



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

AS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO – O SENTIDO DO OFÍCIO DE ALUNO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Avaliação Educacional -

Nuno Miguel Rito Freixo

Porto, fevereiro de 2018



CATOLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

AS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NO ENSINO SECUNDÁRIO – O SENTIDO DO OFÍCIO DE ALUNO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Avaliação Educacional -

Nuno Miguel Rito Freixo

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ilídia Cabral

Porto, fevereiro de 2018

Agradecimentos

Antes de mais, uma palavra de sincero agradecimento dirigida à Entidade Titular do Grupo Ribadouro pelo convite que me foi endereçado no início desta caminhada, possibilitando, deste modo, o aprofundamento do conhecimento na área da Educação e consequente desenvolvimento, não só profissional, mas também pessoal, munindo-me, neste processo, de outra capacidade – mais completa – de leitura e análise da realidade escolar.

Agradeço, e muito, à Professora Doutora Ilídia Cabral, que tanto me apoiou e orientou, com total disponibilidade, amparando as angústias próprias de um desafio desta envergadura, com a sabedoria inerente à própria experiência que detém e, porque não dizê-lo, com a alegria contagiante com que se dedica a este ofício.

Os meus agradecimentos a todos os professores que me acompanharam na pós-graduação, pela sua criatividade e pela capacidade de terem e fomentarem nos seus alunos um olhar “fora da caixa”, libertando o nosso espírito das amarras do senso comum.

Dedico também uma palavra muito especial aos alunos – e aos seus encarregados de educação – que acordaram participar neste projeto e à forma autêntica com que descreveram as suas experiências do seu quotidiano escolar. Sem eles, esta dissertação teria sido absolutamente vazia. As leituras proporcionadas em muito ultrapassaram as minhas expectativas. De facto, podemos aprender muito com os nossos alunos.

À Direção Pedagógica também deixo uma palavra de agradecimento por ter consentido o desenvolvimento do estudo, tendo revelado uma postura de grande abertura e disponibilidade para que o mesmo pudesse chegar a bom porto.

À Natália, um agradecimento, muito especial, por ter estado sempre presente e pelo apoio emocional, incondicional, ao longo de todo este processo e, juntamente com a Eva, pela capacidade de traduzir resumos à velocidade da luz.

Uma palavra de gratidão também para a Marta, pela confiança excessiva que ainda agora deposita nas minhas capacidades, funcionando como um verdadeiro catalisador de injeção de confiança.

Por fim, talvez um agradecimento um pouco mais estranho, mas não menos importante: Eduard Artemyev e a sua incrível banda sonora do filme *Solaris*, tendo sido também a banda sonora de acompanhamento de toda a parte escrita desta dissertação.

Resumo

A presente dissertação tem como objetivo desenvolver a análise das vivências dos alunos no ensino secundário, partindo das suas próprias percepções, nomeadamente no que diz respeito ao sentido que eles dão ao seu *ofício* de aluno e à própria escola.

Assim sendo, a questão de partida foi relativamente simples: como se sentem os alunos na escola? Partindo dessa questão de partida, outras questões surgiram, das quais se destacam as seguintes:

- Existe coerência entre a teoria (legislação e documentos estruturadores da educação) e a prática, isto é, o que se passa no dia-a-dia das escolas?
- Os alunos veem sentido na escola?
- Como vivem os alunos o seu *ofício*?

O estudo fundamenta-se, essencialmente, na leitura e análise das narrativas construídas por alunos de uma escola privada, situada no Porto. O objetivo passou por dar voz aos alunos, procurando superar percepções mais ou menos superficiais e externas do seu trajeto escolar.

A técnica de recolha de dados adotada foi a utilização de diários redigidos pelos alunos. As instruções fornecidas foram intencionalmente vagas, de modo a que os sujeitos de investigação se sentissem o mais livres possível na sua elaboração. No final do processo, foram recolhidos quinze diários.

A análise feita mostra que ainda há um trabalho muito longo a fazer. A obsessão neo-institucional pela legitimação e certificação, através de instrumentos como testes e exames, condicionam e afastam o aluno do propósito, melhor dizendo, do *sentido* da escola, nomeadamente o que se encontra representado em documentos mais recentes como *O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*.

De lembrar que as leituras realizadas e conclusões apresentadas representam uma proposta, entre várias possíveis, para a problemática em estudo, esperando-se que as mesmas sejam propiciadoras de outras discussões, análises e até refutações.

Palavras-chave: sentido da escola; ensino secundário; voz dos alunos; ofício de aluno

Abstract

The aim of this dissertation is to analyse students' experiences in high school from their own perceptions, specifically considering the meaning they attribute to their *craft* and to school itself.

The starting point was simple: how do students feel at school? From that question came others, namely:

- Is there any coherence between theory (legislation and structural educational documents) and practice (what goes on at school every day)?
- Do students find meaning in school?
- How do students live their *craft*?

This study is based on the analysis of narratives written by students from a private school in Porto. Its goal is to give students a voice, while trying to overcome preconceptions and external perceptions of their years of schooling.

The data was collected from students' journals. The instructions the students were given were intentionally vague so as to allow them as much freedom as possible when writing. At the end of the process, fifteen journals were used.

The results of the analysis show that much more needs to be done. The neo-institutional obsession with legitimising and certifying through tests and exams alienates students from the purpose, the *meaning* of school, especially that which can be found in recent documents such as *The student's profile at the end of compulsory education*.

The present conclusions are but a perspective on the subject matter, hoping that they will open the way to further discussion, analysis and even rebuttal.

Key words: meaning of school, students' voice, high school, student's craft

Índice

Índice de figuras	7
Índice de quadros	7
Índice de gráficos	7
Introdução	8
I. Enquadramento teórico	11
1. Contextualização histórica do ensino secundário em Portugal	11
1.1. Enquadramento histórico do ensino em Portugal	11
1.2. Da igualdade de acesso à igualdade de sucesso	14
1.3. O ensino secundário em Portugal (pré e pós obrigatório)	18
1.4. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória – currículo e aprendizagem	22
2. A realidade complexa da Escola – algumas imagens / lentes de reflexão sobre a organização escolar – o poder da metáfora	25
2.1. A escola como <i>máquina</i>	26
2.2. A escola como <i>arena política</i>	27
2.3. Nos <i>bastidores</i> da escola	30
3. O <i>ofício de aluno</i>	36
3.1. O peso do currículo escondido (oculto) na determinação do ofício e do trabalho que lhe é associado	38
3.2. O sentido (ou a sua ausência) do trabalho escolar	40
3.3. Na construção de um sentido	42
II. Enquadramento metodológico	46
4. Natureza do estudo	46
4.1. O que é a realidade? – posicionamento ontológico	46
4.2. Posicionamento epistemológico	47
4.3. Estudo de caso(s)	49
5. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	54
5.1. Os diários na investigação educacional	54
5.2. Análise de conteúdo	59
6. Tempos e procedimentos de investigação	63
III. Apresentação e discussão de resultados	67
7. Que leitura(s)?	67
7.1. “Acho que há gestações mais agradáveis que o 11º ano” (D4)	69
7.2. “Deveria agradecer todas as aulas pela professora (...) que tem” (D1)	71
7.3. “Estudar, estudar e mais estudar” (D6)	74
7.4. “Vou dormir que amanhã é dia de trabalho” (D15)	76
8. Conclusões	78

Referências Bibliográficas	84
Referências Eletrônicas	89
Anexo 1.....	90

Índice de figuras

<i>Figura 1 – Primeira página do Regulamento por Decreto do Ministro e Secretario d’ Estado dos Negócios do Reino</i>	12
---	----

Índice de quadros

<i>Quadro 1 – Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir de censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados, e assentos matrimoniais</i>	13
<i>Quadro 2 – Taxa de retenção e desistência, por ano letivo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade</i>	15
<i>Quadro 3 – Alunos matriculados/inscritos, segundo o nível de ensino, por ano letivo - 2004/05 a 2015/16</i>	21
<i>Quadro 4 – Caracterização do corpus de análise</i>	66
<i>Quadro 5 – Codificação dos indicadores retirados das categorias de análise</i>	68

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1 – Taxa de escolarização no ensino secundário aos 15, 16 e 17 anos, em Portugal (2000/01- 2013/14)</i>	21
--	----

Introdução

Começo por citar um excerto do estudo desenvolvido pelo OBVIE – Observatório da Vida nas Escolas:

Os estudos sobre o ofício do aluno, que se produziram nas últimas décadas no campo da sociologia da educação revelam, por um lado a diversidade de problemáticas que lhe estão associadas (cf. Perrenoud, 1994; Sirota, 1993) e, por outro a fraca visibilidade sobre os sentidos e os significados que as crianças e os jovens atribuem à sua vida na escola. Apesar disso, realça-se a emergência, também nas últimas décadas, de uma epistemologia e praxiologia das vozes do aluno que importa considerar neste estudo (cf. Clark e Moss, 2001; Sirota, 2001; Tangen, 2008; Westling, 2002).

Com este excerto, identifica-se, desde já, aquilo que se pretende com a investigação desenvolvida: estudar as vivências dos alunos, a partir das perceções que eles constroem das suas experiências em contexto escolar.

