura em Enfermagem	Empresário	Licenciatura em Engenharia civil
Alessandra	Produção Artística	Desempregada (Administrativa)	9º Ano	Administrativo	12º Ano
Catarina	Design do Produto	Doméstica	4º Ano	Eletromecânico	6º Ano

A distância que existe entre a atuação profissional dos pais e as escolhas destes estudantes nos coloca diante de um quadro de renovação de perspectivas. Assentes em Singly (2007), conforme já referido, sabemos que na trajetória familiar, a projeção dos pais é sempre de que os filhos os superem em suas conquistas, tanto no eixo académico como profissional. Seria desta forma que a educação se legitimaria como um sucesso. No entanto, como já foi observado, ainda que de áreas distintas, o facto de o curso estar no nicho das Artes causou um algum desentendimento na configuração desta decisão educativa. Arriscamo-nos dizer que a periferização dos cursos profissionais é, na visão dos pais, substituída pela periferização do campo de trabalho: as Artes. Está claro que não se trata de uma associação com o ambiente da escola profissional, cujo estigma era o de

receber os alunos desinteressados na escolarização e com baixas notas (cf. Alves, 1999), mas o facto de se associar a um estudo artístico faz com que os pais sintam algum temor, em especial no que tange às saídas profissionais. Discurso que é, curiosamente, reforçado por alguns agentes de educação.

(...) porque quando eu estava no 9º ano, eu realmente esperava ir para Artes no 10º, mas o que os meus pais também me diziam é que seria melhor para mim ir para Ciências. Ah, o facto foi que, quando estive em Ciências queria ir para Artes, novamente voltei a reforçar a ideia e a minha professora esteve sempre a apoiar-me, minha professora disse que eu não devia de, devia talvez, virar a cabeça aos meus pais, uma vez, e pensar por mim porque aquela era uma altura que era bastante decisiva e o facto foi que no ano em que estive em Ciências voltei a recordar as palavras dela e apliquei. E o facto foi que virei a cara às ideias que os meus pais tinham e tive de enfrentar a decisão que não tomei. Tive de pensar novamente o que queria e o facto foi que apesar de os meus pais não apoiarem muito a ideia originalmente, acabei por mudar de ideia e seguir para Artes. (Marcos, p. 5)

Minha mãe ficou um bocado chocada porque o que se ouve por aí não é o que a escola é realmente. Dizem que a escola é uma escola de drogados, que é só droga, que é tabaco, que é confusão e a escola não é assim, não é mesmo assim. Isso são coisas que as pessoas dizem e que andam por aí a circular, que não é verdade. A minha mãe no início pensou assim, mas depois quando começou a conhecer a escola ela também disse logo “as pessoas não estão a falar correto”. (Catarina, p. 20)

Eu não altura estava indecisa por causa também do emprego e porque as pessoas no geral dizem “iiih, ciências é aquela coisa, toda a gente vai para ciências, para ser médico...”. E então elas, se eu lhes perguntasse, também elas são do ramo não é, então se eu lhes dissesse “ah, será que não passo para ciências”, elas esforçavam aquela ideia do emprego, “ih, com as tuas notas, para as artes só vão as que não têm notas”. Não é verdade também, era o que se dizia naquela altura. (Maria, p. 7)

Dentre os estudantes entrevistados, dois seguiram para a área de Ciências, antes de tomarem a decisão de rever a sua trajetória escolar, o que comprova o impacto de um discurso familiar e social acerca do campo das Artes. A ideia de que só os alunos com baixas notas seguem para este tipo de escola e a lógica de mercado que diz não haver vagas são os principais argumentos contra a continuação de estudos na vertente artística. É verdade que nesse discurso geral, não está implícito, nem reconhecido, o facto de que a vertente em questão não é a do secundário voltado para as Artes, mas de uma escola artística especializada. Para os alunos que encontraram apoio, ou respeito, na atitude de

prosseguir o caminho da escola artística especializada, a motivação vem sempre associada a uma perspetiva de qualidade, liderança, fama e sucesso futuro. É assim que eles justificam a escolha de uma instituição específica e não de um curso voltado para as Artes:

Antes de mais, o nome da minha escola tem, tem grande, é um grande nome para, porque ser da escola técnica, desde um técnico artístico especializado, é natural que nós já estamos feitos para trabalhar em meio artísticos, por isso acho que os futuros empregadores vão valorizar esse esse aspeto. E além de que, já, não sei, já sei as coisas, eu aprendi-as e estou em vantagem quanto às pessoas que não estudaram lá porque tiveram uma educação diferente, eu já tive uma educação focada no que eu quero para o meu futuro enquanto as pessoas têm que esperar até chegarem à universidade. (Michele, p. 14)

Porque era uma escola que era muito bem conhecida a nível nacional e era uma das únicas escolas especializadas artísticas, esta e a de Lisboa, e porque tinha a reputação de ser difícil. Então eu meti na cabeça que se fosse difícil e eu conseguisse passar por lá estava preparado para tudo! (Vinicius, p. 19)

[Escolhi esta escola]Porque é a única escola de ensino especializado artístico aqui. Depois tem muito prestígio. Se é das artes, o melhor é Escola Artística Especializada. Também não conhecia muitas outras, mas sei que era bom. Gostei quando vim cá visitar, gostei das instalações, então foi esta que escolhi. (Maria, p. 20)

Da Escola Artística Especializada? Antes de vir para aqui eu fiz uma pesquisa do site da escola, falei no *Facebook* com alunos daqui, falei, inclusive, com psicólogos daqui e vim aqui à escola. Sei que não sabia ainda muito bem o método desta escola, como funcionava, mas sabia que ia sair daqui bem preparada, que assegurava o futuro e era isso que eu queria. (Alessandra, p. 25)

Antes. Eu sabia que era uma escola super conhecida no país. E que muitos alunos que saem daqui têm muito sucesso principalmente lá fora, saem daqui vão para universidades estrangeiras, têm imenso sucesso, são tipo *top* lá fora, coisa que se calhar aqui não poderiam ser, mas era isso que eu conhecia. Conhecia que os alunos aqui eram super animados, que era uma escola conceituada, que tinha os professores direitinho e tudo ... (Catarina, p. 8)

Quando confrontados acerca da possibilidade de terem seguido para o ensino secundário voltado para Artes, os jovens são bastante incisivos: não havia garantias, nem reconhecimento da qualidade que era oferecida. O prestígio de que goza o nome da escola especializada escolhida por estes estudantes remonta ao que Antunes e Sá (2010) descrevem como “santuários de excelência”, definidos como espaços capazes de providenciar percursos mais consistentes e futuros profissionais mais gratificantes.

Os cursos secundários voltados para as artes? Não sei. Eu tinha a opção de ter a melhor escola ao

meu dispor, por isso escolhi a melhor escola. (Vinicius, p. 19)

Não. É assim, eu, lá em Penafiel havia uma destas [secundário voltado para Artes], só que não me garantiam que os professores que iam para lá, que iam mesmo aqueles exatos que deveriam dar aquela matéria, se era mesmo professores daquilo. E então, apesar de ficar mais barato para mim, não é, a nível de transportes e tudo, dirigir-me ao centro de Penafiel, eu acho que preferi praticamente vir para aqui por causa disso, por causa de ter a noção de que tenho mesmo aqueles professores que são especializados nisto e lá não iria ter. E apesar de tudo, aqui sai com o nível maior do que lá. (Catarina, p. 8)

Para além das expetativas sobre a instituição onde frequentariam o ensino secundário artístico especializado, é evidente que a escolha se faz, também, sublinhada num movimento de mudança:

Ah, eu fiquei super contente por fazer algo de diferente do que eu andava a fazer nos anos anteriores que era exatamente por isso é que eu quis mudar, exatamente por isso não, mas uma das razões para eu mudar de escola também, para a Escola Artística Especializada, era essa mudança e essa especialização que é o artístico. (Michele, p. 10)

Aos poucos, a experiência e as expetativas vão se confrontando com a realidade que é estudar na escola artística especializada, de forma que a qualidade buscada toma dimensões concretas. Estes estudantes se mantêm firmes na representação de uma instituição séria, reconhecem a existência de um modelo de ensino eficaz pautado pela informalidade e flexibilidade na gestão das aulas, conforme discussão desenvolvida no item referente à relação educativa, mas uma nova componente ganha espaço em meio a esse contexto de formação: o stresse.

O estudo numa escola artística especializada exige tempo, dedicação e, não obstante, uma dura rutura com a vida social. Se por um lado, a informalidade dos métodos e da relação entre professores e alunos ocupa a centralidade da forma como o trabalho é direcionado, por outro, a instituição lida com uma demanda de trabalho exaustivo, cujo referencial avaliativo não se apresenta díspare das demais escolas, salvo quando este se configura ainda mais exigente, destaquemos. Esse fenómeno, observado por Abrantes (2003) à luz das “escolas de excelência”, substituiria a vigência de uma dupla hierarquia (escolar e juvenil), por meio das exigências escolares aliada à pressão e controlo sobre os adolescentes, reconfigurando os problemas de indisciplina na forma de stresse e estigmatização.

É muito exigente, a carga horária é espetacular porque, porque é surpreendente ter uma vida social

ao mesmo tempo, admiro quem o conseguir. (Michele, p. 11)

A carga de trabalho é simplesmente, é muito agressiva a carga de trabalhos, aquilo é, considerando as outras escolas e considerando tudo que já passei, com o ensino, acho que a Escola Artística Especializada tem sido uma experiência, sei que o secundário é bastante mais pesado do que o básico, mas também sei que a Escola Artística Especializada é frustrante, a Escola Artística Especializada é insónia, é para ficar acordado até às quatro da manhã a acabar projetos, acabar dossiers, é um pouco assim. (Marcos, p. 13)

Para além disso é um espírito de... não sei, de muito trabalho. É exigente, mas é simpático. (Vinicius, p. 20)

Dá muito trabalho, dá muito mais trabalho do que as pessoas pensam e é preciso estudar muito na mesma. [em Artes]. As pessoas acham que vir para aqui são muitos desleixados que depois não vão ter emprego nenhum, que são todos nauseabundos, assim.. Há muitos alunos bons que sabem o que querem e não são tão malucos assim. (Maria, p. 22)

Entramos às 8h30 e saímos às 18h30. Tenho 45 minutos para almoçar às segundas e sextas. É só fazer trabalhos, apresentações, projetos, e como disse é vida de cão. Arrependo-me por um lado por não conseguir ter tempo para mim nem para os estudos porque isso também leva ao insucesso e leva ao esgotamento. Também o tardar desta semana [a realização desta entrevista foi adiada sucessivas vezes ao longo de duas semanas] foi porque meu sistema nervoso já não conseguia e eu fiquei cheia de febre, de dor de barriga. Isso daqui é muito pesado e arrependo-me disso porque sei que não vou conseguir tirar boas notas para a faculdade; não vou conseguir tirar uma boa média. Estou cheia de medo, por exemplo, porque não fiz o último teste de português e nem fiz a última apresentação de português. Não sei como vai ser a minha nota. Arrependo-me de ter esses insucessos. (Alessandra, p. 12, 13)

É o tempo. Não há tempo para nada. É muita carga horária, sempre muito. E é pouco tempo para fazer as coisas. Não conseguimos acabar tudo aqui [a entrevista se realiza na escola secundária]. (Catarina, p. 6)

Os estudantes da escola artística especializada são unânimes, falta-lhes tempo. Ainda assim, eles se inscrevem numa lógica de investimento na escola, por mais que, eventualmente, o stresse que o trabalho escolar agrega a suas vidas possa surtir em efeitos negativos como notas baixas, cansaço mental e sintomas físicos. No geral, eles revelam-se satisfeitos pois conseguem superar a demanda “Eu estava, eu não achava que ia ser tão, que a disciplina ia ser tão trabalhosa, que ia ser tão difícil, mas achei que é mais leve o ambiente” (Maria, p. 21); e demonstram certo orgulho ao dizer que conseguem convergir a

vida escolar com a vida pessoal, “Temos um horário muito ocupado e temos muitas horas de ensino, até mesmo por disciplinas de projetos e tecnologias, que nas outras escolas de ensino artístico no secundário não existem, mas continuo a ter uma vida social boa e não vejo problema nenhum.” (Vinicius, p. 20).

Esse orgulho que os jovens revelam em atender às exigências conferidas compõe uma lógica estudantil também observada por Cockain (2011) num estudo acerca das pressões sofridas por jovens do secundário, em virtude do exame de admissão à Universidade Nacional da China. O autor discute o facto de que os jovens se veem acuados tanto por pais como por professores em sua trajetória escolar, mas ressalta que eles se inscrevem na pressão de modo a se esforçarem para serem reconhecidos como “bons alunos”. Somente alguns desenvolvem “formas caladas” de resistência à escola, de maneira que vencer as pressões sociais e o sofrimento a que estão expostos durante esse processo torna os jovens chineses socialmente satisfeitos, comportamento muito semelhante ao dos estudantes da escola artística especializada.

O ambiente de aprendizagem, reconhecido como “leve”, lhes garante uma jornada de estudos que é conduzida com alguma amenidade, torna o campo das aprendizagens agradável e nota-se um movimento transversal, no sentido das relações com os colegas. Apesar de haver as dificuldades e as ruturas de grupos, conforme abordado no texto referente aos colegas, a identidade da escola surte efeito na forma como se organizam as variadas interrelações no campo educacional. Esta temática tece um diálogo com a investigação de Rich e Schachter (2012), investigadores que conduziram um estudo sobre o contributo das escolas na formação identitária de estudantes israelitas. De acordo com as autoras, determinadas características do meio escolar colaboram para desenvolver a identidade, especialmente, dinâmicas educativas em que o professor emerge enquanto sujeito interessado, envolvido ou modelo e a existência de um programa escolar focado no aluno como um sujeito plural. Estas características têm grande relevo na perspectiva dos estudantes da escola secundária artística especializada:

Sim, gosto muito de estar aqui. O ambiente é bom e os professores também apoiam os alunos quando eles têm dúvidas. Temos um e-mail da escola que ajuda muito quando estamos em casa poder mandar mail aos professores. Eles respondem o mais cedo possível, então ajuda. (Maria, p. 23)

Outro fator destacado nas narrativas dos estudantes, que lhes garante satisfação com o ambiente de trabalho, diz respeito à infra-estrutura da escola. Para eles, a Escola

Secundária Artística Especializada dispõe dos melhores materiais, garante-lhes o suporte necessário na aquisição de recursos, o que somado ao corpo docente bem preparado propicia uma experiência única. Este aparato especializado, típico de escolas de excelência (cf. Antunes e Sá, 2010) se vê retratado no próprio Projeto Político Educativo (PPE) da escola onde se fez a investigação. De acordo com o documento¹¹ (2012), uma resolução do Conselho de Ministros de 2007 propiciou um programa de modernização do parque escolar, bem como forneceu, nesse processo, um conjunto de meios técnicos que respondem aos padrões contemporâneos de funcionalidade.

Ele [o vizinho] fala das notas, fala que há uma diferença também grande, que os alunos de ciências não se chegam muito aos das artes e não fala muito mais. Ele também queria vir para a Escola Artística Especializada¹² e ele conta que na papelaria eles nos dão muito mais apoio. Lá eles têm que comprar muito mais material fora porque a escola não disponibiliza. (Maria, p. 20)

Eu percebo porque a escola também tem material de melhor qualidade para o ensino das artes. A escola tem oficinas que são bastante boas. Estão muito bem equipadas e isto tem ajudado bastante porque quando vou trabalhar para alguma oficina, por exemplo, ou quando vou trabalhar para um estúdio, como é normal sendo que sou de artes visuais, noto que o equipamento que lá está auxilia bastante tudo aquilo. Nós temos um estúdio de gravações, por exemplo, e isso é algo que eu não poderia ter acesso se fosse uma escola do ensino das artes visuais, apenas. (Marcos, p. 4)

Dentre os efeitos que a escola promove na vida estudantil, está algo intitulado como “espírito da escola secundária artística especializada” (Vinicius, p. 20). Trata-se de uma conduta amigável, de respeito, dedicação ao trabalho e valorização das diferenças. O estudante do ensino artístico se reconhece como parte de um todo, que não é comum a toda a sociedade, é alheio em estilo e atitude dos demais grupos jovens e, assim, mesmo na diferença de concepções acerca de variados assuntos, na escola, a sua integração se promove numa lógica essencialmente pautada pelo respeito à diversidade, característica valorizada no discurso dos jovens entrevistados. É de se salientar que, na conjuntura dos objetivos propostos pelo PPE (2012) da instituição que estes alunos frequentam, está ressaltado o caráter de uma função educativa baseada na transmissão e criação dos valores do diálogo, capaz de gerir processos identitários que se pautem pela reflexividade crítica e a criatividade, numa proposição de atuação social enquadrada no respeito à diversidade

¹¹ A bibliografia completa não é oferecida porque compromete a confidencialidade da organização em questão.

¹² O vizinho candidatou-se à Escola Secundária Artística Especializada, mas suas notas não foram o suficiente para aprovação. Agora, ele frequenta uma escola secundária que oferece cursos na área das artes.

cultural. O discurso consagrado no PPE, que se vê refletido nas vozes dos estudantes, permite-nos, inclusive, dar conta de um ensino que compartilha dos objetivos fundamentais para uma educação cidadã, finalidade que Stoer (2008) teme estar comprometida na fomentação de uma ideologia educativa neoliberal.

É preciso estar atento ao facto de que os alunos que participam desta investigação têm uma pertença que é a Arte e esta subjaz à identidade que eles corroboram no dia a dia, marca que versa sobre uma vivência no presente, um desejo do passado e uma atitude que pretendem imprimir no futuro. É na escola secundária artística especializada que estes jovens podem viver a plenitude de sua identidade, facto que ajuda, inclusive, a perceber o desejo de fazer parte deste projeto educativo e não de outro. Conforme o apelo de Canário (2005), diríamos que é fundamental percebermos a escola como parte de um contexto social para que suas dinâmicas possam se propagar para além dos muros escolares, evitando o que o autor chama de “ilusão pedagógica” em que as condições de aprendizagem e convivência acabam por se restringir ao campo endógeno.

[Conhece as escolas que trabalham o secundário na área de artes? Nunca foi de seu interesse?]
Não. [Por quê?] Porque eram escolas de curso comum, onde toda gente ia, misturada com outros cursos, outras pessoas, outros estilos e essa foi desde sempre a que mais me chamou. Nunca pus a possibilidade. Só pus a possibilidade tanto que só pus a possibilidade de uma escola para além dessa. (Alessandra, p. 25)

Eu soube, por exemplo, eu sei que aqui eles têm cada um tem seu estilo super diferente, super alternativo, eu pensava isso, quando eu cheguei aqui tive um bocado de impacto com isso, mas dois dias, três dias, passou. Comecei a me habituar. Por exemplo, quando minha mãe veio aqui à escola, a primeira vez, ela ficava passada por causa disso, tipo, era um escândalo total. Só que depois, também, tal como eu, ela começou a habituar-se. Isso para mim já é normal. Eu, para mim, o que é diferente agora é entrar tipo uma pessoa toda direitinha, toda, já é super anormal. (Catarina, p. 9)

Antes via-se alguém com crista e ele era gozado no seu percurso inteiro, até sair da escola. Por exemplo, estou com uma crista mais acentuada, era gozado. Aqui não, aqui podem andar até umas 20 pessoas com crista e o pessoal até diz que é fixe. (Vinicius, p. 21)

O discurso dos estudantes, até certo ponto, imprime a satisfação em poder ser alguém, independente das escolhas. Fora dos muros da escola, talvez ainda seja preciso um trabalho maior para que estes estudantes possam assumir suas posições sem serem confrontados pelo seu estilo, isto é, uma caracterização comum que define a pertença deste grupo juvenil (Pais, 1993; Abrantes, 2003; Silva, 2010). Por enquanto, é na Escola

Secundária Artística Especializada que os estudantes podem partilhar do valor da diferença, numa tomada de consciência mediante uma aprendizagem que modifica. É uma evidência clara de que a juventude invade a escola e se torna elemento potencializador das dinâmicas escolares (cf. Pais, 1993).

Sim, transforma imenso, porque ao lidar com certas pessoas daqui que são diferentes leva-nos a outros campos, e mesmo as aulas que são... **o ensino artístico que nos faz pensar de outra maneira**. Por exemplo, eu com amigas minhas consigo conciliar a escola com divertimento ou espiritualidade ou, também com a ajuda do professor de filosofia, o Professor André, pensar outras maneiras, a ser muito mais livre de espírito, aceitar a diferença, aceitar outras coisas, no fundo a ser ambiciosa, porque no fundo isso é um bocado pela lei do mais forte... Não sei... Sei que – e é o que as pessoas do 10º que vêm para agora, sinto essa diferença, porque as pessoas que vêm do 10º para agora não têm essa consciência, ainda criticam muito, ainda se preocupam muito com as aparências, é um bocado de futilidade, ninguém se destaca, é tudo muito igual, enquanto que eu vejo pelo 11º que é tudo muito diferente: as pessoas já se adaptaram-se a si mesmas, elas já se encontraram e aceitamo-nos. É diferente. (Alessandra, p. 29)

Não sei se já ouviu essa expressão, o “espírito da Escola Artística Especializada” de que se fala muito aqui que toda a gente tem... para já nunca houve um caso de bullying. Depois tem todos, os artistas têm todos uma envolvimento interpessoal. Ninguém tem medo de se envolver com outras pessoas, toda a gente aceita os problemas das outras. Aliás, a gente nos andares aqui em cima temos capas pretas que normalmente nos assustou deixar lá, porque elas estão à vista, qualquer pessoa pode chegar lá e pegar, e em outras escolas nós tínhamos medo de pôr aquilo porque íamos ser roubados. Aqui não, aqui até podemos deixar pranchetas, aquelas tábuas de madeira para utilizar, uma pessoa pode utilizar, outra pessoa pode ir lá, tirar e depois pôr no mesmo sítio. É confiança. (Vinicius, p. 20)

O ensino artístico, na conceção dos estudantes, faz pensar de outra maneira. A escola, na sua dimensão interacional, transgride as barreiras do formal, faz com que todos os atores educativos compartilhem de uma filosofia de respeito, que não vem pronta. É a experiência do ambiente que transforma o espírito e faz com que os estudantes se apercebam de suas identidades e respeitem a manifestação terceira. É um espaço de pouco confronto interacional, mas não inexistente. Lembremo-nos de que os jovens se dividem em subgrupos e que apesar da ressalva do trabalho educativo por parte dos professores ser diferente e representar, no discurso dos estudantes, uma rutura com a experiência escolar anterior, há problemas. Na visão dos entrevistados, os problemas acontecem justamente quando um dos atores não se apercebe do espírito escolar, o que pode significar o uso de métodos inapropriados, a exigência exagerada ou uma má gestão da relação com o

estudante em sala de aula.

Eu acho que esse professor não tem conseguido cativar de maneira alguma os alunos e tem até tornado as coisas “interessantes” criando projetos com datas de entrega ridículas para a quantidade de trabalho que é. Por exemplo, ainda nesse segundo período tivemos de entregar seiscentos e quarenta desenhos e tivemos o prazo de duas semanas e foi péssimo. (Marcos, p. 9)

Existe o professor de (...), que tem completamente métodos distintos dos outros professores e que também leva ao insucesso dele, porque ele tem as turmas com mais negativas. No meu último teste não houve nem 10 positivas, portanto não sei. Há alguma coisa nele que ele podia mudar, que era o método de ensino, porque como ele é eu gosto e dou-me bem com ele, só que é aquele choque de ele podia ensinar melhor. (Alessandra, p. 28)

A partir de uma visão global, elaborada pelo cruzamento das falas dos estudantes, podemos afirmar que os jovens que frequentam a escola secundária artística especializada se sentem felizes com a sua escolha. Há, todavia, algum arrependimento que se prende com as expectativas futuras. O facto de haver muita exigência, no que compete aos trabalhos, faz com que alguns deles vejam suas notas decair, o que os preocupa, visto que o desempenho pode interferir no percurso académico. De toda forma, a esperança de estarem a adquirir um conhecimento especializado, mas também geral, no seio de uma escola renomada, os faz imaginar um futuro mais promissor. Trata-se de uma ambivalência do campo educativo em que a escola tem de lidar com a inovação e a flexibilização das dinâmicas escolares ao mesmo tempo em que deve responder ao discurso educativo duramente centrado nas classificações (cf. Abrantes, 2003).

É assim, eu achava que ia sair daqui, e vou sair, estou a sair daqui com um nível, uma cultura super maior do que a que já tinha, e acho que isso chamou-me para aqui, a cultura, porque eu vivo na aldeia, não é, e a cultura não é tão grande, apesar de haver internet e tudo, as pessoas que moram lá não têm aquela cultura tão grande. Eu acho que aqui na escola é isso que eles oferecem, é cultura, e saber de tudo um pouco. Nós aqui temos de tudo um pouco. (Catarina, p. 8,9)

Antes de mais, o nome da minha escola tem, tem grande, é um grande nome para, porque ser da escola técnica, desde um técnico artístico especializado, é natural que nós já estamos feitos para trabalhar em meio artístico, por isso acho que os futuros empregadores vão valorizar esse esse aspeto. E além de que, já, não sei, já sei as coisas, eu aprendi-as e estou em vantagem quanto às pessoas que não estudaram lá porque tiveram uma educação diferente, eu já tive uma educação focada no que eu quero para o meu futuro enquanto as pessoas têm que esperar até chegarem à universidade. (Michele, p. 14)

As disposições dos jovens face ao futuro, numa orientação que prevê tanto o papel da escola, da formação e o campo das expectativas afetivo-emocionais que decorrem num momento de intensa formação identitária é o que se apresenta no último item deste capítulo.

3.4 Futuros possíveis: deixar marcas

O futuro é um tempo, que mesmo ulterior, demarca a vida dos sujeitos ao longo de sua trajetória. Na escola, este tempo que vem a seguir é um espaço de desejo, é uma possibilidade de se concretizar um projeto para o qual se trabalhou desde logo. Os jovens estabelecem projetos de vida, na medida em que alimentam seus desejos, traçando caminhos que os levarão à realização de seus sonhos. A mobilização na escola e para a escola, no caso dos estudantes do ensino artístico especializado, é um facto porque para estes jovens existe uma possibilidade concreta de instaurar um tempo de realização.

É verdade que há imensos obstáculos como a demanda exigente de trabalhos, a manutenção de um pequeno espaço para o lazer, a eventual distância dos pais e familiares, física e comportamental, bem como os desencontros e as decepções com os amigos, além das armadilhas da estrutura socioeconómica. Ainda assim, eles acreditam na execução de seus desejos, movidos por um intenso projeto de formação. Frequentar uma “escola de excelência” (Antunes e Sá, 2010; Abrantes, 2003), na conceção destes estudantes, é a legitimação de um mandato do ser. Na senda de Charlot, estes jovens representam concretamente a ideia de que “para vir a ser alguma coisa, alguém, alguém que *se* possa levar em consideração, é preciso aprender” (2009, p. 204). E nesta escola, onde escolheram efetuar suas aprendizagens, eles determinam essa possibilidade, que só é vigorosamente assombrada pelas projeções do campo económico.

Para o futuro, os estudantes investigados anseiam por projetos não muito aquém da maioria das outras pessoas: querem ser felizes, ter dinheiro, saúde, família, realizar uma formação académica que lhes permita trabalhar com gosto, com prazer. As opções que fazem no campo académico refletem um desejo de continuidade dos cursos escolhidos no ensino secundário; nem sempre são os mesmos, mas têm grandes correspondências, como se pode notar na tabela a seguir.

Quadro 3 – Opções académicas

Estudante	Curso Secundário	Curso Pretendido
Michele	Comunicação Audiovisual	Multimédia
Marcos	Comunicação Audiovisual	Artes Plásticas
Vinicius	Design do Produto	Design Industrial
Maria	Ciclo Geral	Banda Desenhada
Alessandra	Produção Artística	Escultura
Catarina	Design do Produto	Desenho

O desejo de prosseguir para a universidade é comum a todos e pode dar conta da forma como estes estudantes concebem a importância do aprender, no seio de uma educação formal. Os seus projetos de vida, no entanto, ainda que contenham cruzamentos, devem ser lidos de uma maneira particular. O indivíduo, por meio das relações que estabelece com os outros, vai construindo sua identidade, esboçando o lugar que ocupa na sociedade e aquele que pretende ocupar no futuro. No preceito de uma sociedade em que, hoje, a passagem entre as etapas da vida já não acontece de forma padronizada, mas reflete uma pluralidade que é originária da desconstrução dos marcos de passagem, como a escola, a família e o emprego, reconhece-se a transitividade da vida num contexto de imprevisibilidade e individualidade (Ferreira e Nunes, 2010). Um cenário que exige aos jovens desenvolver capacidades de adaptação, num movimento que deve ser flexível e sucessivo perante as condições sociais, materiais e simbólicas, conforme Ferreira e Nunes (2010). Assim, na sequência deste texto, destacamos algumas individualidades nas disposições e projeções que estes jovens desprendem em relação ao tempo futuro.

Michele acredita no potencial que o nome de sua escola secundária pode lhe oferecer. O percurso escolar percorrido é marcado pelo gosto e a autonomia, de forma que ela se preocupou em fazer escolhas que estivessem de acordo com o seu interesse pessoal. Em sua vida, destaca poucas pessoas significativas, encontra apoio na família, campo em que tem uma relação mais forte com a mãe, com quem vive, do que com o pai (separado da mãe). Para o futuro, ela prevê uma formação que consagre algo que esteve em falta durante a educação secundária: a diversão. A escola ocupou-lhe tempo imenso, de modo que agora ela planeia uma vida em que possa gozar das competências adquiridas e realizar um

trabalho pautado pelo gosto.

A minha expectativa, não sei, eu sei que vou divertir e é isso que eu quero fazer acima de tudo, que é divertir-me, fazer o que gosto, e não sei, sei que vou passar um bom bocado por isso e vai ser bom porque vou aprender o que eu quero e vou ter prazer nas coisas que faço. (Michele, p. 15)

Para Marcos, o futuro é demarcado pela imprevisibilidade. Ele tem grandes dificuldades em fazer projeções porque muda constantemente de ideias. Hoje concebe a possibilidade de se formar em Artes Plásticas e se tornar professor de Artes Visuais. Para isso, entende que é preciso competências da esfera do desenvolvimento social, característica que ele depreende ter sido bem demarcada no ensino secundário. Durante algum tempo, pensou que a escolha do secundário não devesse ignorar o mercado de trabalho e as suas saídas, ideia que tinha apoio dos pais, mas contrariava a concepção de um professor. Fez um ano no âmbito das Ciências no ensino secundário antes de decidir romper com a posição parental e assumir o desejo pelo campo das Artes. Teve dificuldades na transição; precisou de trabalhar sozinho e ganhar autonomia, para só então contar com o apoio dos pais.

E eu também como pretendo mais tarde, se não mudar de ideias até lá, já mudei de ideias muitas vezes sobre o meu futuro, mas por enquanto o plano é ser professor de Artes Visuais, portanto, acho que vou precisar muito ter todo esse desenvolvimento social, que o secundário consegue dar e acho que o desenvolvimento social, tal como disse, não ter esse desenvolvimento social prejudica bastante porque os alunos tentam ter o sucesso excessivo, tentam ter notas excelentes e acabam por não conseguir integrar todo o conhecimento que têm do mundo para a escola, acho que todo esse desenvolvimento social é muito importante e a Escola Artística Especializada consegue muito bem aplicar isso. (Marcos, p. 14)

Vinicius privilegia um futuro onde possa ser prático e ajudar as pessoas. Os pais sempre o apoiaram na ida para a escola artística especializada, apesar de acreditarem que a escolha remetia a um trabalho árduo, que eles temiam o filho não estar apto para realizar. Sua filosofia de trabalho não ignora a necessidade de ser feliz, projeto que passa pela obtenção de dinheiro e manutenção da saúde. Não considera que o percurso secundário foi demasiado difícil, conseguiu conciliar a vida escolar com o lazer e se orgulha disso. O jovem se descreve como paciente, introspetivo e entende que a escola secundária o incutiu dos valores da diferença e do respeito. Seu curso futuro tem muitas saídas profissionais e isto é essencial para o seu projeto.

[O Vinicius] Vai ser alguém que tem um trabalho honesto, acima de tudo, e que tenta ajudar e ser feliz acima de tudo. Ser feliz com o que eu estou a fazer (...) Tentar fazer coisas práticas, que ajudem as pessoas. Gosto de fazer assim coisas do género. (Vinicius, p. 25)

O futuro, na conceção de Maria, está complicado. O mercado de trabalho contemporâneo não tem muitas saídas, além de resguardar uma competição acirrada, de maneira que o “impossível” permeia seu discurso acerca das vontades profissionais. Preocupa-se com este cenário e sonha com uma saída para o Japão, onde poderia aperfeiçoar técnicas na área da banda desenhada. Descreve-se como alguém bastante disposta ao trabalho, a novas aprendizagens e voltada para a inovação; gostava de entreter as pessoas com o seu trabalho. Enquanto aluna do ensino secundário artístico especializado, não sente que a sociedade a reconheça da forma correta, e na sua formulação de mercado de trabalho, associa boas notas com melhores possibilidades. Para ela, as pessoas não veem a Arte como ela realmente é.