O problema de investigação pode enunciar-se a partir das seguintes questões:

- Existe coerência entre a teoria (legislação e documentos estruturadores da educação) e a prática, isto é, o que se passa no dia-a-dia das escolas?
- Os alunos veem sentido na escola?
- Como vivem os alunos o seu *ofício*?

Em educação, é importante que as estratégias desenvolvidas sejam, sempre que possível, de prevenção do insucesso – uma atuação mais precoce – e não de remediação – equivalentes a uma ação mais tardia.

Para que as estratégias desenvolvidas sejam adequadas e adaptadas ao aluno é importante compreender a construção que o mesmo faz da realidade escolar, isto é, tentar compreender de que modo o aluno interpreta esta realidade. Este é um exercício, certamente subjetivo, mas consciente dessa mesma subjetividade, ciente de que a mesma é inescapável e que deve ser aceite com naturalidade. Esta aceitação condicionou, como se poderá constatar mais adiante, não só a escolha do objeto de estudo, mas também as próprias estratégias e ferramentas de investigação¹.

A presente dissertação desviou-se do seu propósito inicial – abordar o tema do insucesso escolar no ensino secundário, nomeadamente as perceções que os alunos têm do seu insucesso a partir da construção de narrativas do seu quotidiano escolar.

¹ Cf. parte III da dissertação: *Enquadramento metodológico*.

O objeto de investigação foi reformulado, já que a definição de insucesso – que teremos oportunidade de abordar mais adiante² – era demasiado redutora para as possibilidades de interpretação que os diários trouxeram para a elaboração desta dissertação.

A construção de narrativas manteve-se, mas o tema transfigurou-se: da vivência do insucesso passou-se para a vivência do ensino secundário, dando oportunidade a que os alunos pudessem partilhar de forma livre a sua experiência pessoal, isto é, o modo como vivem a escola e o lugar que ela ocupa nas suas vidas. Isto permitiu que a investigação se tornasse mais abrangente, até na aproximação ao tema inicial, já que permitiu uma outra interpretação do termo *insucesso* e aquilo que significa para diferentes alunos. Acreditamos, pois, que a mudança do objeto de investigação, apesar de menos circunscrito, é, simultaneamente, mais pleno e mais autêntico daquilo que se pretende: o olhar do aluno sobre o seu percurso escolar.

O trabalho pode compreender-se, fundamentalmente, em três momentos.

Num primeiro momento, foram trabalhados três aspetos, a saber, o enquadramento histórico do ensino em Portugal, com especial incidência no ensino secundário. O segundo aspeto derivou da reflexão sobre as organizações escolares, partindo de algumas metáforas ou imagens ilustrativas desta realidade. O terceiro aspeto fundou-se, partindo da obra seminal de Perrenoud, *O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, no modo como os alunos percecionam este trabalho que lhes é obrigatoriamente atribuído. O objetivo deste primeiro capítulo prende-se com a introdução de um enquadramento teórico da temática estudada.

Num segundo momento, procurou-se justificar o enquadramento metodológico adotado, identificando numa primeira fase, o posicionamento metodológico e epistemológico que serviu como ponto de partida para esta investigação, assim como a pertinência do estudo de caso(s) e dos diários na investigação educacional.

Num terceiro momento, apresentaram-se os resultados da leitura e análise dos dados empíricos recolhidos, com o objetivo de refletir sobre o papel da escola e do seu ofício de aluno na vida destes jovens, isto é, o sentido que os mesmos atribuem a este aspeto tão, aparentemente, determinante nas suas vidas.

Assim, o objeto de eleição desta investigação é, numa palavra, o sentido, não aquele que os professores detêm, ou o que está preconizado pelos documentos que

² Cf. parte I da dissertação: *Enquadramento teórico*.

suportam a dinâmica das realidades escolares, mas sim o sentido construído pelos alunos, o centro essencial, ou pelo menos assim deveria ser, de toda e qualquer organização escolar.

Sabemos que as conclusões aqui apresentadas não são únicas ou definitivas. Devem ser compreendidas num universo que é complexo e de múltiplas e possíveis abordagens:

O mundo da escola é hoje um mundo incerto, intenso e referencializado por múltiplas lógicas e racionalidades que o complexificam (cf. Correia, 1998; Derouet, 1992; Dubet, 2002). Essa complexidade traduz-se em «mundos da vida» (cf. Habermas, 1987; Schutz, 1996) cujas características e efeitos nas crianças e nos jovens, a partir das suas percepções e narrativas, interessa esclarecer. Essa complexidade resulta ainda da polifonia de diferentes «vozes» que num intenso dialogismo (cf. Bakhtin, 1992) constituem o campo narrativo da educação escolar.

Pretende-se, deste modo, dar o devido destaque às “vozes” dos alunos, dentro do possível e tendo em conta os condicionalismos próprios deste tipo de abordagem, sem filtros e com a maior autenticidade.

Acredito que é possível aprender de modo efetivo a partir do que eles têm para nos contar.

I. Enquadramento teórico

1. Contextualização histórica do ensino secundário em Portugal

O primeiro capítulo do estudo da presente dissertação remete para uma breve contextualização histórica do ensino em Portugal, nomeadamente do ensino secundário e do seu lugar na escolaridade obrigatória.

Não se pretende levar a cabo uma análise exaustiva e histórica daquilo que foi o ensino em Portugal. Pretende-se, pelo contrário circunscrever a análise às últimas décadas do séc. XX, partindo do seu enquadramento político e legal e relevando um dos documentos mais recentes, objeto de análise e discussão nas escolas em janeiro de 2018 – *O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*.

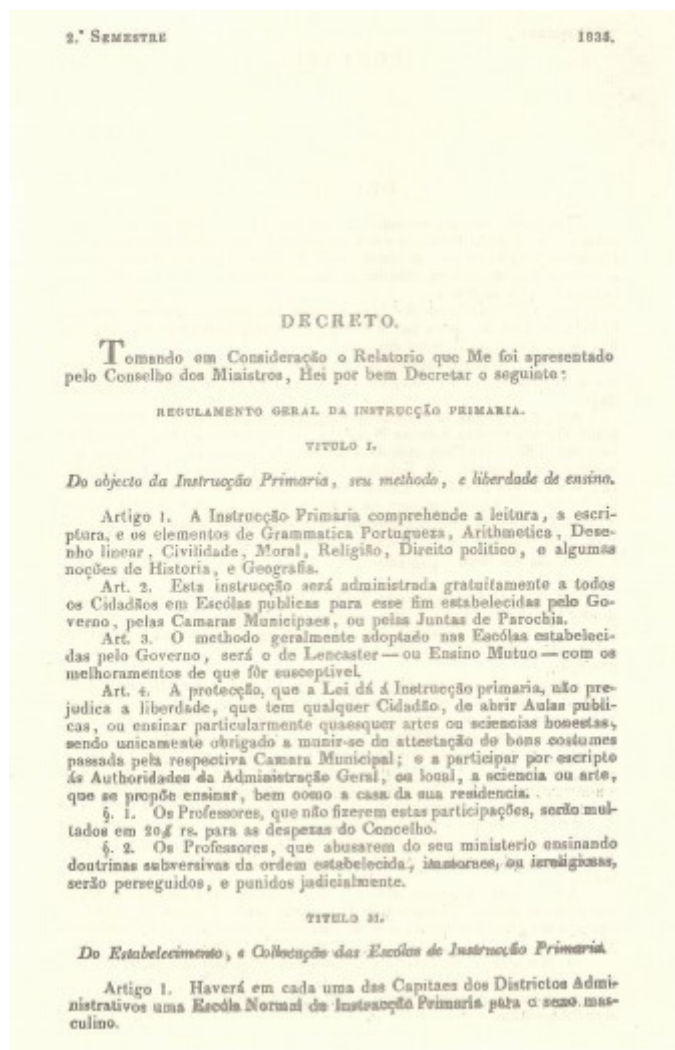
1.1. Enquadramento histórico do ensino em Portugal

Antes de mais, por uma questão de enquadramento histórico, devem ser realçados alguns momentos marcantes do ensino em Portugal ao longo da nossa história (Ministério da Educação de Portugal y Organización de Estados Iberoamericanos, 2003).

Assim, de realçar, antes de mais, a criação da primeira universidade em Coimbra, no séc. XIII. No entanto, de um ponto de vista prático, pode-se dizer que, apesar de todas as inovações e descobertas científicas que foram povoando a Europa, até ao séc. XVI, em Portugal, não se assistiu a grandes alterações no ensino, quer na forma, quer no conteúdo. Não obstante, deve ser referido o papel dos jesuítas em Portugal no campo educacional, tendo os mesmos sido fundamentais no ensino. De realçar também a subordinação do ensino à autoridade religiosa, numa primeira fase, e mais tarde à autoridade real. Aliás, a partir do séc. XVII, tal como se constata em outras áreas da sociedade, também no campo da educação se assistiu a uma competição entre o poder espiritual e o poder temporal, sendo que este último começou a ganhar cada vez mais preponderância.