Eu sei que em Portugal vai ser muito complicado mesmo. Eu sei que emprego para pessoas que se esforçam, com boas notas, vai ser sempre mais fácil, mas também vai ser complicado porque estamos num tempo difícil aqui em Portugal e toda a gente se queixa um bocadinho de falta de emprego e agora quando eu digo “ih, não vai haver emprego”, as pessoas dizem “também não há emprego em lado nenhum”, então vai ser complicado. (Maria, p. 23, 24)

Alessandra pensa o futuro com o mesmo pessimismo impresso no discurso de Maria. Afirma que será extremamente complicado atuar em Portugal e gostava de experimentar outros países, onde também poderia acumular cultura. Teme acabar por trabalhar numa área que não é aquela em que estará formada, apesar de se descrever como ambiciosa e teimosa. Valoriza a componente relacional e espera ser recompensada, inclusive na forma como as pessoas lidam com ela. Sobretudo, deseja ser reconhecida, desenvolvendo um trabalho que permita lançar coisas novas. A escola secundária foi um espaço que, para ela, rompeu completamente a forma de interpretar os professores. Em casa, tem uma relação complicada com os pais e ao projetar a família que vai constituir, diz que fará tudo de modo diferente. Hoje, no seio familiar, enfrenta problemas financeiros, a mãe está desempregada, e este facto é a principal interferência na construção do seu projeto de vida.

Não sei, eu sempre quis me destacar, mas no bom sentido de mudar as pessoas e que elas movam por isso. Sei que hoje em dia é difícil, mas de certa forma eu gostava de mudar um bocado a

consciência de artes que existe por aí. Sei que existem muitos artistas a tentar, mas eu gostava de conseguir, de ser reconhecida como é Miguel Ângelo [risos], sei que é muito difícil mas gostava de criar coisas novas, coisas que ninguém viu e por isso é que tenho trabalho e gostava de mover essa sociedade, gostava de ter algum impacto nela. (Alessandra, p. 31)

Finalmente, lemos no projeto de Catarina a motivação pelo novo, a invenção. Seu percurso educativo lidou com um bocado de perturbação, visto que a proximidade com os colegas da sala de aula remeteu a um confronto direto com os professores. Foi na escola secundária que encontrou espaço para amadurecer, local onde também se viu pela primeira vez sem conhecidos. Considera-se eclética e, assim como Maria, vislumbra “um olhar de lado” das pessoas, ao dizer que estuda Artes. Sua projeção futura esbarra, neste momento, na esfera económica. Tem claro as opções quanto à faculdade e ao curso a que gostaria de aceder, mas não vê de onde poderá retirar os recursos para gerir seus desejos socioprofissionais. Quando estiver em campo quer deixar sua marca, que agora vem expressa na forma da alegria, mas deve se pautar pela originalidade.

Porque eu, é aquilo que eu me identifico [a profissão de designer], é o que eu gosto de fazer. Como eu já disse, desde pequena que gosto de desenvolver coisas assim, inventar coisas novas, portanto é o meu ser, são as coisas que eu gosto de fazer e é isso que eu quero fazer mesmo. (Catarina, p. 27)

O futuro destes jovens estudantes implica uma relação imediata com o percurso escolar desenvolvido no seio da escola artística especializada. Se, por um lado aquele espaço não conseguiu modificar características pessoais como a teimosia ou a introspeção, por outro imbuíu estes alunos do desejo pela inovação, pela colaboração e a interação diante de novos mandatos sociais, objetivos explícitos no artigo 9º da LBSE acerca do ensino secundário. A escola desenvolveu nestes estudantes o sentido da diferença, da diversidade, do respeito e alimentou o espírito criativo que eles trouxeram consigo, na forma da construção de um projeto que é pensado no campo da sociedade. Para isso, será preciso ainda confluír aprendizagens, de modo que as relações geridas na instituição possam ser também desenvolvidas no mundo, onde estes “artistas” são reconhecidos na pluralidade de sua dimensão identitária. O ensino superior será o primeiro passo a ser conquistado na lógica destes projetos. É assim que eles potencializam a chance de exercer o impacto desejado na sociedade a que pertencem, não descartando o viés do acúmulo de conhecimento que, para eles, é uma forma de saber:

[Interesso-me pelo ensino superior] Porque eu quero ter formação em todas as técnicas daquilo que posso utilizar e não posso utilizar, para relacionar os meus projetos, porque no fundo, quanto mais técnicas, quanto mais aquilo que eu sei, quanto mais história, quanto mais línguas, no fundo para os conceitos, para as técnicas, para aquilo que eu quero fazer é importante e para que isso tenha destaque e faça sentido, é por isso que eu quero ter o ensino superior. (Alessandra, p. 30)

CONCLUSÃO

Uma interpretação dos efeitos que a vertente especializada do secundário português pode proporcionar na vida dos estudantes exige organizar o pensamento de modo que a história dos sujeitos ganhe relevância enquanto um construto que considera os três tempos de sua trajetória: presente, passado e futuro (cf. Charlot, 2009). Entretanto, é preciso estar atento ao facto de que não se pode aceder aos sentidos destes efeitos, se as dinâmicas escolares conjugadas no quotidiano da escola forem deixadas de lado (cf. Abrantes, 2003). O esforço de compreender as regularidades e as singularidades que se constroem na vida dos jovens que frequentam o ensino secundário passa pelo reconhecimento das muitas faces que a escola pode representar no seu entrelaçamento com as dimensões pessoais, num movimento em que o desenvolvimento identitário é reflexo de transformações das várias socializações a que os adolescentes estão expostos (cf. Van Zanten, 2000; Pais, 2002; Barbosa, 2007; dentre outros).

Ao analisar esta investigação, o leitor deve ter em mente que o seu desenho propõe algumas limitações, fatores que não anulam a validade dos dados e das interpretações dos resultados, mas que os impedem de serem tomados a partir de determinadas leituras e generalizações. Em primeiro lugar, é preciso estar atento para a noção de trajetória escolar de que lançamos mão, bem como ao foco dado ao discurso dos estudantes em virtude de um quadro metodológico vinculado às formas narrativas e biográficas. Assim, o que se apresenta aqui não é o retrato da escola secundária artística especializada, mas um retrato possível que é viabilizado pela voz dos estudantes. Numa leitura holística dos sentidos impressos por esta vivência, competia acrescentar as perspetivas de professores, do corpo diretivo e, também, dos funcionários.

Esta pesquisa não diferencia e nem se interessa pela dicotomia rapazes e raparigas, de modo que os dados empíricos não são equivalentes no que diz respeito aos entrevistados e, portanto, não propõem diferenciações dos efeitos da escolaridade na vida destes jovens. Um estudo desse tipo poderia apurar se, de facto, há diferenças nas conceções do ensino secundário e revelar evidências da organização de mundo perante o género. No caso das generalizações, deve-se compreender que são estes atores junto às dinâmicas da escola onde se realizou o estudo empírico que permitiram chegar a tais resultados, situados num contexto e num tempo específico (cf. Boavida e Amado, 2006). A realização de estudos semelhantes pode permitir inferir regularidades, mas estes resultados não devem ser tomados como universais.

Da realização de outros estudos, aliás, destaca-se que algumas inquietações que fizeram parte deste trabalho poderiam emergir em novas propostas de investigação. A identidade dos professores do campo das Artes e sua influência no processo de formação identitária dos jovens em Portugal e na Europa, a contextualização das escolas de excelência face à sociedade escolar portuguesa, a comparação entre as vertentes especializadas e a oferta centrada num campo de estudo geral no ensino secundário, além da temática da inserção profissional ou académica dos estudantes oriundos do ensino secundário especializado no país, são algumas das áreas que se configuram como ricas na emergência de alguma literatura científica. Acreditamos que estes estudos possam elucidar outras pistas que colaborem para pensar as políticas educativas do sistema nacional.

A partir das entrevistas recolhidas para esta investigação, as narrativas que se organizam revelam sujeitos que ao longo dos anos foram fomentando suas experiências escolares, vivendo momentos de maior ou menor disposição face à escola, num processo intermediado pela participação dos pais, amigos, familiares e agentes educativos. Com a passagem do tempo, a visão de mundo destes sujeitos passou por transformações cujas consequências também implicaram modos distintos de pensar a escola e a educação. A organização deste discurso vinculado à escola permite afirmar que a manutenção do desejo pelas aprendizagens fora a força motriz daqueles que se encontraram mais próximos e dispostos a encarar o espaço educativo como um projeto de vida.

Os marcos na trajetória escolar dos participantes desta investigação são muitos e diversos nos períodos dos primeiros ciclos, que vão até o 9º ano. Estes marcos dizem respeito à vivência com colegas que foram decisivos para romper com a ansiedade e o medo do ambiente escolar, remetem à forma como eles perceberam uma atitude positiva ou negativa do corpo docente, interpelam o modo como se sentiram acompanhados, exigidos ou abandonados pelos pais e demais familiares, mas, sobretudo, remontam aos climas escolares, enquanto sistemas movidos por práticas intrínsecas a seus atores. E são estes atores que ditam os tons e as possibilidades das práticas escolares. É no ensino secundário somente, todavia, que a experiência da escola permitirá o desenvolvimento de marcos que justificarão uma adesão proximal e voluntária, expressa nestes estudantes sob a plenitude do desejo. O projeto de si desses jovens começa a interpelar formas mais reais e concretas a partir de uma motivação que emerge do encontro de suas expectativas educativas com a desconstrução de formas e métodos rígidos que impõem à escola um caráter de instituição, numa tangente que impede a educação de ser percebida como uma dinâmica entre sujeitos, valorizando o cerne das atividades reguladas por normas e diretrizes.

O ensino secundário artístico especializado, no entanto, não aparece na voz dos estudantes como um projeto idealizado ou perfeito. Conforme discutido ao longo do trabalho, há fissuras que atravessam as práticas pedagógicas tal e qual acontece na passagem por outras escolas e vertentes de ensino. Está ressaltado, de qualquer forma, o potencial da escola especializada em desconstruir a hierarquização dos processos escolares (cf. Teixeira e Flores, 2010), de modo a viabilizar ambientes de aprendizagem que são flexíveis, informais e inovadores, características largamente prestigiadas pelos estudantes (cf. Abrantes, 2009; Rich e Schachter, 2012) e que os fazem admirar a forma como as aulas e a comunicação entre os diferentes agentes educativos é viabilizada.

É na regência de dinâmicas que privilegiam valores de respeito, igualdade, diálogo e desenvolvem um apelo ao raciocínio crítico, à abertura de espírito e à criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, que o espaço da educação secundária artística especializada se apresenta como uma oportunidade de repensar o plano educativo e se configura como um plano de formação desejada. Cabe destacar que estes valores, propostos no Projeto Político Educativo da instituição a que pertencem os participantes neste estudo, atendem justamente aos objetivos descritos para o secundário na Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal.

Na vida prática, entretanto, o esforço da escola em conjugar as diferentes componentes do currículo, que vão do ensino vocacional ao desenvolvimento de especificidades pedagógico-didáticas em equiparação à formação geral, acaba por reconfigurar um cenário já antes visitado por estes estudantes, em que as notas detêm o poder de os classificar e mediar as suas escolhas na sociedade alargada. Trata-se de uma ambiguidade académica definida por Abrantes (2003) como o “fogo cruzado” das escolas que se propõem a liderar um projeto inovador, mas que se veem presas a exigências do campo educativo, naquilo que este é regulado por políticas avaliativas. Na conceção de Canário (2005), isto implica perceber que a escola não pode estar isolada da sociedade e que suas dinâmicas devem agir em conformidade com os contextos para que possam surtir verdadeiros efeitos e não apenas desenvolver “ilusões pedagógicas”.

Para além da conceção alargada do que é a escola e como o seu trabalho é recebido no campo social, os estudantes chamam a atenção para o facto de que a escola secundária artística especializada, por mais que os trate de modo horizontal mediante relações flexíveis, exige uma rigorosa disposição na condução dos trabalhos e exames propostos. Trata-se de uma ampla carga de atividades que constituem o quadro avaliativo e que, combinada com o tempo de frequência das aulas, implica abdicar de considerável

parte do tempo livre que esses jovens têm. Essa lógica exaustiva de trabalho aparece, como já desenvolvido antes, no seio de um grupo de escolas que são consideradas nichos de excelência (Antunes e Sá, 2010) em que ocorre uma supressão do embate entre a integração adolescente com as normas escolares pela veiculação do estresse e da estigmatização do trabalho escolar (Abrantes, 2003), colocando em pauta as competências destes estudantes e sua disposição em se esforçarem para obter resultados.

É importante destacar novamente que no caso dos estudantes entrevistados, ao contrário da interpretação de Charlot (2009) acerca dos estudantes dos liceus franceses ou de Abrantes (2003) sobre os alunos de uma escola periférica de Lisboa, é possível concluir que estes jovens imprimem uma mobilização para a escola e na escola. Isto significa reconhecer que apesar das grandes dificuldades impostas pela demanda exaustiva de trabalhos, eles inferem a importância da escola no mundo, e em sala de aula se esforçam para realizar as aprendizagens.

Na crença de estarem ligados a uma escola de renome, os estudantes entrevistados lutam para manter seus resultados em registos altos porque entendem que serão valorizados fora dos muros escolares, a partir destas classificações. Assim como os jovens chineses (cf. Cockain, 2011), estes adolescentes oriundos do Grande Porto assumem a árdua tarefa de corresponder às expectativas do corpo docente, dos pais e dos familiares porque compreendem que são estes processos que os valorizarão. Note-se, ainda assim, que o tipo de relação que eles estabelecem com as notas é contraditório daquilo que eles dizem estar dispostos a encarar na prática. Se por um lado eles afirmam que as notas não dão sentido exclusivo ao trabalho escolar, por outro, sentem-se prisioneiros delas, de modo que estão dispostos a abdicar de seus tempos livres e socializações, a fim de manterem um histórico de aproveitamento excelente. Afinal, na sua própria voz, são as notas que delimitam as escolhas futuras.

A projeção de futuro destes estudantes, inclusive, remete-nos aos sentidos e aos objetivos da educação secundária. A grande preocupação expressa em relação às ideologias educativas que visam atender a uma lógica mercatorial (cf. Alves, 1999; Correia, 2000; Barroso, 2003; Alves, 2006; Stoer, 2008; e outros) demonstra-se ainda um tema atual porque apesar da escola se esforçar em imprimir novos horizontes e perspectivas ao trabalho realizado no seu espaço, os jovens continuam a projetar uma relação de correspondência entre as dinâmicas escolares e o mercado de trabalho. Para alguns deles, as notas serão capazes de veicular sua capacitação para ocupar determinados postos de trabalho. É natural que os estudantes que frequentam uma via secundária que conjuga uma carreira

profissional junto ao currículo queiram e esperem que as atividades deste eixo lhe garantam alguma experiência, mas é verdade que um foco exclusivo na profissionalização é indicativo de uma formação que não contempla as variadas diretrizes da Lei de Bases do Sistema Educativo português face às disposições da escola secundária. Não é o caso da experiência artística especializada.

A juventude que se forma no contexto da via especializada, nomeadamente, no eixo artístico, articula em seu discurso claras evidências de um trabalho pautado pela diversidade de competências. Os estudantes remontam a características do desenvolvimento pessoal e humano, da valorização pelo coletivo, da compreensão dos valores sociais e artísticos em suas diferenças, do respeito e da cidadania. Suas falas abordam questões de aprendizagens tanto do vetor artístico como do vetor geral e, no que tange ao futuro, suas saídas se pautam pela continuidade no ensino superior, apesar de se reconhecerem preparados para o campo de trabalho, outro indicativo de uma formação que atende os princípios educativos do campo secundário.

A escola secundária artística especializada não tem apenas “sentido projetivo” (Abrantes, 2003), ela enriquece e potencializa as identidades dos estudantes (cf. Rich e Schachter, 2012) na medida em que desconstrói um caráter formal do campo educativo e joga o foco de sua proposta pedagógica nas hipóteses do ser. Do portão para dentro, estes jovens se encontram livres para expressarem quem são. É possível ser plural, diferente, artista, cidadão, desde que assumam o trabalho que há para fazer. Mas acima de tudo, é preciso compor uma sociedade que exige flexibilidade e adaptação (cf. Alves, 2006; Ferreira e Nunes, 2010) e é este o desafio maior. Perante as incertezas, eles lutam para deixar marcas, inovar e realizar um movimento de integração. São estes alguns dos sentidos do ensino secundário artístico especializado.

Eu acho que [o ensino secundário artístico especializado] nos faz abrir os olhos de certa maneira porque somos praticamente uma comunidade à parte da sociedade. E acho que nós, apesar de sermos diferentes, ela nos ensina, o ensino especializado nos ensina que nós fazemos parte da sociedade, apesar de sermos diferentes, fazemos parte dela. (Catarina: p. 25)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.

Alves, José Matias (1999). *Crises e dilemas do ensino secundário. Em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições ASA.

Alves, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: projetos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa.

Antunes, Fátima, & Sá, Virgínio (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Araújo, Helena C. (1990). Procurando as lutas escondidas através das histórias de vida. *Cadernos de Consultas Psicológica*, 6, 33-40.

Azevedo, Joaquim, & Alves, José Matias (1999). *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Editorial do Conselho do Ministério da Educação.

Barbosa, Maria Carmen Silveira (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1059-1083.

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barrère, Anne, & Martuccelli, Danilo (2000). La fabrication des individus à l'école. In Agnès Van Zanten (Org.), *L'école: L'état des savoirs* (pp. 254-262). Paris: Editions La Découverte.

Barroso, João (1999). Organização e gestão das escolas secundárias. In Joaquim Azevedo (Coord.), *O ensino secundário em Portugal* (pp. 117-156). Lisboa: CNE.

Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92.

Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Boavida, João, & Amado, João (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bodgan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, Pierre (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.

Canário, Rui (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-27.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola. Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Carneiro, Roberto (1999). As encruzilhadas do ensino secundário: breves apontamentos para uma reflexão. In Joaquim Azevedo (Coord.), *O ensino secundário em Portugal* (pp. 251-257). Lisboa: CNE.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Charlot, Bernard (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIE /Livpsic.

Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cockain, Alex (2011). Students' ambivalence toward their experiences in secondary education: views of a group of young Chinese studying on an international foundation program in Beijing. *The China Journal*, 65, 101-118.

Correia, José Alberto (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

Correia, José Alberto, & Felgueiras, Margarida (1999). Modalidades e instrumentos de produção e objectivos em formação. In José Alberto Correia (Org.), *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 24-46). Porto: Edições Asa.

Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen Stoer & L. Cortesão & J. Correia (Orgs), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.

Czarniawska, Barbara (2009). *Narratives in social science research*. Londres: Sage.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dayrell, Juarez (2007). A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Revista Educação e Sociedade*, 28 (100), 1105-1128.

Demant, Jannick, & Van Houtte, Mieke (2012). School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 499-514.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, François, & Martucelli, Danilo (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions Du Seuil.

Fan, Weihua, & Williams, Cathy M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.

Ferrarotti, Franco (1983). *Historie et Histories de vie*. Paris: Livrairie des Méridiens.

Ferrarotti, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa & Matthias Finger (Orgs.), *O Método (auto)biográfico e a formação* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

Ferreira, Fernando, & Formosinho, João (2000). A decisão no quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação. In João Formosinho & Ilídio Ferreira & Joaquim Machado (Orgs.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 65-75). Porto: Edições Asa.

Ferreira, Vítor Sérgio, & Nunes, Cátia (2010). Transições para a vida adulta. In José Machado Pais & Vítor Sérgio Ferreira, (Orgs.), *Tempos e transições de vida. Portugal ao espelho da Europa* (pp. 39-67). Lisboa: ICS.

Fonseca, António Manuel (1999). A inserção socioprofissional dos jovens diplomados com o 12º ano. In Joaquim Azevedo (Coord.). *O ensino secundário em Portugal* (pp 85-116). Lisboa: CNE.

Fonseca, Laura Pereira da (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e subjetividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

Ghihlioni, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Goodson, Ivor F. (2013). *Developing narrative theory. Life Histories and personal representation*. Londres: Routledge.

Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Nova Iorque: Cornell University Press.

Harding, Sandra, & Figueroa, Robert (2003). *Science and other cultures. Issues in philosophies of science and technology*. Nova Iorque: Routledge.

Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Jones, Jeffrey N. (2011). Narratives of student engagement in an alternative learning context. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 16(3), 219-236.

Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). *On qualitative inquiry: approaches to language and literacy research*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Lahire, Bernard (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.

Lahire, Bernard (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.

Lyons, Nona (2010). Seeing into suspicion: weighing the probabilities of contending narratives, developing as a narrative inquirer. *The Journal of Educational Research*, 103(103), 103-112.

Magalhães, Dulce (1994). Classes sociais e trajetórias intergeracionais. *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 4, 173-217.

Magalhães, Dulce (2008). Escola e escolaridade no norte de Portugal: práticas em mudança. In Carlos M. Gonçalves (Org.), *A região norte de Portugal: mudanças e continuidades na contemporaneidade*. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto.

Magalhães, Dulce (2012). The habitus and the New: from social (re)learning to practices. *Revista Latina de Sociologia*, 2, 23-41.

Pais, José Machado (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pais, José Machado (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: ICS.

Pereira, Fátima (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Portugal. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986; 2005).

Portugal. Lei n° 85/2009, de 27 de Agosto de 2009.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, LucVan (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Trajecto. Lisboa: Gadiva Publicações.

Rich, Yisrael, & Schachter, Elli P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 218-228.

Rodriguez, Terri L., & Polat, Nihat (2012). Politicizing difference: interpreting citizenship as a dimension of diversity in pre-service teacher's narratives. *Linguistics and Education*, 23, 361-372.

Santos, Boaventura de Sousa (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

- Seale, Clive (1998). *Researching society and culture*. Londres: Sage Publications.
- Silva, Sofia Marques da (2010). *Da casa de juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Singly, F. (2007). *Sociologia da família contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- Spera, Christopher, & Wentzel, Kathryn R., & Matto, Holly C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1140-1152.
- Stoer, Stephen R. (2008). Formar uma elite ou educar um povo? *Educação, Sociedade e Culturas*, 26, 107-110.
- Teixeira, Cidália Maria Ferreira (2010). *Percepções e experiências da escola, trajetórias escolares e expectativas futuras: um estudo com alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Teixeira, Cidália, & Flores, Maria Assunção (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedades*, 31(110), 113-133.
- Van Zanten, Agnès (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Deviance et Société*, 24(4), 377-401.
- Van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.

ANEXOS

ANEXO 1 – Guião de entrevista semiestruturada de tipo biográfico

Objetivos	<p>Conhecer as perceções do/a entrevistado/a sobre o seu percurso escolar;</p> <p>Detetar os sentidos atribuídos à educação escolar na esfera da vida privada;</p> <p>Identificar fatores de natureza biográfica que remontem à ação da escola, especialmente no contexto da formação artística especializada;</p> <p>Perceber como a educação informal se conjuga no campo da formação;</p> <p>Constatar os efeitos da escolarização, com foco na ação do ensino artístico especializado, na criação (ou não) de expetativas sobre o futuro.</p>
Dimensões	Aspetos específicos / categorias
Dados de caracterização	Género; idade; agregado familiar; profissão dos pais; local de residência (freguesia e concelho); ano de escolaridade
Perspetiva panorâmica sobre o percurso pessoal	<p>Recordações do passado que envolvam:</p> <p>A relação com a família (pessoas com quem se sente mais ligado e o porquê), os amigos (quem são, como se conheceram, permanecem ou não no decorrer dos anos), locais (espaços cuja frequência se fez marcante ao longo dos anos, significação e razão dos mesmos), lazer e férias (com quem, em que espaços e os porquês).</p>
Perspetiva panorâmica sobre o percurso educativo	A primeira escola; os primeiros professores; relação inicial com espaço educativo; anseios, expetativas e reações relativas ao(s) espaço(s) escolar(es); sentimentos iniciais em relação à educação (sensação de integração, repúdio, etc.); dados marcantes sobre o

desenvolvimento pessoal e acadêmico no âmbito escolar.

Desenvolvimento pessoal e acadêmico Conceção de escola (mudanças nessa visão desde a entrada no ambiente escolar); conceção de professor (qualidades que admira, características negativas, que exemplos ou modelos a seguir, ruturas); gestão do currículo (espaço para autonomia, satisfação com as possibilidades); Características enquanto aprendiz (são aprendidas ou de natureza pessoal, desenvolvidas, adquiridas ou hábitos); decisões que lamenta no âmbito escolar (existem, o que representam); momentos significativos do percurso (que contributos, significados e em que esferas); satisfação com o percurso realizado (pensar mudanças desejadas, ausências sentidas); os resultados (o que significam, que leitura pessoal tem deles); participação em órgãos /estruturas da escola (por que e que contributos, na sua ausência, justificação da mesma)

Educação familiar Relações com os pais ou encarregados/as de educação; conceção de escola dos pais; relação pais – professores; participação dos pais nas atividades da escola; relações com os/as irmãos/ãs; familiares marcantes no processo educativo; existência de modelos ou referências (irmãos, familiares ou os próprios pais enquanto exemplos de percurso educativo); acontecimentos positivos na esfera familiar (que contributos); acontecimentos negativos na esfera familiar (que aprendizagens).

Relações interpessoais Relações com os colegas; atividades regulares (clubes, grupos religiosos ou de lazer); meios de socialização online (que participação); noção de identidades (traços marcantes da personalidade, que noção de si); relações com os professores (representações, ruturas, envolvimento ou distanciamento, que contributos e efeitos).

Ação da escola O currículo (que possibilidades e marcas); momentos significativos testemunhados na escola no percurso educativo; aspetos relativamente aos quais pensa que a escola não o apoiou

suficientemente (o que poderia ter feito, por que pensa que não o fez e como se sente essa ausência); tendência geral no modo como interpreta o significado da escola (tratamento, possibilidades, marcas); características que reconhece em si e que resultaram da ação da escola (pensar também naquilo que a escola não pôde modificar); relações com o saber (as dinâmicas, os ambientes de aprendizagem, que características, marcas e impressões na formação).

O ensino secundário artístico especializado (pré-entrada e acesso)	O porquê da escolha e possíveis fatores de influência; inferir conhecimento dos cursos de artes do secundário; noções sobre o currículo trabalhado; expectativas gerais sobre o processo formativo.
O ensino secundário artístico especializado (práticas e aprendizagens)	Avaliação contemporânea do processo de formação; os climas e ambientes de aprendizagem (mudanças?); o corpo docente; contributos para a formação identitária; conjugação dos saberes.
Expectativas de futuro	Interpretação panorâmica da formação secundária (que marcas, contributos e possibilidades); interesse pelo ensino superior ou pelo mercado de trabalho (razões); atividade profissional que gostaria de exercer e os porquês; representações de si enquanto sujeito na sociedade (contributo, impactos).

Eu queria que você começasse confirmando a sua idade.

16 anos.

Estás em que ano?

11°.

De qual curso?

Produção artística.

A Alessandra mora com quem?

Com os pais e com minha irmã.

Quantos anos tem a irmã?

24.

Qual é a profissão dos pais?

A minha mãe está desempregada e meu pai é administrativo.

E a mãe está desempregada há muito tempo?

Acho que vai fazer 1 ano.

E trabalhava com o que antes?

Também era administrativa.

E a menina mora onde?

Matosinhos.

Nasceste lá?

Não, nasci em Massarelos.

A gente agora vai tentar fazer um panorama do seu passado. Para começar eu gostaria que você mencionasse pessoas que tivessem sido importantes na sua vida.

O eu avô.

E por que ele foi marcante?

Foi marcante porque até o 5º ou 6º ano ele acompanhou o meu percurso escolar. Como eu fui educada a maior parte do tempo pelos meus avós, porque meus pais tinham que trabalhar e eu ficava com os meus avós paternos, era ele que me ensinava e estava ali ao meu lado para dizer “não faz isso”, “faz aquilo”, “é assim que se faz”. E também ele foi um grande impulsionador para o curso que eu escolhi.

Ele era da mesma área de trabalho?

Sim, ele era desenhador na EDP, portanto.

E outras pessoas?

A minha irmã, mas pelo lado negativo dela, mas bom pra mim. Como ela não teve um percurso escolar tão bom, como posso dizer? Não foi assim tão bom, não seguiu aquela linha de escola, não gostava muito... Pelo contrário, a mim impulsionou, fez com que eu fosse mais certinha.

Ela não chegou a terminar os estudos?

Chegou a terminar foi num curso profissional para aí dois anos depois de estar em casa sem fazer nada.

E como você via essa relação dela com a escola?

Para mim é um bocado absurdo, porque ela podia acabar tudo e ficar ali com o curso dela, mas ela fez o contrário e eu não compreendo porquê. Para mim eu tenho um grande interesse pela escola. Às vezes me chateia, mas mesmo assim tem que continuar. Por isso pra mim era um bocado absurdo, também pelo meu pai que era muito exigente e dizia-me “tens que tirar boas notas”, “tens que ter um bom futuro” e pronto, eu também queria ser ambiciosa e ter as minhas coisas, ter o meu sucesso.

Acha que no projeto dela esse sucesso não passava pela escola por quê?

Na minha opinião eu acho que ela sempre quis tudo de mão beijada. Se o curso dela pudesse cair do céu, percebe? É o que eu acho.

E qual foi o curso profissional que ela acabou por fazer?

Higiene e segurança no trabalho.

E ela atua na área?

Agora não, porque ela acabou mesmo em Fevereiro e então está à procura de trabalho e então ela vai fazer voluntariado nos bombeiros e teatro.

Muito bem. E outras pessoas? Há outras que recorde com carinho?

É como eu disse o meu pai, que também é o único na minha família dos 4 da casa que tirou o 12º ano.

E acha que essa exigência vem disso, do facto de ter sido único?

Sim, e porque, para além disso, eu também quero ter sucesso naquilo que faço. Quero ser recompensada. Estive esses anos todos a trabalhar e quero ser recompensada, quero tirar meus cursos as minhas coisas.

E achas que essa exigência do seu pai tem um carácter mais negativo ou positivo?

Como você enxerga essa exigência?

Quando era mais nova, eu sentia um bocado estressada, só que ao longo do tempo meu pai foi me dando mais liberdade e abrindo mais o meu caminho. Neste último teste de (...) eu tirei 6. Eu disse-lhe isso e ele disse “pronto, deixa lá, na próxima fazes melhor”. Se eu fosse mais nova, ele castigava-me e também já me chegou a bater por causa da escola. Por esse lado, por ser negativo, por essa parte da violência. Mas ao longo do tempo eu sempre fui exigindo a minha liberdade, exige ser independente, exige confiança.

E como você impôs essa exigência?

Tendo sucesso na escola e conciliando as minhas coisas em casa, as minhas saídas com a escola e foi essa parte, acho que foi essa condicionante que lhes foi dando confiança.

Muito bem. E em relação a lugares que tenha frequentado desde a infância, há lugares que tenham te marcado?

Sim, a sala da casa dos meus avós, que era onde eu estava com o meu avô, quando ele me ensinava.

O que acontecia nessa sala?

Tinha uma mesa de jantar e tinha as cadeiras, não é? Eu sentava-me na ponta da mesa e meu avô de lado e basicamente fazíamos o dever de casa. Às vezes eu olhava para a televisão e ele falava “tás a olhar para a televisão, faz isso ou sai daqui, não sei o quê... Pronto, esse foi um espaço, basicamente a casa toda da minha avó, que era onde eu brincava, o quarto da minha avó, até com coisas estúpidas, com canetas, eram as minhas bonecas... Mais? A minha casa, eu não tenho muita coisa. Mais na casa dos meus avós. Na minha casa eu não conseguia pegar num livro sequer. Quando eu era pequena chegava em casa e fazia logo os deveres de casa para brincar. Depois fui me desleixando um bocado, mas o meu pai continuava a me dar na cabeça.

E com relação a espaços e lugares onde tenha passado as férias, onde praticava atividades de lazer, lembra de alguma coisa mais marcante?

Na infância passava na casa dos meus avós, mas depois quando tinha 12, 13 anos a minha mãe já me deixava ir durante as férias, estou a falar das do verão que são mais extensas, deixava-me ir à praia com os meus amigos, deixava-me sair, começou a me dar mais liberdade. Depois tinha 14- 15 anos já ia para... o meu namorado, o meu ex-namorado tinha uma quinta e eu ia pra lá e passava as férias quase que todas lá. E saía com meus amigos, mas era sempre por Matosinhos, pelo Porto na maioria das vezes.

E o que é que vocês faziam na praia? Como eram essas convivências?

Basicamente tinha os meus amigos e acordávamos cedo, íamos de manhã para a praia, às vezes era só com uma amiga, outras com um grupo, e a escola nunca era mencionada. E só queríamos nos divertir, íamos para a água, tirávamos fotografia, comprávamos gelados, essas coisas normais que se faz na praia, levar a bola...

Quem eram esses amigos que iam contigo à praia? Eram pessoas que conhecesse onde? Amigos dos meus amigos da escola básica que levavam outros amigos. Eram conhecidos com desconhecidos que passavam a conhecidos e vinham outros conhecidos e também conhecíamos pessoas na praia, pronto. Era assim o ciclo.

E na quinta, como eram esses períodos lá?

Basicamente tinha a família dele e trabalhávamos lá na quinta, tínhamos que trabalhar, tínhamos que ajudar o pai dele e o avô

Em que atividades?

Por exemplo ajudar na terra, a fazer a colheita das uvas para fazer o vinho, as vindimas, pôr a mesa, fazer jantar, arrumar as coisas, arrumar a casa, basicamente estes trabalhos e tínhamos que ajudar nas tarefas.

Quantos anos tinha nessa altura?

15, 14.

Foi o primeiro namorado?

Sim.

E ainda está com ele?

Não, tivemos 3 vezes, mas depois... é muito recente, acabamos recentemente.

Se importa de falar um pouquinho dessa relação?