Já no séc. XIX refira-se a entrega, novamente, da educação às mãos religiosas e releve-se a criação do ensino feminino, no reinado de D. Maria I. No entanto, com o advento das revoluções liberais, reformas importantes foram feitas, destacando-se o “Regulamento Geral da Instrução Primária” em 1835:

Figura 1 – Primeira página do Regulamento por Decreto do Ministro e Secretario d' Estado dos Negócios do Reino



Destaque-se a determinação das disciplinas ou áreas de estudo a desenvolver; detalhe da gratuitidade do ensino para todas as crianças que frequentem instituições públicas e proposta de adoção do método de Lencaster (sic) ou Ensino Mútuo.

Nos anos seguintes promoveram-se mais algumas reformas, como por exemplo, a criação da disciplina de Ginástica, assim como a criação de escolas para meninas, já prevista no citado Regulamento. Refira-se também que é nesta altura que surgem os primeiros liceus, com o intuito de fornecer uma instrução secundária.

No final do séc. XIX (1894) procedeu-se a mais uma reforma no ensino, nomeadamente na “instrução secundária”. Identificaram-se as disciplinas e determinaram-se os tempos das mesmas. A título pessoal, gostaria de relevar a seguinte passagem: “A regencia (sic) de uma cadeira não é uma função isolada; tem lugar (sic),

programma (sic) e horario (sic) em meio da transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercicio (sic), e para o estudo com seus alumnos (sic)” (Decreto da Presidência do Conselho de Ministros, 1894, p.190). Talvez uma preocupação com o sentido do conhecimento e, de igual modo, com o necessário trabalho colaborativo?

Com a primeira República, o ensino perde, de uma forma muito acentuada, o seu caráter religioso. Isso depreende-se até da própria extinção das ordens religiosas.

São levadas mais reformas a cabo, que procuram reverter os índices bastante evidentes de analfabetismo, como se pode ver no quadro 1, não descurando, tal como referem os autores deste estudo, as imprecisões que lhe são subjacentes, mas que ajudam a identificar tendências (Candeias & Simões, 1999, p. 168):

Quadro 1 – Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir de censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados, e assentos matrimoniais

Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950, a partir de Censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados, e assentos matrimoniais

	1850	1900	1950
Países Nórdicos, Alemanha Escócia, Holanda e Suíça	95%	aprox. 98%	aprox. 98%
Inglaterra e País de Gales	70%	aprox. 88%	aprox. 98%
França, Bélgica e Irlanda	55%	80%	aprox. 98%
Áustria e Hungria	35%	70%	aprox. 98%
Espanha, Itália e Polónia	25%	aprox. 40%	aprox. 80%
Rússia, Balcãs e Portugal	aprox. 15%	aprox. 25%	U.R.S.S. - aprox. 90%; Bulgária e Roménia - 80% Grécia e Yugoslávia - aprox. 75% Portugal - aprox. 55%

in Johansson, citado por Graff, 1991, 375

Olhando para o ano de 1900, rapidamente se depreende a preocupação que mais tarde o governo da primeira República viria a mostrar com o estado do ensino em Portugal e a tentativa de reverter estas mesmas tendências. Sabe-se que estas tentativas acabaram por conhecer muitos obstáculos, fruto da instabilidade política e económica pela qual a primeira República se patenteou.

O ensino associado ao Estado Novo é percorrido por uma tendência fortemente moralista. A título de exemplo, refira-se a obrigatoriedade da inscrição nos Quadros da Mocidade Portuguesa – Decreto-Lei n.º 27:279 do Ministério da Educação Nacional 24 de Novembro de 1936. Assiste-se, de igual modo, a uma progressiva simplificação dos currículos de forma a evitar “um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança” e promover o “ideal prático cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (retirado do mesmo Decreto-Lei).

Apesar do anteriormente exposto, a partir dos anos cinquenta do século passado, assume-se o problema das elevadas taxas de analfabetismo, procurando contrariar-se as mesmas – o Plano de Educação Popular (1952) e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952-1954) são as iniciativas de destaque – sem, ainda assim, descurar todo o carácter ideológico subjacente ao Estado Novo. As políticas educativas também procuram responder às novas necessidades levantadas pela evolução industrial a que se assiste após a Segunda Guerra Mundial.

Ao longo da segunda metade do séc. XX os anos de escolaridade obrigatória também vão aumentando, passando dos quatro para os seis anos, durante a década de sessenta. Salienta-se, deste modo, a constatação, pelo menos do ponto de vista formal, da importância da escola, em ambos os sexos, para uma melhor adaptação e integração no espaço social de pertença.

A partir de 1974, é mais visível a urgência e o anseio pela democratização do ensino, o seu acesso, como se pode ver no Decreto-Lei n.º 538/79 do Ministério da Educação e Cultura de 1979, n.º 1: “O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito”.

Multiplicam-se também os esforços para que o acesso à educação seja de facto universal (através do financiamento na área do transporte escolar ou a criação de cantinas, assim como o auxílio económico às famílias mais carenciadas).

1.2. Da igualdade de acesso à igualdade de sucesso

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 constitui uma verdadeira (r)evolução no modo como o ensino é encarado. Para além do aumento dos anos de escolaridade obrigatória – 9 anos – sistematiza-se o que é designado como o direito ao sucesso.

Deste modo, atente-se no número 2 do artigo 2.º – correspondente aos princípios gerais – desta Lei: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva (sic) igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Retira-se deste excerto que a escolaridade obrigatória traduz-se numa adição de responsabilidades por parte do Estado. A este já não basta garantir o acesso à educação. É também da sua responsabilidade promover sucesso escolar, de forma equitativa. Desde já pode ser questionada esta pretensa equidade com os modos de organização escolar. Talvez o problema possa ser formulado deste modo: é possível promover uma efetiva igualdade de oportunidades com este modo de organização escolar? Não deveria a igualdade ser a finalidade ao invés do meio utilizado? Haverá uma correspondência entre a retórica – expressa a um nível macro – e a prática propriamente dita – o que se passa a nível micro, em sala de aula?

Análises mais recentes mostram que ainda há muito fazer no que diz respeito à promoção do sucesso escolar efetivo. Se dermos um salto de trinta anos, isto é, de 1986 a 2016, constata-se que os números apresentados nos últimos cinco anos devem ser alvo de reflexão (DGEEC, 2016):

Quadro 2 – Taxa de retenção e desistência, por ano letivo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade

Ano letivo	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Nível de ensino					
Ensino Secundário	20,1	19,0	18,5	16,6	15,7
Cursos gerais / científico-humanísticos	22,2	21,6	21,1	18,4	18,0
Cursos tecnológicos / profissionais	16,9	14,6	14,2	13,5	11,6
10.º ano					
Cursos gerais / científico-humanísticos	17,6	16,4	16,6	15,1	16,5
Cursos tecnológicos / profissionais	13,6	8,7	7,2	8,2	6,9
11.º ano					
Cursos gerais / científico-humanísticos	14,4	14,3	12,8	10,7	8,4
Cursos tecnológicos / profissionais	6,9	5,3	4,9	4,9	4,5
12.º ano					
Cursos gerais / científico-humanísticos	35,3	35,6	35,0	30,3	29,9
Cursos tecnológicos / profissionais	31,4	32,6	32,3	29,0	25,1

No ano letivo de 2015/2016, tivemos ainda taxas de retenção e desistência no 12º ano quase na casa dos trinta por cento. Num universo em que a escolaridade obrigatória é de doze anos, não deixam de ser números ainda muito preocupantes, apesar de se registar uma tendência da diminuição desta percentagem. Naturalmente que esta leitura não deixa de ser simplista mas, não obstante, não deixam de ser números que exigem, como anteriormente referido, uma profunda reflexão. O insucesso escolar ainda é uma realidade muito evidente.

Mas como definir insucesso escolar? Na aceção mais tradicional do termo, o insucesso mostra-se:

Quando os alunos não atingem as metas (fim dos ciclos) dentro dos limites temporais estabelecidos. Este fenómeno é traduzido pelos indicadores: taxas de reprovação/retenção, repetência e de abandono escolar [mas também] outro não tão facilmente quantificável mas com grandes repercussões na aprendizagem, relativo à (in)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes fatores com as necessidades do sistema social (particularmente do sistema político, cultural e económico) e dos seus subsistemas de emprego/trabalho e tecnológico (Martins e Parchão, 2000, p. 8).

Importa, de igual modo, trazer à discussão a definição de insucesso proposta por Pires, Fernandes e Formosinho (1991), com o intuito de também recordar que este fenómeno não se restringe apenas ao aluno. Pelo contrário, abarca a instituição escolar que o recebe e, porque não relembrar, as próprias políticas nacionais que regem as organizações escolares e que acabam por ter expressão, direta ou indireta, no seu modo de funcionamento. Como referem Almeida e Roazzi (1988), “o insucesso escolar pode também ser encarado como um problema de política educativa e social” (p. 54).

Voltando à definição proposta por Pires, Fernandes e Formosinho (*Ibidem*), deve ser contextualizada a definição de insucesso escolar em três grandes funções da escola, a saber, instrução, estimulação e socialização.