Eu o conheci também nas férias de verão, em Matosinhos, na escola dele. Eu andava em outra escola e a partir daí ganhamos confiança, aquelas coisas que parecem repentinas um no outro, fomos descobrindo coisas juntamente, passeávamos muito, sempre fomos à procura de conhecidos a passear, até que eu tentei entrar para essa escola e consegui. Ele não conseguiu, mas eu falei na secretaria e tudo e pronto, ele avançou em certas pessoas e conseguiu entrar, mas a partir daí ficamos um bocado saturados um do outro e como estava todos os dias com ele eram os ciúmes, eram as chatices, eram as zangas e no 10º ano ele foi da minha turma e vivemos um bocadinho isolados e para mim não dava. Eu disse “não, não dá”.

Ainda são da mesma turma?

Não, ele escolheu curso diferente.

Tá bem. A primeira escola, lembra-se?

Sim, era a EB1 que agora mudou de nome, é a EB1 Coriolano, acho eu, professor Coriolano.

E o que você se lembra de lá?

Lembro da minha turma, que foi sempre a mesma, lembro-me da minha diretora de turma.

Acho que nem é diretora de turma quando é da primária, porque é sempre a mesma professora, que é a professora Laura. Lembro-me de todos os meus amigos, só que não mantive grandes contatos com eles depois disso porque eram de Custóias e foram todos para a escola de Custóias e eu vim para Nosso Senhor, fui a única. Encontrei agora aqui uma amiga, uma colega da primeira, mas é daquelas coisas que eu lembro-me dela, mas não sei se ela se lembra e lembro-me das funcionárias, que eram super queridas e lembro-me que tinha um túnel onde nós brincávamos e lembro bem de como ele era constituído. Lembro-me do recreio, lembro-me de jogar a bola, lembro da escola toda, dos professores, lembro-me de ser conhecida como a irmã da Tatiana, porque ela também andou lá. Hum... Mais... Lembro-me de como ia para a escola, de quando acordava, de quem me vestia, basicamente acho que me lembro de todo esse período. Lembro de acontecimentos, de quando eu caí... De algumas brincadeiras, de algumas conversas, acho que me lembro de tudo.

Como é isso de ser conhecida como a irmã da Tatiana? Gostava?

Ah, não! Mas também era só por parte de uma funcionária e de uma professora. É claro que as outras conheciam, mas com elas era mais apurado, e eu não gostava muito porque sempre quis ser eu e não a irmã da Tatiana. Só que a minha irmã teve uma grande influência, porque ela cantava, ela fazia peças de teatro e não sei o que. Eu nunca me puxei por esses lados, então... Ela dava, pronto, ela dava mais nas vistas e eu não.

O episódio da queda como foi?

Eu basicamente estava... Era daqueles dias da árvore e ainda não havia aulas, era só festejar e também estávamos quase de férias e eu tava a correr por esse túnel para subir por cima dele, só que ao subir, vou de cara para o outro lado e pronto [risos], foi assim a minha queda.

E partiu alguma coisa?

Não, só ficou a sangrar o nariz.

Lembra-se da primeira professora, é a Laura?

Sim, foi até o 4º ano.

Quer falar um pouquinho dela?

Ela dizia no início que nós éramos muito calados, só que depois quando nos conhecemos era muito barulhento e insuportável. Ela era muito exigente. Ela também foi da turma da minha mãe na escola, acho que na básica ou no secundário, não sei. Mas a minha relação com ela sempre foi boa, porque ela sempre se preocupou comigo, em todos os aspectos: na saúde, socialmente... sempre se preocupou em ensinar e estar lá.

Lembra-se do que das aulas dela?

Lembro-me dela ensinar os ditongos, lembro de um episódio de eu ir ao quadro e comecei a escrever com a mão esquerda e ela dava-me na cabeça porque devia ser com a direita. Se não fosse ela hoje eu era esquerdina.

E é destra agora?

É assim, eu consigo me movimentar com as duas, consigo desenrascar-me com as duas.

Mas escreve com as duas?

Não escrevo com as duas, escrevo mais com a direita, mas desenrasco-me muito bem com a esquerda, portanto... Hum... lembro das exigências.

E como se existia diante dessa exigência na altura, que queria escrever com a direita?

Eu sentia-me parva, porque não fazia diferença nenhum para mim, porque, se eu me sentia mais à vontade para escrever com a esquerda, por que haveria de não escrever com a esquerda? Depois comecei a me habituar com a direita.

E levaste a questão à casa ou nem por isso?

Não, não levei nada. Se me mandarem fazer, eu faço, então nunca levantei muitos problemas.

E em termos de recursos? Que atividades é que fazias nessas aulas? Por exemplo, quando aprendias ditongo, era como essa aula?

Já não lembro muito bem. Sei que... lembro-me dela ensinar e dizer “o O mais o A faz aquele som e...”, tivemos que fazer o MI, o MA e essas coisas todas. De resto, não... Depois noção de palavras, de ditongos, que formas elas são, aquelas palavras e de resto...

Que material ela usava nas aulas?

Tínhamos que levar sempre os nossos livros, do meio, de história, português e matemática. Tínhamos o nosso caderno que era de capa preta A4, com linhas e quadriculas, lembro que nós tínhamos um estojo nosso que era igual pela turma toda, tínhamos lá as nossas canetas de cor, os nossos lápis de cor, afias e assim... Hum... e acho que era basicamente isso e depois fazíamos as nossas atividades, como é o óbvio.

Fostes ao jardim de infância?

Não, nunca tive em ateliês, clube de estudos, nada disso, fiquei sempre na minha avó.

E quais eram seus sentimentos iniciais em relação à educação, por exemplo, quando foi às aulas pelas primeiras vezes, estava à vontade?

É assim, eu lembro-me de dizer à minha mãe que estava super ansiosa para ir para a escola, que queria mesmo ir para a escola saber como é que era, como era estar com outras crianças, porque eu nunca tinha estado. Só que depois cheguei lá, fiquei muito envergonhada. Primeiro que eu conhecesse alguém era assim 2 anos de atraso e basicamente é isso.

Qual é a sua conceção de escola? O que é a escola?

Bem, para mim a escola é uma parte da vida em que outras pessoas se encarregam de nos formar para o futuro em diversas disciplinas que vão ser úteis e necessárias para este futuro. É uma ferramenta...

E acha que a escola cumpre bem esse papel de formação para o futuro?

Depende da escola e depende dos professores.

E no teu percurso como foi a experiência?

É assim, na minha escola primária foi boa, só que acho que devia ter retido melhor os hábitos de estudo. Na básica aquilo foi, era uma escola que era um bocado problemática, porque era em (...), em Nosso Senhor e era rodeada por bairros, portanto acho que a educação da minha parte, da minha parte não, da parte que me deram podia ter sido melhor e também da minha parte de estar mais atenta e tudo e aproveitar.

O que faltou, por exemplo, nessa escola, na sua opinião?

Não sei, acho que faltou empenho, faltou estar mais em cima de mim, porque no 6º ano estive em risco de reprovar, só que já no 7º eu acordei basicamente e no 7º ano eu abri os olhos e disse “não, isso não pode ser, eu tenho que estudar e aproveitar”. Pronto, já tirei uns 4 e 5.

O que fez com que você acordasse?

Fez que eu comecei a olhar e disse “não quero estar mais nessa escola”. Portanto no 7º ano eu não tinha muito a possibilidade de mudar de escola, porque as escolas tinham aquela coisa de não mudar no meio dos anos e eu disse “não, não, tenho que estudar para entrar em outra escola; ter médias para poder”. Só que as escolas onde eu queria entrar para o 7º ano nenhuma me aceitou por causa das médias e também por causa da minha diretora de turma que fez asneiras, que não disse à minha mãe que minha mãe não devia de assinar algumas coisas e só em Setembro, quando estava a retaliação feita é que minha mãe se apercebeu disso, mas ninguém avisou e foi na escola onde eu estava que notou que minha diretora de turma do 6º ano não tinha dado dados suficientes e ela sabia muito bem que eu queria mudar de escola, só que ela quis, parece que ela quis que eu ficasse ali, porque ela sabia perfeitamente, só que depois para o 8º ano eu quis mudar de escola e foi por isso que eu quis ter boas notas. Eu mudei para a Nossa Senhora. Na Nossa Senhora o ensino era completamente diferente, as pessoas eram completamente diferentes. Se a minha escola antiga eu tinha muitas pessoas, conhecia muitas pessoas e era conhecida, na Nossa Senhora já não, porque mesmo o estilo de pessoas é diferente e eu adaptava mais em Nosso Senhor do que na Nossa Senhora. Na Nossa Senhora são mais mesquinhos, mais... não sei, é mais difícil de chegar até essas pessoas. São mais fechadas e vivem mais em si e querem ser independentes e parece que querem estar lá em cima e terem sucesso e pronto, isso fecha as pernas e quero estar só com o meu melhor amigo, que foi no 8º ano e no 9º. Tivemos a sorte de estar na mesma turma. Fomos nos conhecendo e tal. Ele era o melhor aluno da turma e eu aproximei-me dele. As pessoas não o viam bem e eu não compreendo, porque ele é uma pessoa espetacular. Eu fiquei muito com ele e ele ficou muito comigo.

Quando falas das turmas, diz que teve esse desejo de sair da escola, eu queria entender melhor como você caracteriza essa escola que para ti não era boa.

Bem, eu queria sair porque, como disse, o ambiente também não era bom e melhor.

Pronto, queria que falasse desse ambiente. Como era esse ambiente?

É assim, o meu avô, quando morreu, foi um grande trauma para mim, porque, como disse, foi uma das pessoas mais marcantes da minha vida, então eu vi isso como... eu não sei... Eu fiz, eu até estava de luto, estava vestindo preto e não sei o quê. Depois até na minha escola começaram a me chamar de gótica que eu fiquei parva na minha vida e pronto, isso me impulsionou mais para saber sobre esse estilo, o que era e porquê me chamavam, não sei o quê. E eu levei isso um bocado a sério e, pronto, ficou.

Isso foi em que altura?

No 6º, em que aprende-se aqueles primeiros estilos e não sei o quê. Começaram a me chamar isso e depois vieram outros nomes à tona, porque na minha opinião aquilo são pessoas um bocado inculta, porque não sabiam realmente do que aquilo se tratava e o que estava a se passar na minha vida, e pronto. Como lá eu conhecia todas as pessoas, elas me conheciam por ser a gótica e não sei que mais e, pronto, também eram pessoas do bairro e parecia que nunca tinham visto nada na vida. E depois as professoras, elas deixavam fazer tudo um pouco e as funcionárias também. Não aceitavam muito bem as diferenças, por isso nessa escola eu me sinto muito melhor a ser eu mesma. Estou hoje vestida de preto, mas isto é raro estar, não é por seguir aquele estilo; é raro estar. Hoje foi porque calhou, pá. E aqui sinto-me muito mais à vontade. Também na Nossa Senhora tive que mudar de estilo e aquela escola era um bocado pesada. Eu senti “tenho que mudar, não estou bem aqui”.

Professor: qual é a representação de professor para ti?

Eu sempre respeitei muito os professores. Sempre os vi como, não no meu 6º ano e 5º, não os via assim com grande autoridade, mas depois comecei a ver que dependia deles eu ver qualquer coisa, dependia deles eu estar preparada e que no fundo eles eram autoridades e que... e por isso eu respeitava-os e começava a lhes dar mais razão. Não sei, comecei a criar outra imagem deles, não tanto aquela de “eles têm a culpa toda”. Não sei, não sei bem explicar, mas não é deles o motivo de o aluno não ter sucesso ou fazer asneiras; é nosso, nós é que devemos olhar para os professores e dar-lhes oportunidade. [risos]

Quais são as qualidades que admira num professor?

Basicamente que consegue dar tudo, consegue lidar connosco e ao mesmo tempo dar-nos liberdade e ser brincalhão. Mas no primeiro passo dar-nos educação, ensinar-nos tudo da

melhor forma possível. Eu admiro essa conciliação. Serem tolerantes e... Aqui eu sinto mesmo muito muito bem, porque os professores são completamente diferentes das escolas básicas e das preparatórias, porque lá são muito mais exigentes. Exigentes no modo que não aceitam muito bem e é aquilo e é aquilo. Mas aqui não, é completamente diferente. Eles conseguem dar o bem estar, “brincar”, continuar a dar a matéria e ser nossos amigos; é isso que eu admiro.

Quais são as características que não admira num professor?

Não sei. O facto de não serem tolerantes, de serem exigentes, seguirem tudo à regra, de não darem liberdade. Não sei, acho que tem que criar um ambiente de bem-estar e se não criarem para mim é muito mal. Por exemplo, tenho uma professora de Educação Física que entrou pra cá esse ano e sinto que ela ainda não se familiarizou com o nosso conceito de aluno, o conceito de relação de aluno e professor, porque aquilo basicamente é estar na tropa, vá... É mesmo! Enquanto os outros não, e eu sinto essa diferença.

Com relação ao currículo da escola, não pensando só nesse momento, mas em todos os momentos da sua escolaridade, achas que teve espaço para autonomia? Achas que pôde fazer escolhas no seu percurso?

Sim, acho que a formação que eu tive na escola básica, eu sempre soube que queria artes e sempre fiz por isso... Portanto, nada interveio nem... se bem que eles falavam para eu ir pra ciências, mas nada interveio, nada influenciou na minha escolha.

Mas em relação às disciplinas, havia espaço para escolher algumas disciplinas ou todas as disciplinas do currículo já vinham pronta para si?

Houve no 9º ano em que pude escolher entre EV e ET. Eu escolhi EV e quando fui para o 7º ano para escolher línguas eu tinha escolhido o alemão, mas fui obrigada por não haver turma em preferências. Para mim isso foi um choque porque eu não queria mesmo, de todo, francês. E não me dei muito bem com a disciplina. De resto foi...

E havia algum motivo específico para não querer o francês?

Não queria o francês porque na altura gostava de bandas alemãs como o *Rammstein* e eu queria aprender a língua. Sempre achei muito mais bonito o alemão que o francês, sempre me soou melhor. E foi sempre essa língua que eu quis aprender, nunca foi o francês.

Quais são as suas características enquanto aprendiz?

Como assim?

Enquanto aluna, como você se descreveria enquanto aluna?

Não sei, eu sou muito exigente comigo mesma, sou muito ambiciosa e sempre gosto de estabelecer relações com meus professores, gosto de eles falarem comigo de tudo, gosto de poderem confiar em mim, gosto de ocupar o cargo de delegada de turma que é o cargo que eu ocupo esse ano. Não sei, gosto de estar ocupada, de sentir que tenho responsabilidade de alguma coisa. Gosto de me entregar de todo a tempo e a horas. Gosto de ser cumpridora. Não gosto de falar mal do professor, gosto de respeitá-lo.

Bom, falaste agora que és delegada de turma e gostas de assumir responsabilidade. Pode falar um pouquinho mais?

Não sei, eu sempre gostei. Eu acredito dessas coisas de signo, portanto deve ser do meu signo, de dizer que gosto de ser pioneira e líder, não sei, está em mim!

Pronto. Existe decisões que lamenta no teu percurso escolar? Coisas que tenham acontecido e que você pensa “poxa, não faria isso de novo”.

No sexto ano. Foi aquela altura em que vieram as más influências e... pronto!

Influências de...

Influências de amigos para fazer certas coisas. Experimentei tabaco, experimentei isso, experimentei aquilo, sair à noite, não sei o quê. Nesse 10º ano estou-me a arrepender porque basicamente aqui na escola é vida de cão e nós temos um horário muito apertado. Entramos às 8h30 e saímos às 18h30. Tenho 45 minutos para almoçar às segundas e sextas. É só fazer trabalhos, apresentações, projetos, e como disse é vida de cão. Arrependo-me por um lado por não conseguir ter tempo para mim nem para os estudos porque isso também leva ao insucesso e leva ao esgotamento. Também no tardar dessa semana [a realização dessa entrevista foi adiada sucessivas vezes ao longo de duas semanas] foi porque meu sistema nervoso já não conseguia e eu fiquei cheia de febre, de dor de barriga. Isso daqui é muito pesado e arrependo-me disso porque sei que não vou conseguir tirar boas notas para a faculdade; não vou conseguir tirar uma boa média. Estou cheia de medo, por exemplo, porque não fiz o último teste de português e nem fiz a última apresentação de português. Não sei como vai ser a minha nota. Arrependo-me de ter esses

insucessos.

Mas não se arrepende da escolha?

Não, de todo.

Mudaria alguma coisa no seu percurso ou é só essa questão?

Mudaria a escola EB2 de Albuquerque e a secundária da Casa Monumento. Gostava de ter estado numa fixa e numa boa mesmo.

Os resultados, o que significam para você as notas?

Significa imenso, porque é basicamente as condicionantes para a minha meta que é ter um bom percurso escolar e sucesso, portanto eu levo isso a sério.

Pronto. Voltando um pouco para a educação familiar, como é a relação com os teus pais?

Com o meu pai é um pouco distante. Com a minha mãe é boa.

E por que isto?

Por que é distante? Porque o meu pai, não sei, deve ter sido a educação deve que foi um bocado rígida e dura, que se afasta um bocado de mim, não me dá aquela atenção de pai. É ausente, não me pergunta muito, não sabe muito de mim, acho que não me conhece muito bem. A minha mãe é pelo oposto. Damo-nos bem, posso confiar nela, ela dá-me força, nunca me impediu de fazer as coisas, sempre me deu liberdade e independência para escolher e ir àqueles sítios. Sempre posso contar com ela. Não sei, está muito mais presente na minha vida.

Sente falta que o seu pai fosse mais presente?

Eu não sei se sinto falta porque nunca o tive, portanto é um bocado por aí.

Mas gostava que ele fosse?

Sim, gostava, mas como eu não conheço, não sei como seria. Não imagino e não imagino, por exemplo, como é a relação dos meus colegas com os pais deles. É um bocado difícil para mim imaginar.

Mas e com a tua irmã? Tem noção se foi parecido com o que acontece contigo hoje ou não?

A relação do meu pai com minha irmã? Eles não se falam por 7 anos ou 6. Vivemos todos na mesma casa: os meus pais sempre a chatearem-se, normalmente não se falam; não sei, é um ambiente pesado. Lá em casa é basicamente só sou eu a única que fala com todos.

E pode falar por que é que eles não se falam?

Basicamente por um confronto de personalidades. Meu pai é orgulhoso, ele fecha-se muito em si, vive mais para a vida social dele do que para a família. A minha mãe é o oposto, dá sempre atenção e está a pôr paninhos quentes em tudo, está sempre atrás, mas nunca é suficiente, nunca chegam a um acordo, nunca é permanente. Há sempre irregularidades. Há sempre aquelas falhas e são falhas que duram por, às vezes, 1 ano, 6 meses. Podem estar bem por 2 semanas ou 1 mês, mas depois acontece sempre alguma coisa. Chateiam-se e vai cada um para o seu lado.

Mas entre os pais a relação é boa? Entre o pai e a mãe, entre eles?

Estava a falar entre a minha mãe e meu pai.

Ah, peço desculpas, entendi que era entre o pai e a irmã. Mas o pai nesse momento não fala com a irmã?

Não. E nem com a minha mãe.

Ah, também não fala com a mãe? Peço desculpas, não tinha entendido.

Não, mas com a minha mãe não... era daquelas coisas que eu estava a falar agora, mas com a minha irmã não fala de todo há 6, 7 anos, pronto.

Já não fala há 6 anos? E isso tem a ver com...?

Foi por uma situação muito estúpida. Basicamente o meu pai ia buscar a sempre ao meio dia a minha mãe ao trabalho e ia buscar o almoço. A minha irmã ficava de pôr a mesa em casa, só que um dia ela esqueceu-se dos copos, o meu pai bateu-lhe e a partir daí nunca mais falaram. Nem o meu pai pediu desculpas. Lá está, aquele lado orgulhoso...

Naquela altura você devia ter por volta de 10 anos?

Sim.

E ainda lembra-se bem desse episódio?

Sim.

Já falaste um bocadinho da tua relação com a irmã, mas hoje como é a relação com a irmã? Porque agora ela basicamente já terminou os estudos, não é?

Sim, mas entre eu e minha irmã sempre foi aquela típica relação de irmãos que podemos estar bem e há um grande confronto de personalidades, porque ela... não sei... Sempre, não se fechou, mas viveu sempre no mundo dela. A personalidade dela é forte e ela se enerva, está sempre enervada. Eu não, eu sou mais descontraída e fico um bocado parva. Ela me trata mal e depois diz que sou eu a tratar-lhe mal e é sempre assim e depois temos discussões, podemos ficar sem nos falar por semanas, mas depois nos damos bem e saímos, não sei. Podemos estar muito bem como podemos estar muito mal. Ou é 8 ou 80. Portanto às vezes ficamos, mas pronto...

E hoje em que pólo está a relação?

Agora a minha irmã está a morar, não é morar, é a passar uns tempos na minha avó e não temos nos falado muito, mas acho que está tudo normal.

A avó mora longe?

Não, mora a uns 10 minutos da minha casa a pé.

O que os teus pais falam da escola, se falam?

O meu pai nunca me fala da escola. Pergunta de vez em quando “então, como é que está tudo?”, “Ah, tive um teste, aquele outro”, “Tive uma certa classificação naquele”... Nunca falamos muito nem de futuro nem de trabalho, nem para onde eu vou. Com minha mãe também não. A minha mãe só quer saber de... ela não quer saber das minhas classificações. Nunca me perguntaram muito sobre as minhas classificações, porque eles sabem que de certo modo eu dou a volta, mas tentam sempre acompanhar e minha mãe vem sempre à escola e não sei o que, mas de resto sou sempre eu que faço as coisas: para que escola vou, para que faculdade quero ir, pronto.

O que eles pensam da escola? Eles têm um julgamento da escola? Tem alguma opinião formada, se a escola é boa ou se a escola é ruim? Para que serve?

Para o meu pai a escola é muito boa. Para a minha mãe também é muito boa, mas a minha

mãe deixa andar e meu pai não “tens que acabar os estudos”, não reprovas nem nada.

Eles têm algum discurso sobre os professores? Eles falam alguma coisa?

Assim, para a minha mãe cada um tem a sua personalidade. Se a minha mãe vir que me tratam bem e que respondem às minhas expectativas – aquelas que eu falei há pouco -, pronto, tudo bem. Mas a minha mãe já teve muitos confrontos com meus professores das escolas antigas, daquela primeira que eu falei, da EB23 de (...) que o ambiente não era muito bom. Também os professores não eram muito bons e a minha mãe teve que ir à escola falar com eles, porque existiram situações em que eu e eles muitas vezes tivemos discussão nas aulas e assim e minha mãe teve que ir lá.

E resolveu? Melhorou sua mãe intervir?

Sim e não. Numa professora, que era minha professora de educação física, em que eu fui com lápis nos olhos e ela disse que eu parecia uma menina daquelas que estavam na rua e parecia uma vadia, só porque tinha lápis nos olhos. A minha mãe passou-se com isso e elas discutiram e pronto. Depois houve a minha professora de francês que ela era chamada tenente por ser muito exigente, acabou por ser despedida, e eu discutia muitas vezes com ela, porque eu sou pão pão, queijo queijo. Ou é assim ou não é. No fundo eu também exijo umas certas coisas porque eu sei que também exigem de mim. Portanto, tem que ser recíproco. E eu não gostava muito das atitudes dela e eu ia enfrentá-la e dizia-lhe isso. Depois passamos aulas de 45 minutos a discutir uma com a outra, pronto...

Que tipo de atitude, por exemplo, ela não gostava na professora de francês?

No 7º ano também fui delegada de turma e também havia certas coisas, eu também representava certas coisas que eles pensavam e na altura era o que eu dizia para a professora. Dizia que não gostava da professora, que ela era muito exigente, que parecia que estávamos num quartel e que não era aceitável o que ela fazia, que era desumano, porque ela já chegou a pôr os seguranças atrás de mim, os seguranças da escola. Entrou um rapaz para a escola, maior de idade, que já não devia estar lá e estava a dar-me muito bem com ele e ela pôs-se atrás de mim “isso é inaceitável”, porque se meus pais não faziam isso, eu não aceitava que uma professora podia fazer isso. No mundo eu tentava mudar a imagem, o pensamento dela.

Mas na sala de aula como era essa exigência?

Basicamente não havia liberdade para nada, nós temos que fazer aquilo era aquilo, não

podíamos abrir a boca. Ela exigia que o meu cabelo – na altura eu usava franja – e ela exigia que eu utilizasse gancho. Cheguei a levar uma falta disciplinar por não aceitar usar ganchos, porque é uma escolha minha e não dela. Depois minha mãe foi lá e ela tirou a falta. Depois, não sei, era tudo muito nos trinques e se nós chegássemos um minuto atrasados ela já estava a escrever na caderneta. Eu disse “não, não tenho vida para isso; não consigo”.

Existem modelos que tenham sido condicionados para você ou por você própria? Pessoas em quem você resolveu se inspirar ou modelos que tenham sido apontados pela sua família?

Não. Basicamente existia sempre o melhor aluno da turma e eu tentava sempre estar ou ao mesmo nível ou pelo menos ser... não sei... ser boa.

Mas é uma decisão que partia de você?

Sim, do meu lado ambicioso.

Pode citar um acontecimento positivo na sua esfera familiar?

Não sei... Como, por exemplo?

Um episódio, uma situação, uma vivência que consideras que tenha sido bom...

Na escola?

Não, na família. Pode ser, pode ter alguma relação com a escola, mas algo que envolva a família.

Não sei, basicamente quando éramos uma família mais unida e íamos jantar à casa dos outros. Sinto falta disso, mais por esse lado nostálgico que sinto falta da união, daqueles jantares que tinha, de sairmos todos juntos depois do almoço.

E quando era almoço na casa dos outros, quem eram os outros?

Meus avós da parte do meu pai... ou era... da parte da minha mãe, a minha avó. Mais a minha avó. Meu avô não via muito.

E os tios e as tias, não tem uma relação boa?

Ah, sim! Tenho. Sou muito mais afastada do lado do meu pai do que do meu pai. Por

exemplo, vou sair daqui e vou para a casa dos meus tios jogar com o meu primo *play station*. É muito boa, é! Adoro meus tios que também são meus padrinhos, adoro a minha avó, não sei... É tudo muito mais próximo.

Os primos são muitos?

Não, nem por isso. Só tenho diretos 2, que é o filho da irmã do meu pai e o filho do irmão da minha mãe.

E estão sempre juntos, saem juntos?

Eu e eles?

É.

Não. [Risos] Não sei porquê, mas não.

Mas tem momentos de convivências?

Sim, vou para a casa dele, jantares, mas nunca vamos sair e eu ele. Saio mais com meus amigos que com a minha família.

Um acontecimento negativo na família?

Basicamente todas as vezes em que há aniversário ou natal. Os meus pais no último ano não passaram o natal comigo. Passei só com a minha avó e os meus tios, com meu primo e minha irmã. São esses acontecimentos. Quando alguém faz anos nunca está a família toda, falta sempre meu pai, o meu lado paterno...

Que aprendizagens você tira desses acontecimentos?

Que eu vou fazer diferente com a minha família, de todo! Sempre disse isso. Basta este modelo para que no futuro eu não repita com a minha família.

Já agora, sobre os colegas, quem são os amigos hoje? De onde eles vêm?

É assim, na minha turma eu tinha 3 pessoas, só que houve uma visita à Espanha e depois nos separamos. Funcionávamos como irmãos, contávamos tudo tudo tudo, confiávamos, só que eu me apercebi que a influência dessas pessoas era negativa, que não ia me levar a lado nenhum e que eram um bocado fúteis e afastei-me e agora estou a conhecer melhor a minha turma e estou- me a dar muito melhor com ela, porque estou a conhecer pessoas

novas porque estava ao lado daqueles 3, e agora não, agora convivo muito melhor. Mas não tenho amigos fixos, não tenho amiga.

O que era essa futilidade com esses outros amigos?

No fundo, por exemplo, eu estive doente essas semanas e não vim à escola. Só vim na segunda-feira para fazer dois testes que um, que era de filosofia, já tinham feito na quinta-feira. E essas 3 pessoas tiveram negativa, tiveram 6 ou 7 e a turma toda teve notas muito baixas e eu tirei um 15, foi a segunda melhor nota da turma e essas pessoas estavam a dizer que eu repeti o teste e eu achei um bocado fútil. Estão a falar mal dos outros pelas costas. Não é um ambiente assim de paz, tranquilidade. Tem sempre assuntos definidos que não me agradam.

São amigos que fizeste já aqui nesta escola?

Sim, são da minha turma. E agora basicamente não falo com eles. E aposto que estão a meter conversa pelas costas.

Atividades regulares que faças fora da escola, tens alguma?

Tenho. Eu fiz sempre, em toda a minha vida, desporto, só que este 11º ano eu parei porque não tenho tempo.

Qual era o desporto que fazia?

Basquetebol, Voleibol, futsal.... Já disse basquetebol? Voleibol, futsal, natação e mais nada. Mas de atividade extracurricular também tenho o meu curso de inglês.

E o que a levou para o curso de inglês?

Basicamente foi uma obrigação, porque a minha irmã, como em todas as atividades dela, começou, só que como aquilo era um contrato pelo banco ou alguém ia no lugar dela ou ela perdia o dinheiro, então a minha mãe me pôs no lugar dela para acabar o curso. Só que eu gostei de estar lá e continuei. Pronto, acabo em Dezembro e eu recebo um diploma que fica no currículo e pronto.

Meios de socialização online, usas bastante a internet?

Eu uso internet quando posso. De resto só uso a internet para estudar, porque agora é tudo digital, não sei o quê, o que eu odeio. Mas, por exemplo, utilizo o *Facebook*.

O que fazes no *Facebook*?

No *Facebook* eu vejo o *Facebook* das outras pessoas, fotos, ou falo com amigos, tento falar com alguém... Não sei, mas nunca atualizo muito as minhas coisas. É mais para estar com as outras pessoas.

Sobre o que conversa quando está nesse ambiente?

Assim, de escola, acontecimentos que passam na nossa vida. Tem um grupo que é o grupo da nossa turma no *Facebook*, é só para nós. Estamos sempre a falar da escola e de como a nossa vida é má aqui na Escola Artística Especializada. Sempre a lamentarmos. Mas com outros amigos fora da escola é mais falar dos pormenores da nossa escola, de acontecimentos familiares, “vou ter que ir agora buscar isso”, “vou ter que ir agora buscar aquilo”, essas coisas.

Pensando na tua identidade... Já falaste um pouco como é enquanto aluna, mas enquanto pessoa quem é a Alessandra?

A Alessandra é uma pessoa... é assim, eu também sou um bocado exigente das pessoas e gosto muito muito de dar, mas também gosto de ser recompensada. Gosto de ter amigos e de dar atenção e satisfazer as pessoas para que elas se sintam bem e estejam à vontade comigo; gosto de lhes dar confiança, mas também eu exijo. Sou ambiciosa, gosto muito de estabelecer metas e consegui-las. Também vou um bocado para o lado da espiritualidade. Gosto muito de seguir signos e que na minha opinião definem muito as pessoas; sou muito energética, não sei...

Quando fala de espiritualidade vincula com alguma religião?

Não, não.

A relação com os professores, já falou um pouquinho disso, mas agora gostava que destacasse um professor que tenha sido marcante, pelo menos um.

O professor André, de filosofia dessa escola.

É marcante?

Sim.

Por quê?

Porque... Ai, como hei de explicar? Basicamente eu cheguei ao 10º ano, filosofia, e ele era o modelo de professor para mim. Pôs-me sempre à vontade com tudo, pôs-me sempre a pensar, puxou por mim, foi sempre um amigo, sempre brincou. Sempre que chego à beira dele me dá um olá, cumprimenta-me agora que ele já não é meu professor... No 10º ano ele sempre me acompanhou – sempre! Sempre viu os lados das situações que eu não via. Não sei se era pelo lado da filosofia, do pensando que uma situação pode causar que ele sempre fez este jogo de mente. E... Não sei, foi... é um modelo. Basicamente ele é espetacular! É mesmo... Ele é cômico, é brincalhão, dá a matéria de uma outra forma, tem um outro método que me agrada imenso; é a personalidade dele, é o modo como ele é professor...

Fala um pouquinho desse método...

Basicamente ele não é como esse professor de filosofia que eu tenho agora, que eu acho que segue pelo livro, “sublinha isso”, faz questionários que duram semanas para serem feitos e que nos tiram horas e horas de sono completamente. Mas não, ele chegava às aulas, às vezes era capaz de jogar as pessoas pelo ar, mandar as indiretas dele, mas mesmo assim punha-nos a pensar de uma forma, por filmes, por questões que ele lançava, puxava por nós ao ver obras, fazia esses exercícios de mente, mas basicamente era por questões, por debates que ele fazia e assim que nos ensinava.

Outro professor que tenha sido importante, que não seja daqui.

Pois, porque aqui eles são todos bons para mim...

Pode ser pela negativa também, porque o professor nem sempre...

Ah, sim, essa professora de francês... [Risos] Depois de todas as coisas, depois de todos os males que nos aconteceram a nós, no final do ano ela ficou 15 minutos abraçada a mim a chorar. Os testes dela, eu rejeitava fazê-los e tirava sempre muito insuficiente e chegou no final do ano e ela deu-me um 3 no final do período. Pareceu-me magia e não sei...

Como é que avalia esse episódio? Achei interessante isso...

Não sei, eu acho que é cômico e estúpido ao mesmo tempo.

Mas isso de terem se abraçado, o que sentiste, como é que foi?