A primeira diz respeito à “aquisição de determinados conhecimentos e técnicas”; a segunda concerne “o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno”; por fim, a terceira remete para “a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade” (pp. 187-188).

Sejamos honestos, estarão mesmo presentes, no nosso dia-a-dia profissional, quer como professores, como coordenadores ou até diretores, nas nossas práticas, de forma absolutamente clara, estas funções?

E, tendo em conta ainda o mesmo tópico, afinal, que avaliam os exames nacionais, no que diz respeito à segunda e à terceira funções aqui enunciadas?

Como medimos o sucesso escolar ou a sua ausência? Não estaremos ainda muito obcecados com a primeira função – a instrução – e não descuramos ainda bastante as outras?

Por fim, assumindo que a escola só teria a função de instruir, podemos mesmo dizer que os alunos, no final do seu percurso escolar obrigatório, devidamente certificado e validado, adquiriram de forma efetiva e perene os conhecimentos e técnicas que foram sendo ministrados durante os seus anos de escolaridade?

Estas interrogações são apenas a ponta do icebergue. Ainda nem nos começamos a debruçar sobre causas do insucesso. A esse respeito, também é referido que várias causas podem ser apontadas, colocando o foco no aluno – fatores internos e externos que determinam o insucesso – na própria escola – remetendo para a própria estrutura e as suas formas de organização – ou até uma análise mais sociológica – nomeadamente a presença de certas elites minoritárias no topo da hierarquia social que contribuem para a reprodução do estado de coisas (*Ibidem*, pp. 188-191), como se o sistema de ensinar fosse simplesmente uma forma de manter o que foi previamente instituído por essas elites.

Seja qual for a tendência que evidenciemos relativamente a este tema, o facto é que este fenómeno é bastante complexo e de múltiplas leituras.

Outro ponto interessante de análise remete para a relação de causa e/ou consequência entre insucesso escolar e abandono. Geralmente entende-se o insucesso escolar como causa do abandono. No entanto, pode-se também compreender o abandono *programado* como a causa do insucesso na escola, como se este último fosse o meio para atingir o primeiro (Justino *et al.*, 2014:37).

A propósito do conceito de retenção, os estudos mostram que esta é geralmente uma percursora do abandono escolar no nível secundário de escolaridade (Jimerson, Anderson & Whipple, 2002), não contribui para uma melhor aprendizagem (Jimerson, 2001) e leva à diminuição da autoestima, prejudicando, naturalmente, o processo de socialização (Brophy, 2006; Xia & Kirby, 2009). Depreende-se que os processos emocionais e socioculturais são indispensáveis para se encontrar a chave do sucesso escolar.

Sabe-se que é virtualmente impossível dar resposta a todas as contingências ou controlar todas as variáveis que incidem sobre o (in)sucesso escolar. Aliás, identificar as

causas deste insucesso é um exercício que, do ponto de vista do senso comum, é muito pouco produtivo. Do lado dos professores, “falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos” e do lado da família ou até de acordo com a opinião pública, “faltas, desmotivação, insuficiente formação” dos professores (Almeida & Roazzi, 1988).

No entanto, até pelo caráter de obrigatoriedade que a escola – e ainda bem – detém, é, sem dúvida, dever do Estado providenciar que a escola seja um lugar de inclusão pela via do sucesso e não de exclusão pela via do insucesso.

1.3. O ensino secundário em Portugal (pré e pós obrigatório)

Antes de mais, porquê a obrigatoriedade? Pires (1989), vinte antes deste alargamento, refere que a obrigatoriedade é uma forma assegurar o princípio da universalidade da escolarização, isto é, um instrumento ao serviço deste princípio afirmativo de que em todos deve ser reconhecido o direito à educação. Recorde-se que no final dos anos oitenta, ainda havia bastantes resistências ao sentido e importância da escola para o futuro dos jovens (Abreu & Roldão, 1989).

Roldão (2015) refere que a obrigatoriedade ainda é, infelizmente, uma necessidade, mas que o alargamento dessa obrigatoriedade constitui um indicador positivo no que diz respeito ao acesso à educação por um público-alvo cada vez mais diversificado.

Aliás, o aumento, por si só, dos anos de escolaridade, não garante o sucesso escolar. Este alargamento da escolaridade obrigatória traz consigo bastantes desafios. Lemos (2016) refere que este prolongamento pode fomentar ainda mais a exclusão. Não porque haja mais excluídos, mas porque aqueles que o são veem esse grau de exclusão aumentar. Na mesma linha, o investigador refere que outros problemas se levantam, nomeadamente no que diz respeito à diversificação de currículos, isto é, de currículos verdadeiramente adaptados às necessidades e às lógicas do mundo de trabalho.

Roldão (2002, 2015) aponta o aumento do insucesso associado ao alargamento da escolaridade obrigatória, daí concluindo que foi alargado o tempo, mas não foi aprofundada a qualidade desse tempo, isto é, a melhor forma de o rentabilizar e promover um uma escola verdadeiramente inclusiva e universal.

Ainda nesta linha de pensamento, Roldão (2015, p. 65) afirma:

A extensão da escolarização a 12 anos, servida pelo dispositivo da obrigatoriedade, não pode ser reduzida ao mecanismo de abertura do acesso que normalmente se torna central no início do processo de alargamento. Essa extensão, para ser significativa, exige a consideração da natureza e especificidade, educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação.

Importa também relevar a novidade que esta passagem da escolaridade obrigatória dos nove para os doze anos trouxe. Até aos nove anos a escolaridade obrigatória tinha um tronco comum. Agora, com a inclusão do ensino secundário, existe um tronco comum e um tronco diferenciado. Assim sendo, é de elementar importância determinar de forma clara os objetivos e os sentidos de cada um dos ciclos de ensino.

O ensino secundário, ainda antes de ser exposto à modalidade da obrigatoriedade, é relativamente recente. Uma breve leitura dos documentos relativos à legislação do ensino em Portugal permite, de forma esclarecedora, redigir esta conclusão.

Aliás, só a partir de 1986, com a divisão do ensino básico em três ciclos é que a designação de ensino secundário tal como hoje a conhecemos ganhou maior força. Centrar-se-á a análise ao ensino secundário a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Desta Lei, a partir do artigo 9.º, retiram-se os seguintes objetivos:

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

É também decretada a duração deste ciclo – três anos (número 2 do artigo 10.º) – e propõe-se que o mesmo se organize “segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa (sic) ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos” (número 3 do mesmo artigo).

De realçar, de igual modo, o número 6 do mesmo artigo: “No ensino secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma só disciplina”. Será demasiado ler nesta recomendação uma promoção velada da compartimentação dos saberes e do trabalho isolado?

Os pontos e artigos atrás referidos mantiveram-se inalterados nas subseqüentes reformulações de 1997 e 2005. Sustenta-se a importância da transmissão de diferentes saberes, quer para o prosseguimento de estudos, quer para a entrada na vida activa, ou seja, para o mercado de trabalho (Decreto-Lei n.º 49/2005, número 3 do artigo 10.º).

Durante o tempo em que não constituía uma obrigatoriedade, o ensino secundário foi assim encarado como um modo de aprofundamento dos conteúdos do ensino básico, mas também como uma forma de preparação para o momento seguinte da vida do jovem.

Ainda antes de ter surgido a proposta de alargamento dos anos de escolaridade obrigatória, pode-se afirmar que já estava enraizada a continuação dos estudos no ensino secundário. O próprio Ministério da Educação e Ciência, ainda antes de tratar de forma exaustiva os dados disponíveis, afirmava a ideia, também já sentida pelos vários diretores da escola do país, de que não havia grandes impactos em termos de procura e de perfil de alunos, após a aplicação desta medida. Tal como é referido num artigo escrito por Ribeiro (2012), no jornal o *Público*, alicerçada na opinião de investigadores e outros atores do universo escolar, a realidade já se tinha adiantado à lei. O quadro 3 remete para o número de alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino num período de doze anos (DGEEC, 2017, p.17):

Quadro 3 – Alunos matriculados/inscritos, segundo o nível de ensino, por ano letivo - 2004/05 a 2015/16

Nível de educação/ensino	Total	Educação Pré-escolar	Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior ⁽¹⁾
Ano letivo					
2004/2005	2 057 385	243 921	1 082 895	356 192	374 377
2005/2006	2 009 582	246 090	1 076 286	326 182	361 024
2006/2007	2 031 051	247 826	1 086 008	336 929	360 288
2007/2008	2 071 318	250 629	1 120 860	329 993	369 836
2008/2009	2 317 914	258 932	1 215 380	477 802	365 800
2009/2010	2 287 752	258 598	1 189 998	462 784	376 372
2010/2011	2 210 996	260 533	1 141 874	419 746	388 843
2011/2012	2 125 005	257 514	1 094 162	390 109	383 220
2012/2013	2 025 462	252 096	1 031 026	377 864	364 476
2013/2014	1 966 765	251 059	995 294	364 417	355 995
2014/2015	1 947 737	250 535	981 180	372 410	343 612
2015/2016	1 921 745	246 178	955 178	369 982	350 407

De facto, nos seguintes, não se assistiu a um aumento muito significativo do número de matrículas de alunos no ensino secundário, se bem que a leitura daqui retirada deva ser complementada com outros indicadores. A título de exemplo, as taxas de escolarização no ensino secundário têm evoluído num sentido ascendente (DGEEC, 2015):

Gráfico 1 – Taxa de escolarização no ensino secundário aos 15, 16 e 17 anos, em Portugal (2000/01-2013/14)



No entanto, e até partindo de uma reflexão independente destes e de outros dados, é de reforçar o acréscimo de responsabilidade a partir do momento em que a escolaridade obrigatória se reflete em, pelo menos, doze anos da vida de um estudante. Esta responsabilidade não se deve esgotar no apoio financeiro às famílias mais carenciadas. Equidade não se traduz apenas na facilitação ao acesso. Uma sociedade que deseja desta forma a participação da escola no desenvolvimento de um jovem deve criar condições para que todos possam ser bem-sucedidos.