Eu senti-me do género que ao chocarmos tanto uma com a outra que no final gostávamos mesmo uma da outra; no final era mesmo assim e foi por isso que nos abraçamos e ficamos ali aquele tempo todo. Mais professores? Não sei, não tenho assim nenhum professor que se destaca, acho que não...

Tá bem. Que marcas o currículo da escola deixou na tua pessoa? Ou ainda deixa?

Como assim?

Como as disciplinas que estuda transformam você como pessoa, se transformam?

Assim, é uma maneira de no fundo eu poder me destacar. Se eu domino certa matéria de uma disciplina, eu compreendo o mundo à minha volta e também posso conversar, posso transmitir isso mesmo.

Quais são as disciplinas que mais te chamam atenção no currículo?

História e cultura da arte, PT...

PT?

Projetos e Tecnologias. Desenho, embora este ano eu... não é odiar a professora, mas eu não gosto muito dela.

Por que não gosta dessa professora?

Porque ela vê em nós exatamente o que não somos. E não sei, é muito cínica, muito sarcástica, muito mandona e eu não suporto isso. Nem eu nem ninguém da minha turma. Ai, deixa eu só parar isso.

Claro.

E ela tem atitudes que eu não gosto.

Pode dar um exemplo de um episódio, uma aula que tenha acontecido alguma coisa que não achou que era bom?

O facto de ela criticar sempre tudo e nunca dar uma solução direta, por exemplo, ela é capaz de chegar à nossa beira, ver um defeito no nosso desenho, ser completamente rude connosco e não nos alertar para o resto e depois na avaliação é que critica. E nós ficamos “no fundo ela nos podia ter dito na altura”. Depois é o modo irónico como ela diz as

coisas. Sempre parece que é dona da razão, mas não tenho episódios, porque isso vai sendo semeado por cada aula.

Pensando na sua formação, toda a sua trajetória desde o primário até hoje, eu queria que você tentasse lembrar de dois episódios que tenham sido importante em termos de aprendizagem. Duas coisas: no âmbito da escola e que hoje você pensa “poxa, aquele dia foi mesmo muito interessante, valeu a pena”. Pode não ser um momento de sala de aula, pode até ser fora da sala de aula, mas que tenha relação com a escola.

Não sei... Eu não tenho nenhum exemplo prático.

Uma aula, um evento...

Ah, basicamente todas as vezes que vou a uma visita de estudos e que me interessa pela matéria e percebo melhor porque estou a ver. Todas as vezes que vou a um museu e parece que vem assim uma inspiração de todas as minhas disciplinas e aulas... Mais? Não faço ideia. Não sei... Todos os projetos em que me envolvo na escola.

Um projeto, podia falar de um em que se envolveu?

Aqui na escola só me envolvi em um, nas Olimpíadas da criatividade.

Como foi?

Olimpíadas da criatividade, que basicamente é resolver um problema com soluções criativas e temos áreas de especialização. Letras, artes, ambiente, por aí...

Qual foi o problema proposto?

Era da robótica, o facto de o desenvolvimento tecnológico nos prejudicar, foi esse o problema. De resto não vejo assim mais nada.

Quando pensa na escola enquanto espaço de formação, que tipo de preparação acha que a escola te ofereceu? A escola como um todo, não só essa.

Hoje vejo o percurso escolar como um todo que se vai formando, ir buscando um bocadinho ali, outro bocadinho ali, porque, como disse no início, tudo o que ela nos oferece é essencial para o futuro. Portanto eu vejo como a cada ano que vou, que alcanço, sinto que é mais informação que vou retendo, uma melhor preparação e é por aí.

Consegues relacionar as atividades que faz na escola no seu dia a dia?

Sim, basicamente se eu for à Espanha, a alguma catedral, com história e cultura das artes eu já sei que é uma rosácea, que o espaço é transético. No fundo o que eu aprendo eu tento aplicar, dizer “ora mãe, aquilo é assim, é aquilo outro”, também dá para as minhas conversas, para dar informações, recebê-las, tentar explicar as coisas, o modo como funcionam, dar possibilidades. É por aí...

Agora vamos focar mais no ensino secundário artístico especializado e eu queria que você falasse um pouquinho de porquê escolheu a Escola Artística Especializada.

Basicamente eu escolhi a Escola Artística Especializada porque, por causa de uma amiga minha que disse que essa escola era muito diferente das outras, que era a melhor, que dava uma formação completa que nenhuma outra dava, e sim, isso é verdade. Acho que até dá, é completa demais por ter horas e horas e temos disciplinas que outras escolas não têm, horários que outras escolas não têm e que nos forma mesmo especificamente e muito melhor que as outras que nós temos áreas que outros não têm; temos oficina, temos uma escola muito melhor preparada em comparação até com a Luciana Jovem, que é a nossa escola gêmea, não sei... Acho que daqui vou mesmo, sinto-me preparada. Mesmo que tenha algumas dificuldades em tudo aquilo que aprendo, fica tudo retido aqui no cérebro. Por exemplo, quando tento aplicar no teste e não consigo, há coisas que não consigo aplicá-las, mas sei que estão lá e que vão me servir.

O que você conhecia do currículo antes de vir?

Da Escola Artística Especializada? Antes de vir para aqui eu fiz uma pesquisa do site da escola, falei no *Facebook* com alunos daqui, falei, inclusive, com psicólogos daqui e vim aqui à escola. Sei que não sabia ainda muito bem o método desta escola, como funcionava, mas sabia que ia sair daqui bem preparada, que assegurava o futuro e era isso que eu queria.

Conhece as escolas que trabalham o secundário na área de artes? Nunca foi de seu interesse?

Não.

Por quê?

Porque eram escolas de curso comum, onde toda gente ia, misturada com outros cursos,

outras pessoas, outros estilos e essa foi desde sempre a que mais me chamou. Nunca pus a possibilidade. Só pus a possibilidade tanto que só pus a possibilidade de uma escola para além dessa.

Essa era a minha próxima pergunta: e se não houvesse a Escola Artística Especializada, que possibilidades você veria no teu percurso?

Se não houvesse a Escola Artística Especializada?

Sim, qual era a outra escola para qual estava pensando em ir? Não em nomes, mas a área mesmo.

Eu estava a pensar em ir para a Camargo de Sousa, mas na mesma com artes. Mas se não houvesse artes, eu ia para humanidades. Não, humanidades não, ciências.

E por que ciências na impossibilidade de artes?

Porque desde desde pequenina me interessei sempre pelos planetas, pelo universo... Nunca me interessei muito por anatomia, pelo corpo humano, que hoje me interesso na Escola Artística Especializada mas para desenhar, para representar, mas no fundo sempre tive paixão pelo universo e pelo que se passava, partículas e assim essas coisas.

Antes de entrar na Escola Artística Especializada, quais eram as expetativas dessa formação, o que esperava?

Aqui na Escola Artística Especializada?

É, antes de entrar. Como imaginava que seria?

Eu pensava que isto era uma coisa do outro mundo, completamente. É por isso que eu sempre quis e esperei até a última hora do site a ver se eu entrava, se não entrava, se havia novidades ou não havia novidades, porque eu via essa escola como algo que me preparava bastante bem e me lançava para o futuro, que toda vez que alguém visse o meu currículo e visse lá Escola Artística Especializada e que isso era forma de me destacar.

E hoje como você vê a Escola Artística Especializada agora que você está aqui dentro?

Vejo como uma vida de cão autêntica, que nos esfola até o último minuto, que eu passo semanas em que há dias em que não durmo ou durmo só 3 ou 4 horas porque tenho que

entregar trabalhos, fazer testes, fazer tudo, porque no 10º ano a minha opinião é que nos criam uma expectativa para no 11º não estar lá, que no 10º ano nós temos as tardes livres e é tudo muito mais relaxante, muito mais tempo para nós e não sei o quê. No 11º temos uma tarde livre e é a fazer coisas para a escola.

O que determinou a tua escolha pelo curso “produção artística”

Partindo do princípio da comparação dos 4 cursos, audiovisuais eu via que não tinha futuro e sempre disse que nunca iria parar numa loja de fotografias tipo passe a 5 euros e depois design de comunicação eu odeio, odeio, odeio computadores. Só vou lá mesmo ou para estudar ou de vez em quando para falar com amigos à distância e ter que estar parado num escritório para mim não dá, não dá completamente. Depois, design de produto nunca me chamou, nunca tive interesse de estar a fazer coisas rigorosas e matematicamente calculadas, não sei. Depois, passar disso, aqui dava mais liberdade e muito mais criatividade. No fundo não é que os outros não dessem criatividade, mas aqui dava mais liberdade que eu podia usar mais o meu corpo, mais as minhas mãos, mais o meu trabalho. Os outros não ofereciam.

Que ruturas essa escola apresenta em relação às anteriores? Vês ruturas em seu percurso? O que é que mudou dessa escola das que você andou antes?

A nível de que?

A nível de aprendizagem, de professores, ambiente...

A nível de professores mudou radicalmente, porque eu estava acostumada a algo entre aspas, não é que aqui não sejam rigorosos, são rigorosos e exigentes, mas é de uma forma mais tranquila, porque têm confiança em nós, sabem que estamos ali, estamos a aprender e estamos a comportar bem. Os outros não, eram muito mais chatos. O ambiente... Aqui tenho muito mais liberdade para vestir aquilo que quero porque sei que vão me aceitar muito mais facilmente. A nível de aprendizagem eu sinto diferença porque se estava numa escola em que era obrigada a saber certas coisas, aqui eu consigo adquirir pensamentos todos só de estar na aula, porque sinto-me muito melhor nela, sinto um gosto muito maior do que estar nas outras escolas e estar ali por obrigação, porque o ambiente é chato e pesado e assim não conseguir interiorizar tudo. Aqui não. Aqui tenho mais espaço e me chama muito mais interesse. Por isso gosto mais dessa escola.

Qual é sua disciplina favorita aqui?

História e Cultura das artes.

Me explica um pouco como é uma aula e História e Cultura das artes?

Entramos, sentamo-nos. Como é nossa diretora de turma, vão justificar falta, vão falar dessas coisas. Depois temos o sumário, ela dita, estamos sempre a ver *Powerpoints* porque História e Cultura das artes é sempre muito visual, temos sempre que estar a analisar obras e dar o contexto da história para encaixar a arte, porque a arte é em função do tempo e da época e depois também vamos buscar muitos assuntos do dia a dia para relacionar com a época. Já chegamos a falar do aborto, de casais homossexuais com filhos ou sem filhos, de religião, de... Não sei, vamos buscar assuntos polémicos do dia a dia e debatemos. Não sei, é esse bem estar de que eu estava a dizer e esse conforto. No fundo podemos ter 1h15 de aula, mas também podemos ter 15 minutos para falarmos de outras coisas, para não ser sempre aquela saturação de estarmos sempre na aula e no fundo sempre a mesma coisa. No fundo é também para relaxarmos um bocado e espairecer, não estar sempre engolir e a pôr matéria na caixinha.

Sei que já mencionaste alguns professores daqui, algumas experiências, e eu queria agora que reforçasse algum exemplo positivo em termos de aprendizagem aqui. Pode ser de novo um professor, mas não um que já tenha mencionado, pode ser um outro.

O professor André, o professor de filosofia. Ele, como eu disse, ele é muito certinho, ensina muito bem, muito bem. Tem o modo dele, mas lá está, é muito exigente na correção dos testes, na entrega, em tudo. Só que eu sei que estou muito melhor preparada com ele. Com ele sinto-me segura e no fundo ele é como pessoa impecável.

Existe algum exemplo que seja mais do lado negativo?

Aqui dessa escola? Existe. Existe o professor de (...), que tem completamente métodos distintos dos outros professores e que também leva ao insucesso dele, porque ele tem as turmas com mais negativas. No meu último teste não houve nem 10 positivas, portanto não sei. Há alguma coisa nele que ele podia mudar, que era o método de ensino, porque como ele é eu gosto e dou-me bem com ele, só que é aquele choque de ele podia ensinar melhor.

Como é a aula?

Entramos, podemos conversar na aula, no fundo não há controlo na aula. Podemos ir aqui e ali e (...) exige muita concentração que não existe na aula.

E quando diz que ele podia ensinar um pouco melhor, o que é que falta para ele conseguir isso?

Método, porque no fundo podemos fazer 2, 3 exercícios na aula e acaba por ali a aula. Ele só explica aqueles exercícios. No fundo não nos cria a ideia de espaço, que é muito importante. Vai individualmente aos lugares. Mesmo assim só explica os exercícios. Não sei, existem coisas nas aulas que ele podia pôr, existia outros métodos de ensino, esquemas, outras estratégias que ele podia adotar. No fundo ele é muito “deixa andar”.

De que maneira a Escola Artística Especializada transforma você enquanto pessoa, se transforma?

Sim, transforma imenso, porque ao lidar com certas pessoas daqui que são diferentes levamos a outros campos, e mesmo as aulas que são... o ensino artístico que nos faz pensar de outra maneira. Por exemplo, eu com amigas minhas consigo conciliar a escola com divertimento ou espiritualidade ou, também com a ajuda do professor de filosofia, o Professor André, pensar outras maneiras, a ser muito mais livre de espírito, aceitar a diferença, aceitar outras coisas, no fundo a ser ambiciosa, porque no fundo isso é um bocado pela lei do mais forte... Não sei... Sei que – e é o que as pessoas do 10º que vêm para agora, sinto essa diferença, porque as pessoas que vêm do 10º para agora não têm essa consciência, ainda criticam muito, ainda se preocupam muito com as aparências, é um bocado de futilidade, ninguém se destaca, é tudo muito igual, enquanto que eu vejo pelo 11º que é tudo muito diferente: as pessoas já se adaptaram-se a si mesmas, elas já se encontraram e aceitamo-nos. É diferente.

O que é isso da lei do mais forte?

Temos que estar sempre a acompanhar o percurso, porque se nos perdermos, se perdemos o fio à meada, se não crescermos como artistas, enquanto representações de projetos, de desenhos, mentais, vamos nos perder e então não faz sentido andarmos aqui.

De uma maneira geral, até esse momento, como você avalia o teu percurso aqui?

É razoável, mas sinto que este ano estou a baixar as expetativas, as notas. Não sei, estou um bocado descontente, estou um bocado, como é que hei de dizer? Não é desiludida, mas

pensava que ia ser melhor. Mas no fundo o meu percurso foi alto, tive uma média razoável no 10º ano, só que agora estou a perder e estou a ficar um bocado desanimada.

Por que estás a perder, na sua conceção?

Porque eu não tenho tempo para nada. Não tenho tempo sequer para interiorizar a matéria. Se eu faço uma coisa, se faço outra, se não durmo, se não descanso... E depois tenho dificuldades de colocar tudo em papel, de pensar, não consigo... Eu para interiorizar uma coisa e para pensá-la eu tenho que fazer esquemas mentais em papeis, tirar anotações, e isso leva muito tempo até que eu perceba realmente e faça sentido na minha cabeça e aqui tempo é uma coisa que não tenho.

Com relação às suas escolhas futuras, acha que vai seguir pelo caminho das artes?

Sim, eu espero tirar escultura, só que eu estou a me ver um bocado aflita, porque se eu não consigo tirar médias agora, tenho que ir para uma privada e não sei, não sei se alguém me garante que na privada vou ter um bom ensino, com aprendizagem, uma boa escola. Se eu quero estar numa privada, no fundo tenho que pagar propinas que é um dinheiro que eu não tenho nem que a minha família tem mensalmente. Portanto, se eu vou para uma privada pagar 500 euros, a minha mãe nem isso recebe por mês, portanto eu quero mesmo entrar para uma pública que seja boa, tal como eu quis entrar aqui por ser a melhor. Quero entrar para uma pública que seja a melhor e que me garanta um ensino bom, muito bom, mesmo completo.

E por que o interesse pelo ensino superior?

Porque eu quero ter formação em todas as técnicas daquilo que posso utilizar e não posso utilizar, para relacionar os meus projetos, porque no fundo, quanto mais técnicas, quanto mais aquilo que eu sei, quanto mais história, quanto mais línguas, no fundo para os conceitos, para as técnicas, para aquilo que eu quero fazer é importante e para que isso tenha destaque e faça sentido, é por isso que eu quero ter o ensino superior.

E enquanto profissional gostaria de atuar em que área?

Na escultura, na cerâmica e quero fazer a diferença de certa forma.

Como vê a relação entre o mercado de trabalho e o campo das artes?

Aqui em Portugal é difícil, porque eu já disse à minha mama que quando acabasse o 12º

eu gostava de ir para a Itália. Não sei, eu gostava de, se calhar, ter lá o ensino superior, só que tem sempre a condicionante do dinheiro.

Achas que fora de Portugal tem um mercado melhor?

Sim, e no fundo gostava de ir para a Itália porque para mim é o berço de muitas culturas, de muitas formas de arte que passaram por inúmeros artistas eu gostava de ser inspirada por essa cultura e no fundo de ir aprendendo. Eu gostava de fazer intercâmbios, *Erasmus* para lidar com cultura e por aí fora.

A Alessandra enquanto sujeito da sociedade, que contributos ela terá para oferecer? Que impactos ela terá na sociedade?

Ela quem? Eu? Não sei, eu sempre quis me destacar, mas no bom sentido de mudar as pessoas e que elas movam por isso. Sei que hoje em dia é difícil, mas de certa forma eu gostava de mudar um bocado a consciência de artes que existe por aí. Sei que existem muitos artistas a tentar, mas eu gostava de conseguir, de ser reconhecida como é Miguel Ângelo [risos], sei que é muito difícil mas gostava de criar coisas novas, coisas que ninguém viu e por isso é que tenho trabalho e gostava de mover essa sociedade, gostava de ter algum impacto nela.

Qual é a sua expectativa de um modo geral do futuro? O que você espera da vida?

Assim, isso é meu sonho, só que o que eu espero e a minha expectativa é que não vai acontecer nada disso, que é impossível e que no fundo eu vou acabar por trabalho numa área diferente que não é a minha, que vou acabar num café ou num bar a arranjar trabalho para me sustentar e... É a expectativa do momento. Estou um bocado desanimada porque eu gostava de estar aqui em Portugal. Estou um bocado desanimada com a situação, sei que não vou chegar a lugar nenhum com isso. A não ser que eu arranje meios para, mas isso...

Mas se a gente voltar para a esfera dos sonhos, a Alessandra, como ela queria a vida dela para daqui a 15 anos?

Eu nunca pedi uma vida luxuosa, nem nada disso, mas espero pelo menos daqui a 15 anos estar bem, numa situação razoável economicamente e espero ter meu ateliê, ter os meus materiais e as pessoas a trabalharem para mim, a fazer o trabalho que eu não quero [risos], não sei, gostava de estar a contribuir para a sociedade.

Qual é o trabalho que você não gostaria de fazer?

Não sei, por exemplo, eu estar a esculpir, a fazer qualquer coisa no barro, no mármore, qualquer coisa assim e existirem trabalhos chatos, pormenores que até o Miguel Ângelo fazia isso, existiam as pessoas que faziam trabalho chato por ele.

Mais alguma coisa que você gostava de acrescentar? Mais alguma história que gostava de contar antes de a gente terminar?

Não sei, acho que não tenho nada, a não ser que pergunte.

Então muito obrigado, Alessandra.

De nada.

Categoria: **Família**

Subcategoria: **Envolvimento na escola**

<Internals\E_1_Michele> - § 2 references coded [1,50% Coverage]

Reference 1 - 1,14% Coverage

A minha mãe é minha encarregada de educação, mas quanto a acompanhar, eu não me sinto confortável a partilhar, seja com os meus pais, seja com quem for, o que faço na escola. Não acompanham realmente. O que sabem é por causa das reuniões de pais e, sim, comunicados que a diretora de turma faz.

Reference 2 - 0,37% Coverage

E sempre que há essas reuniões, eles costumam comparecer?

A minha mãe. O meu pai nem por isso.

<Internals\E_2_Marcos> - § 8 references coded [9,34% Coverage]

Reference 1 - 0,25% Coverage

Com relação a sua educação familiar, quem é o seu encarregado de educação?

É minha mãe.

Reference 2 - 0,96% Coverage

A minha mãe é a pessoa que fica mais responsabilizada pela família. Temos meus pais que trata mais dos negócios, trata mais de gerir a maneira como o dinheiro sai de casa, como o dinheiro entra em casa e, depois a minha mãe é quem trata da minha educação essencialmente. Foi ela que tem sido minha encarregada de educação desde o primeiro ano.

Reference 3 - 1,46% Coverage

Pois, já não mora comigo há muito tempo, mas, ele sempre gostou de mim, sempre o meu mais velho, sempre um bocado chato comigo, ah, tava sempre a implicar comigo, mas nós nos dávamos bem. Ele ajudava-me bastante. No início do percurso escolar talvez até por volta do quarto ano estive a ajudar-me bastante, depois a minha mãe também não tinha

tempo porque ela tinha o emprego dela, portanto, apesar de ser ela que mantinha a minha família toda direita a nível de educação, era meu irmão que sempre ia me dar uma ajudinha.

Reference 4 - 2,14% Coverage

Meu pai não está muito interessado na escola. Às vezes quando acontece algum problema, quando, quando houve, faltam boas notas, não que haja muitas, mas, ele talvez tenha se envolvido um pouco mais, chama atenção, mas a minha mãe é mais a pessoa que vai às reuniões e a minha mãe que está sempre nas reuniões, o meu pai talvez acompanhe, mas é sempre a minha mãe que costuma tratar dos assuntos escolares. Já quando é também início dos anos letivos, quando é para comprar o material é sempre a minha mãe que trata disso comigo, meu pai está um pouco mais afastado disso também. E quando o diretor de turma quer falar com o meu encarregado de educação ou com o meu pai, por exemplo, é sempre a minha mãe que cuida, mas talvez isto só porque ela é a encarregada de educação.

Reference 5 - 1,01% Coverage

Sim, é de uma maneira geral, sabe, porque a minha mãe é que fica preocupada com os problemas escolares que os filhos possam ter. Meu pai está, está um pouco nem aí. Está mais, se há algum problema e já é preciso chamar-me a atenção, então meu pai já vai incutir, já vai ficar a par do que se passa na escola, mas à parte isso ele não que saber o que se passa.

Reference 6 - 0,77% Coverage

E o facto foi que virei a cara às ideias que os meus pais tinham e tive de enfrentar a decisão que não tomei. Tive de pensar novamente o que queria e o facto foi que apesar de os meus pais não apoiarem muito a ideia originalmente, acabei por mudar de ideia e seguir pra Artes.

Reference 7 - 0,94% Coverage

Eu acho que foi muito, foi bastate tratado por mim meu currículo. Meu currículo foi um pouco, como eu disse, os meus pais quando eu decidi vir pra Artes, os meus pais desligaram-se um pouco, os meus pais não estavm muito interessados na minha escolha em Artes, portanto, foi um pouco do género, desenrascate. E tem sido bastante assim.

Reference 8 - 1,82% Coverage

Mas eu acho que assim que eu entrei no décimo ano em Artes, todo esse ano letivo foi um pouco tratado por mim, eu tive bastante de desenvolver o meu nível de matéria, eu tinha de conseguir organizar os meus estudos sozinho, não tive tanto aquela ajuda da minha mãe, apesar de que ela, talvez, ao terceiro mês acabou por perceber, acabou por cair na realidade de que estava lá pra ficar e não ia voltar pra Ciências e ia ficar lá e começou então um pouco também a ajudar. Mas eu acho que meu currículo, este que estou no secundário, foi bastante construído por mim com a ajuda de alguns professores, mas penso que principalmente construído por mim.

<Internals\E_3_Vinicius> - § 6 references coded [4,02% Coverage]

Reference 1 - 1,05% Coverage

Já disseste que a sua relação com os pais é boa. Agora já não tem um encarregado de educação, mas quando tinha, quem era?

A minha mãe [encarregada de educação].

E por quê?

Porque a minha mãe, eles trabalhavam os dois no mesmo sítio, a minha mãe e meu pai, mas a minha mãe não tinha uma função tão indispensável como a do meu pai, por isso podia sair mais vezes, tratar lá de algum assunto se fosse preciso.

Reference 2 - 0,33% Coverage

Eu penso que eles estão orgulhosos [os pais], penso, das escolhas que eu fiz e que eu to num bom caminho para ter um bom futuro.

Reference 3 - 0,77% Coverage

Eles no início disseram-me que estavam contra eu vir para esta escola, não por ser artística, mas por ter a reputação de ser muito difícil, e eu próprio escolhi esta escola mais por isso, que é para eu ir-me habituando a este regime de dificuldade. Mas depois de algum tempo eles aceitaram e eu entrei.

Reference 4 - 0,22% Coverage

Hum... sim, a minha mãe durante dois anos foi a presidente dos encarregados da educação.

Reference 5 - 0,85% Coverage

Não tanto quanto isso, só tinha aquele cargo porque, pronto, tinha uma opinião que ia muito ao encontro com os outros encarregados da educação [a mãe].

E qual seria essa opinião?

Mais prioritariamente aquela de que os filhos têm sempre que trabalhar muito e quando os pais veem algo que também vai com a ideia deles também deixam.

Reference 6 - 0,79% Coverage

Esse era o discurso que você ouvia em casa, de que os filhos tinham que estudar muito?

Sim.

E nunca houve choque com relação a este discurso?

Não, porque eu entendia, eu via que eles tinham razões no fundo, mas havia alturas em que eu dizia “não, não pode ser só trabalho, também tem que ter outra coisa”

<Internals\E_4_Maria> - § 5 references coded [2,65% Coverage]

Reference 1 - 0,67% Coverage

A minha mãe, nota-se sempre um bocadinho aquela pena. “Quanto tu eras pequena dizias que queria ser microbióloga”, eu dizia assim alguma coisa. Ela diz “você devia estar aqui” quando vamos ao hospital onde ela trabalha, o hospital de São João, então.. Podia, não estou... [risos]

Reference 2 - 0,37% Coverage

O meu pai pergunta, nota-se que ele está interessado no que eu gosto, no que estou a fazer. Está sempre a me dar mais blocos para eu desenhar mais. [risos]

Reference 3 - 0,60% Coverage

Meu pai nunca se relacionou com os professores. Pergunta sempre o que eles estão a dar, isso sim, a matéria, o que eu estou a fazer, mas tanto ele quanto a minha mãe nunca se integraram muito na forma como eles deram a matéria, como mostram isso.

Reference 4 - 0,12% Coverage

A mãe sempre vem às reuniões?

À maior parte sim.

Reference 5 - 0,89% Coverage

Sim, gostava que a minha mãe ligasse mais, assinar meus testes, minhas notificações. É bom saber que ela confia em mim, mas ela não me pergunta muito pelas notas nem pelas faltas. Eu é que vou ter com ela e ela que diz “preenche isso” e não quer nem saber se eu vou preencher as faltas justificadas direito ou se posso aldravar que ela não liga, mas eu não faço isso.

<Internals\E_5_Alessandra> - § 5 references coded [3,67% Coverage]

Reference 1 - 1,07% Coverage

O meu pai nunca me fala da escola. Pergunta de vez em quando “então, como é que está tudo?”, “Ah, tive um teste, aquele outro”, “Tive uma certa classificação naquele”... Nunca falamos muito nem de futuro nem de trabalho, nem para onde eu vou. Com minha mãe também não. A minha mãe só quer saber de... ela não quer saber das minhas classificações. Nunca me perguntaram muito sobre as minhas classificações, porque eles sabem que de certo modo eu dou a volta, mas tentam sempre acompanhar e minha mãe vem sempre à escola e não sei o que, mas de resto sou sempre eu que faço as coisas: para que escola vou, para que faculdade quero ir, pronto.

Reference 2 - 0,28% Coverage

Para o meu pai a escola é muito boa. Para a minha mãe também é muito boa, mas a minha mãe deixa andar e meu pai não “tens que acabar os estudos”, não reprovos nem nada.

Reference 3 - 0,95% Coverage

Assim, para a minha mãe cada um tem a sua personalidade. Se a minha mãe vir que me tratam bem e que respondem às minhas expectativas – aquelas que eu falei há pouco -, pronto, tudo bem. Mas a minha mãe já teve muitos confrontos com meus professores das escolas antigas, daquela primeira que eu falei, da EB23 de (...) que o ambiente não era muito bom. Também os professores não eram muito bons e a minha mãe teve que ir à escola falar com eles, porque existiram situações em que eu e eles muitas vezes tivemos discussão nas aulas e assim e minha mãe teve que ir lá.

Reference 4 - 0,48% Coverage

Sim e não. Numa professora, que era minha professora de educação física, em que eu fui com lápis nos olhos e ela disse que eu parecia uma menina daquelas que estavam na rua e parecia uma vadia, só porque tinha lápis nos olhos. A minha mãe passou-se com isso e elas discutiram e pronto.

Reference 5 - 0,90% Coverage

Basicamente não havia liberdade para nada, nós temos que fazer aquilo era aquilo, não podíamos abrir a boca. Ela exigia que o meu cabelo – na altura eu usava franja – e ela exigia que eu utilizasse gancho. Cheguei a levar uma falta disciplinar por não aceitar usar ganchos, porque é uma escolha minha e não dela. Depois minha mãe foi lá e ela tirou a falta. Depois, não sei, era tudo muito nos trinques e se nós chegássemos um minuto atrasados ela já estava a escrever na caderneta. Eu disse “não, não tenho vida para isso; não consigo”.

<Internals\E_6_Catarina> - § 8 references coded [7,73% Coverage]

Reference 1 - 1,35% Coverage

Dos iniciais ... sei lá. Acho que os iniciais foram há muito tempo. Eu acho que, por exemplo, ah, sei lá, na escola, havia coisas que eu não conseguia aprender e ficava tipo enervada e vinha pra casa toda enervada e a minha mãe sempre me ajudava. Por exemplo, na tabuada, eu nunca conseguia decorar a tabuada do 8, nunca, nunca, nunca. Então a minha professora fazia assim, com números aleatórios, “quanto é este vezes este?”, e se fosse a do 8 eu ficava toda enervada porque não conseguia. Então, a minha mãe ensinou-me a tabuada do 8 a cantar, e isso foi um momento marcante porque a partir daí, tipo, cantava mentalmente, e conseguia dizer a resposta, acho que foi importante.

Reference 2 - 1,13% Coverage

Eu soube, por exemplo, eu sei que aqui eles têm cada um tem seu estilo super diferente, super alternativo, eu pensava isso, quando eu cheguei aqui tive um bocado de impacto com isso, mas dois dias, três dias, passou. Comecei a me habituar. Por exemplo, quando minha mãe veio aqui à escola, a primeira vez, ela ficava passada por causa disso, tipo, era um escândalo total. Só que depois, também, tal como eu, ela começou a habituar-se. Isso pra mim já é normal. Eu, pra mim, o que é diferente agora é entrar tipo uma pessoa toda

direitinha, toda, já é super anormal.

Reference 3 - 1,88% Coverage

Minha mãe ficou um bocado chocada porque o que se ouve por aí não é o que a escola é realmente. Dizem que a escola é uma escola de drogados, que é só droga, que é tabaco, que é confusão e a escola não é assim, não é mesmo assim. Isso são coisas que as pessoas dizem e que andam por aí a circular e que não são verdades. A minha mãe no início pensou assim, mas depois quando começou a conhecer a escola ela também disse logo “as pessoas não estão a falar correto”, sempre que falam tipo, quando perguntam para a minha mãe, olha, ela diz, ela anda na Escola Artística Especializada. “Ih, anda naquela escola que é só drogas” e a minha mãe diz “Não, a escola não é nada assim, a escola é muito diferente do que as pessoas dizem” e ela agora até defende a escola. E antes ela não fazia isso, ela ouvia o que as pessoas diziam, então ela ia por aquilo, só que depois começou a conhecer, começou a ver o que era realmente a escola e depois defende.

Reference 4 - 0,90% Coverage

Não. Ela disse “Olha filha, cuidado porque eu ouvi isso assim e assim da escola. Veja se é realmente isso que tu queres” e eu disse é, não vou mudar de opinião porque é o que eu quero, eu quero ir para ali e ela, prontos, OK, queres ir para ali, vais para ali, mas cuidado com as coisas, cuidado que as pessoas dizem, pode ser mesmo que é e eu cheguei aqui e disse isto não tem nada a ver com o que as pessoas dizem e isto não é nada assim, pronto.

Reference 5 - 0,39% Coverage

Meu pai é “Fazes o que tu quiseres, as escolhas são pra ti”, é muito aberto, o meu pai é muito aberto, dizes assim “Tens que pensar com a cabeça, é pra ti, pensa no que tu queres e faz o melhor”.

Reference 6 - 0,77% Coverage

Quem era o teu encarregado de educação?

É a minha mãe.

E por quê?

Porque foi ela que sempre, realmente, no início ela estava mais em casa, era mais fácil ela vir à escola ou às reuniões e assim. Meu pai como tem o emprego, é mais complicado, às vezes tem de ir para fora semanas e não está, mais complicado, mais por isso porque

senão, poderia ser qualquer um, não tinha problema.

Reference 7 - 0,70% Coverage

Valorizam. Eles [os pais] dizem praticamente o que eu já disse, eles dizem que a escola é uma coisa muito boa, que nos ensina, que toda a gente deveria, eles próprios dizem que se tivessem a oportunidade vinham estudar outra vez, portanto, eu acho que eles têm uma ideia da escola que é que toda a gente deveria ter, que é uma coisa muito importante.

Reference 8 - 0,62% Coverage

Minha mãe, sempre que há reuniões, sempre que há qualquer coisa que ela possa vir, ela vem sempre. Quando ela não pode vir a reuniões, ela liga sempre, mesmo que não haja reuniões, mesmo que não haja nada, ela liga de vez em quando para perguntar como é que estão as coisas, como é que estão a correr e assim.