Outra questão emerge deste cenário de escolaridade obrigatória dos doze anos: o que se pretende para estes jovens à saída do ensino secundário, isto é, à saída do seu percurso obrigatório escolar?

1.4. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória – currículo e aprendizagem

Tomemos como ponto de referência o documento mais recente que procura responder à questão acima enunciada: *O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*.

O documento pretende ser uma matriz comum a ser tida em conta para “todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória” (de acordo com o despacho já referido) e com efeitos na organização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente no que diz respeito à organização dos currículos.

Procura ser, de igual modo, uma resposta aos novos desafios da sociedade, não apenas do presente, mas também do futuro que, em algumas áreas, nomeadamente nas áreas de inovação científica e tecnológica, permanece ainda algo insondável ou desconhecida.

O documento não se esgotou na sua criação e divulgação. Levou-se a cabo a iniciativa de discutir a temática com os alunos das escolas – públicas e privadas – do país, com o intuito de lhes dar voz, já que são eles os principais implicados na elaboração do documento. Em termos simples, foi-lhes solicitado que fizessem uma reflexão sobre a escola de hoje e possíveis pontos de convergência e divergência com aquilo que é proposto no documento supracitado. Os resultados da reflexão e discussão serão futuramente divulgados.

Como já referido anteriormente, o documento que retrata o *Perfil* pretende criar uma ponte de convergência entre currículo, metodologias e aprendizagens:

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória afirma-se, nestes pressupostos, como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. No momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão, é possível e desejável encontrar neste perfil orientações significativas. Constitui, assim, a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino. A finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

Pauta-se por um princípio de flexibilidade, de modo a que possam ser efetivamente respeitadas e atendidas todas as especificidades e necessidades dos alunos. Não se trata, como referido no próprio documento, de um ideal ou de um mínimo, mas daquilo que é desejável, cumprindo o já enunciado princípio da flexibilidade (Oliveira Martins, 2017).

E que visão para o aluno à saída da escolaridade obrigatória?

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Encontram-se, subentendidos nesta visão, os princípios e valores associados à elaboração deste documento. Depreende-se a valorização do conhecimento, da reflexão

sobre o mesmo e da importância das” múltiplas literacias”. Por outro lado, destaca o pensamento livre, crítico e criativo como essenciais para “lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação” e, deste modo, que o indivíduo esteja aberto à aprendizagem ao longo de toda a vida. Destaca-se, de igual modo, a importância da transversalidade de diferentes áreas para dar resposta a desafios complexos colocados por uma realidade, também ela complexa. De destacar ainda o respeito pelos princípios próprios de uma democracia, como a liberdade, a dignidade e a cidadania, assim como a rejeição de “ todas as formas de discriminação e de exclusão social”.

Como concretizar tudo isto? Como desenvolver competências neste âmbito? O que fazer com os currículos?

Antes de mais, como disse o secretário de Estado, João Costa (2016), é necessário “identificar em cada disciplina o que é essencial para chegar a esse perfil e flexibilizar o resto”.

Para cumprir este desiderato, já teve início (de forma experimental) o *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (PAFC) – Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho, também já se encontram a serem definidas as *Aprendizagens Essenciais* (AE) de cada disciplina e, de igual modo, já foi delineada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). O objetivo de cada um destes projetos passa por criar condições efetivas e reais de aplicação prática do que se pretende para os alunos do Séc. XXI.

As primeiras impressões, nomeadamente as que decorrem do PAFC, são bastante positivas. No entanto, o diretor para a Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Andreas Schleicher (2018), considera que ainda há um desfasamento acentuado entre as propostas deste tipo e, por exemplo, o modelo português de acesso ao ensino superior. “Porque é que os estudantes portugueses estão sempre muito mais ansiosos do que os colegas dos seus países?”, questiona Schleicher (*Idem*). O mesmo propõe uma forma de solução desta ansiedade: “O professor adaptar as aulas às necessidades da minha turma e aos seus conhecimentos.”, deixando antever o que também pode e deve ser a flexibilidade curricular (Viana, 2018).

Constatar-se-á, numa outra fase da presente dissertação, qual o peso que os exames / testes ocupam no dia-a-dia dos alunos, nomeadamente no ensino secundário.

2. A realidade complexa da Escola – algumas imagens / lentes de reflexão sobre a organização escolar – o poder da metáfora

Antes de mais, assume-se como ponto de partida a ideia de que a escola é uma organização complexa e que pode ser analisada a partir de vários vetores, já que esta é uma realidade composta por múltiplas facetas e, portanto, múltiplos pontos de vista, não necessariamente antagónicos mas, quem sabe, até complementares. É também essencial distinguir os modos de organização formais e oficiais, à vista de todos, por assim dizer, daquilo que se passa nos bastidores, isto é, aquilo que Guerra (2002) denomina de “lado oculto da organização escolar”.

Dada a complexidade intrínseca da realidade que é a escola, as impressões de tipo meramente descritivo tornam-se, de algum modo, insuficientes para captar ou, melhor dizendo, apreender esta realidade. Daí a introdução do conceito de *metáfora* como forma meritória de se pronunciar esta organização – a escolar.

É esta a proposta de Gareth Morgan (2006). Segundo o autor, “A metáfora dá-nos a oportunidade de alargar nosso pensamento e aprofundar nosso entendimento, permitindo-nos ver as coisas de maneiras novas e agir de maneiras novas” (*Ibidem*, p. 21).

Deste modo, a metáfora torna-se num instrumento ao serviço da criação e compreensão de conceitos como os de organização e administração. Aliás, segundo Morgan (*Ibidem*, p.21):

o próprio conceito de organização é uma metáfora. Ele baseia-se numa imagem tirada da palavra grega que significa instrumento ou ferramenta. Da mesma forma, o conceito de administração baseia-se numa velha imagem de equitação e do desafio de testar a habilidade de um cavalo.

No entanto, para não nos deixarmos prender a uma só metáfora, visto que cada metáfora corresponde a uma visão unilateral, e tendo em conta aquilo que é a complexidade de uma organização escolar, convém olhar para a escola de uma forma mais rica e multifacetada, isto é, de uma forma mais abrangente e plural. Daí serem referidas metáforas, e não apenas uma só, isto é, várias imagens que concorrem de forma complementar para uma apreensão mais plena da realidade em análise. De igual modo, é importante não descurar que a metáfora não se apresenta, nem é esse o seu objetivo, como uma reprodução perfeita da realidade e que o seu uso não traz consigo algumas distorções da realidade propriamente dita.

De acordo com o mesmo autor, é possível enquadrar as organizações em diferentes metáforas, cada uma das quais com as suas vantagens e limitações. Não é intuito desta dissertação fazer uma navegação exaustiva entre a organização que é a escola e cada uma das metáforas / imagens de Morgan. O propósito prende-se essencialmente com a demonstração da ideia inicial: a organização escolar é uma realidade extremamente complexa e com múltiplos ângulos de visão.

2.1. A escola como *máquina*

Um bom exemplo de uma imagem associada à escola consiste na metáfora da *máquina*. Independentemente da visão que possamos ter da escola, até porque esta é “complexa e rica de elementos por vezes contrastantes” (Pacheco, 2015), parece plausível assumirmos que a escola necessita de uma organização baseada num modelo de racionalidade burocrática que contribua, de forma o mais eficiente possível, para a sua grande finalidade: fazer aprender os alunos. Note-se que há até uma conceção aceite na comunidade docente de que a componente burocrática é uma das componentes do ofício de professor (Costa, 1999).

Como também refere Custódia Rocha (2007, p. 217, a partir de Weber, 1979, 1993):

A racionalidade organizacional irá encontrar um registo teórico assinalável e peculiar com a consideração da burocracia como o melhor sistema técnico susceptível (sic) de assegurar, através de um conjunto de procedimentos superiores, uma relação entre fins e meios, pelo que de racional contém essa relação.

Nesta visão organizacional burocrática, a racionalidade, a autoridade e o poder ocupam um lugar central (*Ibidem*, p. 219).

Reflita-se sobre esta imagem da máquina a partir do conceito de burocracia e tente-se identificar termos associados a esta imagem. Uniformidade e impessoalidade poderão ser dois termos bem presentes. Há uma racionalidade intrínseca no modo de funcionamento de uma máquina, composta por metas e objetivos. Este é o modelo industrial aplicado às escolas. Cabral (2014, p. 35) afirma que:

O modelo escolar vigente, com a sua *específica gramática*, é um produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial (...) a escola, tal como a concebemos, serve os propósitos de escolarização acelerada da mão-de-obra reclamada pela *fábrica* e exigida pela identidade dos estados-nação.

Daqui já se depreendem algumas limitações deste entendimento, visto que a escola é uma realidade demasiado heterogénea e diversa para uma uniformização de processos e procedimentos em que se encaixe toda essa diversidade. Aliás, autores como Bourdieu (1966) referem que a escola está destinada à promoção de desigualdades, visto que, a partir de uma ideia (elitista) de cultura, trata todos os alunos como iguais – de forma homogénea – funcionando como um processo organizativo de exclusão social.

Neste caso em concreto, no da realidade escolar, esta abordagem mecanicista revela ter limitações profundas. Segundo Morgan (*Ibidem*, p. 51), o espírito de iniciativa é paralisado, a mudança e a inovação são encarados como obstáculos ao bom funcionamento da máquina. Isto é contrário àquilo que se pretende de qualquer escola (veja-se, a título de exemplo, o documento *O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*). No entanto, muitos modelos de organização escolar ainda refletem e forçam esta *gramática escolar* (Tyack & Tobin, 1994), sem questionar esses modelos e seguindo-os de forma acrítica (Morgan, *Ibidem*, p.52).

2.2. A escola como *arena política*

Analise-se agora a escola a partir da imagem *arena política* (Costa, a partir de Victor Baldrige, 1996). “A escola é um sistema político em miniatura.”, tal como refere Costa, (*Ibidem*, p. 73). Antes de mais, importa compreender que são acentuadas as características da heterogeneidade e da imprevisibilidade próprias, tal e qual como aquilo que se passa numa arena.

Ainda na linha de Morgan (*Ibidem*, pp. 177-178), defende-se que a escola se organiza a partir da perceção de que existem interesses próprios e conflitos de poder e que muitas das decisões passam pela capacidade de negociação. A escola é assim uma realidade condicionada por fontes diversas e hierarquizadas de poder. Assim, sendo, “interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional” (Costa, *Ibidem*, p. 73).

Partindo de Hoyle (1986a, p. 148), Costa (*Ibidem*, p. 80) aponta para dois motivos para a propensão da atividade micropolítica, sendo um deles o seu funcionamento debilmente articulado e o outro o carácter competitivo e conflitual

próprio dos processos de tomada de decisão, muitas vezes em choque com a percepção do registo democrático como o registo ideal para o bom funcionamento das escolas³.

Introduzindo a abordagem neo-institucional, realça-se esta ideia de uma organização débil que anseia constantemente pela legitimação perante a sociedade em que se encontra inserida, procurando “ocultar ou tornar invisíveis os sinais da sua ineficácia” (Alves, 1999, p. 14). Esta “obsessão” encontra-se refletida na hipervalorização dos “rituais de classificação, [d]o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas” (*Ibidem*).

Ainda assim, autores como Canário (2005) consideram que a escola tem vindo a perder legitimidade, devido ao seu carácter, cada vez mais, obsoleto, numa sociedade inovação e tecnologia como é, também cada vez, a nossa sociedade. Dai, segundo o mesmo autor, conceitos como a “inovação” ou a “empresarização” (sic) se encontrarem muito associados ao debate atual sobre educação (*Ibidem*).

Esta debilidade torna-se acentuada com o prolongamento do mito do profissionalismo, ou então, o que é designado como “lógica da confiança”, isto é, que todos os que trabalham na organização são absolutamente competentes no desempenho das suas funções, visto que todos já teriam passado por mecanismos de legitimação semelhantes (veja-se, a título de exemplo, os já referidos “rituais de classificação” ou o “regime de avaliação e certificação”) e, portando, devidamente creditados. Este modo de ver os atores presentes na organização escolar conduz a práticas e modos de estar verdadeiramente de tipo isolacionista, transformando cada um dos seus elementos em ilhas de trabalho:

Esta é a lógica da confiança. As partes atribuem umas às outras o pressuposto tomado como adquirido, de boa fé, de que a outra está, de facto, a levar a cabo a actividade (sic) que lhe está definida: a comunidade tem confiança no conselho escolar, que tem confiança no director (sic), o qual confia nos professores. Nenhuma destas pessoas pode afirmar o que a outra faz ou produz, mas o desempenho da sua actividade (sic) requer que tenham confiança umas nas outras” (*Ibidem*, a partir de Meyer e Rowan, 1992: 90).

Natércio Afonso (1993a, p. 29), também citado por Costa (*Ibidem*, p. 87), refere: “(...) a escola foi entendida como um sistema político onde diferentes clientelas com

³ Aliás, um dos valores considerado essencial para este novo *Perfil do Aluno* prende-se precisamente com a importância da transmissão da cultura democrática, como se pode constatar no referido documento: “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão (...) que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho).

interesses e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões a acções (sic) favoráveis”.

De facto, um sistema organizado de forma mais consistente e coesa seria capaz de resistir de melhor forma ao anteriormente exposto. Como refere João Formosinho (2000):

Uma escola mais autónoma é, pois, uma escola de equipas docentes, cuja concretização depende muito da estabilidade do corpo docente e de um longo trabalho de ajustamento mútuo, que não se compagina com a duração anual do ciclo escolar e exige lideranças estáveis com vista à continuidade do trabalho pedagógico de um ano para o outro.

Valoriza-se aqui, portanto, uma gestão curricular em torno de projectos (sic) pedagógicos, como instrumentos de trabalho conjunto, que não se coaduna com uma escola organizada exclusivamente em torno de conjuntos discentes aleatórios, de lugares docentes, de vagas docentes e de horários docentes.

No entanto, a visão política de uma organização escolar permite a introdução de várias racionalidades, isto é, de visões pluralistas e diferenciadas que são o reflexo de interesses, valores ou perceções representativos da pluralidade e / ou complexidade próprias das escolas. A abordagem política introduz maior elasticidade e dinamismo às organizações escolares, visão esta que não se encontra dissociada, muito pelo contrário, da realidade destas organizações. A pretensa homogeneidade da escola, enquanto local de total convergência de visões e de valores, acaba por cair por terra, numa visão mais autêntica da realidade escolar (Rocha, 2007, p. 234).

Ainda neste ângulo de visão, Morgan (*Ibidem*, p. 210):

Da perspectiva (sic) política, a racionalidade surge como um mito societal (sic) que as pessoas usam para mascarar ou superar a contradição de que uma organização é simultaneamente um sistema de competição e de cooperação. A ênfase na racionalidade tenta unificar um sistema político que, em virtude da diversidade de interesses em que se baseia, sempre tem uma tendência latente a se mover em diversas direcções e, algumas vezes, desmoronar.

Esta visão pode trazer alguns constrangimentos, nomeadamente no que diz respeito à excessiva politização de qualquer organização. Tal como aponta Morgan (*Ibidem*, p. 212), “quando entendemos as organizações como sistemas políticos, é mais provável que comecemos a agir politicamente em relação ao que vemos. Começamos a ver política em toda parte e a procurar intenções ocultas mesmo onde elas não existem”.

2.3. Nos *bastidores*⁴ da escola

Introduza-se também a imagem do *teatro* como outra aproximação à realidade escolar, nomeadamente a partir do conceito de *bastidores*. Esta metáfora tem como objetivo descentrar o foco dos professores e recentrá-lo nos alunos. Guerra (2002, p.11) aponta a importância desta metáfora para retratar o lado obscuro da organização escolar, essencial para um olhar sobre a escola mais pleno, mais real. É, de igual modo, fundamental para retratar cada escola como aquilo que realmente é, isto é, uma realidade única e, nesse sentido, irreproduzível. Assim, pretende-se com a imagem do teatro “compreender cada escola como uma instituição única, dinâmica, cheia de expectativas, conflitos e tensões, embora nunca esquecendo as características genéricas de todas as escolas como instituições de recrutamento forçado, de articulação débil, de fins ambíguos, de intensa hierarquização” (*Ibidem*, p. 12).

Não se trata de negar o tronco comum às diferentes organizações escolares mas, mesmo neste quadro comum, o modo como cada escola vive e interpreta esse contexto é, sem dúvida, singular e, portanto, tornando a(s) escola(s) num fenómeno extremamente rico e complexo.

Esta constatação ajuda também a compreender a “pobreza” de certas aproximações à escola, nomeadamente as que se moldam a partir de certas racionalidades, tendo como exemplo mais evidente as que concernem as visões burocráticas, ou até mecanicistas, da escola.

Guerra começa por mostrar onde o lado obscuro da organização incide. Pode-se dizer que são áreas enraizadas, próprias da cultura escolar – ou da *gramática* instituída – que não são propriamente alvo de discussão ou reflexão. Assim, como refere o autor:

Existem zonas pouco iluminadas na organização escolar. A rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos colectivos (sic) de defesa, a dimensão oculta do currículo, etc. fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das Escolas. (*Ibidem*, p. 17)

Curiosamente, a realidade que se mostra no dia-a-dia das escolas é, deste modo, regulada ou condicionada por algo que se esconde à vista de todos. Talvez o lado obscuro não seja tanto o que não se vê, mas sim aquilo que não se procura ver, de modo

⁴ Inspirado em Santos Guerra, 2002

a não provocar o desconforto próprio de uma atitude de inquirição perante a realidade que habitualmente nos envolve e que até nos assimila.

Este lado mais perverso das organizações escolares não é, como afirma Guerra, oficialmente assumido. É uma forma camuflada de autodefesa e de preservação de um certo estado de coisas. Há, por assim dizer, uma crença “cega” no ideal racional, até positivo, da prescrição formal, ideal e racionalmente organizada (*Ibidem*). Recorde-se a tal “obsessão” pela legitimação e a procura dessa legitimação através da ordem e da certificação.

Sem querer fugir muito ao tema, é, dentro da minha visão, praticamente impossível não encontrar neste modo de organização algumas ligações com as distopias apresentadas no âmbito da literatura do séc. XX. A apresentação e até distorção de resultados, o lado obscuro e cego dos processos de concretização, o lado irracional – *não pensado* – do quotidiano, em síntese, a sobrevivência do sistema como justificação do próprio sistema. A este propósito, acrescente-se Guerra (*Ibidem*, p. 19):

A sobrevivência das escolas (já se viu fechar alguma só porque não consegue obter os objectivos (sic) previstos?), a segurança da sua perpetuação como instituição social necessária, fazem com que as questões sobre a essência da sua tarefa se diluam ou se simplifiquem nas preocupações sobre os sucessos académicos. Quem faz parte estável da organização escolar pretende, consciente ou inconscientemente, que tudo se perpetue. A função deve continuar, tal como no teatro, mais em benefício dos actores (sic) do que do público.

Não pode haver uma sobreposição da organização sobre aquilo que é, segundo Guerra (*Ibidem*), a verdadeira missão da escola, a saber, a aprendizagem e a convivência. Aliás, como já atrás enunciado, autores como Formosinho (*Ibidem*) denunciam a subordinação a interesses – vagas e horários docentes – que desviam da escola o seu propósito e centro fundamental – o aluno. Perrenoud (1995) também questiona esta ditadura da organização escolar. Segundo o autor, associado à ideia de que os alunos – jovens imaturos ou incapazes – dependentes de quem sabe, os adultos, acabam por andar ao sabor da organização escolar. Assim, como refere o autor, “os grupos de alunos são constantemente desfeitos e refeitos ao sabor da selecção (sic) e das exigências da organização escolar” (*Ibidem*, p. 119).

De realçar também estas palavras do mesmo autor que deixam antever que a própria organização escolar absorve os alunos e que se aproveita – não num sentido plenamente consciente – da sua fragilidade ou falta de experiência:

- Os alunos estão a aprender a viver no seio das organizações. A pouco e pouco descobrem os mecanismos e as regras, mas a sua experiência é demasiado curta para que possam servir-se imediatamente dela para intervirem ao nível do sistema, excepto (sic) em relação a acções (sic) esporádicas, ligadas, por exemplo, a um conflito com um professor ou à suspensão injusta de um aluno.
- As crianças e os adolescentes não dominam as formas de acção (sic) colectiva (sic) que permitem, mesmo aos adultos mais desarmados, reunir um pouco as suas forças⁵.
- Os alunos estão colocados numa situação de competição permanente que impede a existência de uma verdadeira solidariedade sobre toda uma série de temas, por exemplo, sobre a avaliação, a quantidade de trabalho na aula ou em casa, sobre o ritmo de progressão do programa, a ajuda dada pelo professor a uns ou a outros, as suas exigências, sobre o sistema disciplinar. (*Ibidem*, pp. 119-120)

Ainda a propósito do peso da organização escolar, Perrenoud defende que, tal como tantos outros autores que descreveram esta gramática, refere que “o saber é fragmentado na escola, codificado de acordo com uma lógica na qual os imperativos da gestão de tarefas e dos percursos a realizar pesam bem mais que a preocupação em se compreender o mundo” (*Ibidem*, p. 213). Mais uma vez, a escola desvia-se do seu propósito principal e contribui para que a ausência de sentido deste estilo de organização se agudize, descativando os seus principais atores, os alunos, levando-os a encontrarem estratégias que lhes permite demitirem-se do seu envolvimento no trabalho escolar.⁶

Não se pretende com esta brevíssima analogia afirmar que este lado perverso das organizações escolares é intencional. Pelo contrário, acredito que esta perversidade é não intencional, isto é, acredito que não existe um projeto maquiavelicamente montado, mas, no entanto, constata-se que há uma procura inconsciente da manutenção de uma situação que, mesmo não sendo benéfica, disfarça-se de situação “confortável”.

Outro aspeto que necessariamente se torna impreterível discutir é a hipocrisia que este lado mais perverso da escola suscita. Várias lentes de análise podem ser introduzidas para discutir o tema da hipocrisia, mas recordamos a leitura de Guerra (*Ibidem*, p. 34), ou seja, a hipocrisia como discrepância:

A perversidade pode analisar-se sob múltiplas formas ou estruturas. Uma delas pode ser a que se articula sobre os eixos da discrepância:

- Discrepância entre o pensar e o dizer, que dá lugar à hipocrisia e à mentira.

⁵ Em jeito mais ou menos provocatório questiono-me se, eu e tantos outros, já completamente formatados por este modo de organização escolar, ainda teremos efetivamente essa capacidade de reunirmos um pouco as nossas forças.

⁶ Confronte-se, a propósito desta passagem, as estratégias clássicas referidas por Perrenoud que os alunos utilizam, perante as diferentes tarefas escolares – Capítulo 3 da presente dissertação.

- Discrepância entre o dizer e o fazer, que origina o falso discurso.
- Discrepância entre o pensar e o fazer, que provoca os actos (sic) irracionais.

Este é um problema sério e estruturante das escolas. Falar em discrepância, como Guerra a descreve, é essencialmente evidenciar a ausência de sentido nas organizações escolares. A alimentação cega e acrítica da *gramática* instituída conduz inevitavelmente à falta de sentido em todos os aspetos da vida de uma organização escolar, desde as práticas que ocorrem a um nível mais micro, como por exemplo, a relação pedagógica entre *aquele* professor e *aquele* aluno, como a um nível mais abrangente, como por exemplo, ao nível daquilo que é determinado para o currículo escolar.

Importa, deste modo, relembrar as palavras de Simmel (1977, citado por Guerra, *Ibidem*, p. 34) que, de facto, são bastante oportunas:

A vida descansa sobre mil postulados que o indivíduo não pode investigar até ao fundo, nem verificar, mas que admite de boa fé. Construimos as nossas mais transcendentais resoluções sobre um complicado sistema de representações, a maioria das quais pressupõe a nossa confiança em não sermos enganados. Por esta razão, a mentira na vida moderna é algo mais nocivo do que antes e coloca mais em perigo os fundamentos da vida.

Esta postura, passiva, perante a “mentira” não é, nem deve ser, de todo, aceitável, muito menos numa organização com as características próprias da escola, lugar de – pelo menos do ponto de vista teórico – construção crítica do conhecimento (sublinhe-se, mais uma vez, a utilização, quase irónica, do conceito de discrepância, proposto por Guerra).

A perversidade deste modo de organização, de acordo com Etkin (1993), brota do interior das próprias instituições e alimenta-se de certos fatores, como a passividade própria dos seus elementos ou até uma resistência frágil e, portanto, insuficiente. Tudo isto contribui para a preservação do estado – aparentemente – natural das coisas. De realçar, mais uma vez, que esta perversidade não é equivalente a uma doença ou vírus (*Ibidem*), mas uma consequência natural das relações sociais.

É possível que, pelo menos neste ponto de reflexão, esta nem sequer seja a questão essencial, isto é, a questão da intencionalidade da perversidade. No entanto, não deixa de ter consequências nefastas, fazendo as suas “vítimas” e propagando as suas injustiças. Por esse motivo, neste momento, é mais importante proceder a uma simples constatação, isto é, assumir, como de resto já foi assumido pelos autores que tratam esta

temática, que existe um problema na definição de prioridades. Por outro lado, neste universo de tentativa de preservação a todo o custo do *status quo*, é notória a existência de vários interesses antagônicos e conflitos de poder.

O poder instituído, como afirma Guerra (*Ibidem*), é subtil ou até mesmo invisível, sendo, portanto, mais complexo de combater. Aliás, imagine-se combater forças invisíveis, isto, forças que não sabemos onde e como estão instaladas. Podemos entrar quase num universo quixotesco de combate.

Deste modo, e repescando a metáfora da *arena política*, sabemos que um dos termos fundamentais e essenciais à compreensão desta face da escola prende-se precisamente com a noção de poder.

De acordo com o meu ponto de vista, convém relembrar, como já anteriormente referido, que não se pretende esgotar a realidade da organização escolar na metáfora A ou B, mas sim fornecer algumas lentes de interpretação dessa mesma realidade. De acordo com a proposta de Stake (1995), existe uma nítida diferença entre aquilo que a realidade é e o modo como se percebe essa realidade. Esta posição, própria da visão *construtivista* é uma posição com a qual me identifico, nomeadamente a visão do conhecimento, não como descoberta, mas sim como uma construção, não estática, mas dinâmica e sujeita a alterações e reformulações.

Dito de outro modo, a visão de uma organização como a escola não corresponde a uma visão fechada e pura, isto é, independente do contexto e da enorme teia de relações que incide sobre essa visão, convertendo-a, desta forma, numa perspetiva relativista e até ambígua. Aceita-se e até se valoriza a subjetividade. Esta é talvez constituinte de uma visão mais autêntica das organizações escolares.

A propósito desta reflexão, enuncie-se o modelo da escola como uma *organização anárquica*. Esta é uma perspetiva que reflete a ambiguidade própria de uma organização escolar, nomeadamente a sua “realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e objetivos surgem insuficientemente definidos” (Alves, 1999, p. 15).

Assim, se a realidade é heterogénea, com múltiplos ângulos de análise, então a investigação no campo da educação também tem de ser o espelho dessa realidade. Como já referido, as metáforas aqui escolhidas pretendem, acima de tudo, mostrar a complexidade de uma organização escolar.

Pretendem, de igual modo, mostrar possíveis abordagens que condensem quatro perspetivas teóricas fundamentais de análise, a saber, as visões “burocrática, política,

institucional e ambígua” (*Ibidem*, p. 17). Importa também relembrar que cada uma das visões não deve ser tratada de forma estanque ou isolada, mas sim cada uma delas encarada em relação com (as) outras.

Assim, por exemplo, facilmente podemos encontrar convergência entre a metáfora da *máquina* e as racionalidades burocráticas e institucionais ou então uma possível ligação entre os *bastidores* da escola e a sua imagem de *arena política*.

De realçar, de forma acentuada, é que, dentro destes modelos, há uma matriz comum, e não muito positiva. As imagens refletem, de uma forma geral, a tendência – mais ou menos intencional – para a preservação do estado atual de coisas, sem grandes preocupações com a mudança ou a inovação ou, pelo menos, uma preocupação real e autêntica e não aquela preocupação que não passa de uma intenção que não sai do papel.

De alguma forma, as metáforas também revelam a ausência de sentido, não apenas nos modos de organização escolar, mas também, e por consequência, nas práticas. Independentemente de referirmos o modelo mecanicista, de racionalidade burocrática, da hipocrisia organizada ou, de igual modo, do lado obscuro, velado, da organização escolar, conclui-se que há ainda muitas prioridades corretamente por definir e uma discrepância que nem sequer é latente, mas sim patente entre procedimentos e objetivos, entre teoria e prática.

3. O ofício de aluno

Este capítulo da presente dissertação tem como principal e central objetivo o desenvolvimento de uma breve reflexão sobre o *ofício* do aluno (Perrenoud, 1995). A questão que se coloca é precisamente esta: que ofício ou trabalho é este que um jovem, durante um pouco mais de dez tem obrigatoriamente de desempenhar?

A reflexão parte, de forma quase exclusiva, da obra de seminal de Philippe Perrenoud – *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar* – e pretende ser uma das principais lentes de investigação dos diários solicitados construídos pelos alunos.

No entanto, e antes de serem relevados os aspetos mais centrais da obra citada para o desenvolvimento desta investigação, gostaria de começar com um dado bastante subjetivo, completamente baseado na minha experiência pessoal.

Quantas vezes ouvi eu, enquanto estudante, que essa designação representava a minha profissão? Isto é, perdi conta às vezes que, geralmente os meus pais, mas também professores, me dirigiram este adágio, o qual eu próprio terei repetido a alunos ou encarregados de educação, já enquanto professor.

Confesso que nunca me convenceu muito. Aliás, concordo em larga medida com as palavras de Perrenoud (*Ibidem*, p. 153): “Falar do aluno como um assalariado sem salário é precipitar a sua alienação.”.

Mesmo enquanto aluno sempre pensei que este trabalho era um pouco ingrato. Para além de não o ter escolhido, também não recebia qualquer tipo de remuneração ou recompensa – pelo menos fixa – pelo desempenho deste trabalho (Perrenoud, p. 16). No entanto, sempre fui avisado que a recompensa era intrínseca, se não no momento presente, então num futuro mais ou menos distante. Assim, a escola sempre se constituiu como uma escada para o sucesso.

No capítulo um desta dissertação já tive oportunidade de referir a visão da escola de acordo com este prisma, isto é, a importância que a escola foi assumindo durante o séc. XX como um dos principais veículos de mobilidade social.

A obra de Perrenoud começa precisamente pela questão do ofício de aluno. Aparentemente, Perrenoud também nunca ficou muito convencido desta imagem ou metáfora⁷.

⁷ Recorde-se, no capítulo 2, uma das desvantagens apontadas relativamente ao uso da metáfora. Apesar da sua riqueza, a metáfora muitas vezes representa uma visão unilateral de um objeto e, nesse sentido, redutora.

Segundo o autor (*Ibidem*, p. 14), esta imagem constitui-se como uma imagem falaciosa e até “um abuso de linguagem”. O próprio conceito de *ofício* aponta para uma imagem manual e mecânica. Ora, diz Perrenoud, esta imagem deixa escapar a visão mais intelectual do trabalho que se desenvolve na escola.

Por outro lado, há outras características menos “simpáticas” deste trabalho não remunerado: o aluno está constantemente a ser avaliado, não só pelos seus conhecimentos, mas também a partir do seu próprio carácter, sendo frequentemente expostos as suas qualidades e defeitos. É também uma realidade em que o que é valorizado é estar na ordem (*Ibidem*, p. 17), de acordo com as instruções dadas por outros agentes, como professores ou encarregados de educação.

Este ofício também é composto pelo trabalho que acarreta que, muitas vezes, parece ser ausente de sentido. Este muitas vezes não é explicado. Parte-se do princípio, erradamente, que o sentido do trabalho escolar já está previamente definido, isto é, que é dado aprioristicamente. De acordo com Perrenoud (*Ibidem*, p. 19), e partindo do contributo da sociologia, o sentido não nos é dado *a priori*; pelo contrário, vai sendo construído, a partir de elementos mais abrangentes, como a cultura, ou mais específicos, como numa situação ou relação.

Assim, pode-se depreender desta premissa que o sentido é algo de muito frágil, depende, naturalmente, de uma certa coerência – que não se pretenda que seja cega e acrítica, mas sim reflexiva e questionadora – e deteriora-se com discrepâncias⁸ entre os vários aspetos que participam na organização escolar. É neste sentido que é referido pelo autor que “No interior de um mesmo estabelecimento, entre classes paralelas, o poder e a autonomia do professor são suficientes para criarem modos de relação muito diferentes na vida quotidiana, mesmo se o programa, os locais, e as limitações são idênticos” (*Ibidem*, p. 33). Assim sendo, a dificuldade já nem está em admitir que o sentido não é dado *a priori*, mas sim como construir um sentido num campo tão heterogéneo.

A escola, pela visão adulta, é também uma sala de espera ou, melhor dizendo, uma sessão de treino. Não se vive, prepara-se para a vida. Não se age, prepara-se para a ação (*Ibidem*, p. 21). Aliás, como aponta Alves (1999, pp. 25-26), esta é uma discussão sobre a qual é importante refletir, constituindo um dos dilemas do Ensino Secundário (ES):

⁸ Confrontar cap. 2.

Este segundo dilema, situado ainda no campo das finalidades, pode enunciar-se segundo outras variantes: o ES deve ser transitivo, propedêutico a alguma coisa (ensino superior, mercado de emprego, trabalho) ou ser intransitivo, isto é, organizar-se centrando-se no presente dos alunos e no desenvolvimento de todas as suas capacidades, assumindo uma natureza terminal?

3.1. O peso do currículo escondido (oculto) na determinação do ofício e do trabalho que lhe é associado

“A escola”, como refere Perrenoud, “é, na história, das sociedades humanas, uma das tentativas mais ousadas para organizar, em larga escala, determinadas experiências geradoras de aprendizagens definidas” (*Ibidem*, p. 165).

No entanto, não é deste currículo do qual iremos falar. Tentemos, sim, discutir o que está fora deste currículo, gravado numa espécie de consciente coletivo, mas que o ajuda a definir, quer nos seus conteúdos, quer nas suas práticas.

Numa aceção mais generalista, sabemos que o currículo escondido é uma forma que se reveste precisamente da utilização de discursos retóricos bastante sedutores, mas que pouca força detêm do ponto de vista prático, isto é, que são distantes, para não dizer antagónicos, da própria realidade.

Perrenoud (*Ibidem*, pp. 54-55) desconfia desta definição, afirmando que, independentemente de ser de uma forma mais ou menos encapotada ou envergonhada, o currículo, que se encontra para além dos saberes cognitivos, vai sendo assumido pelas organizações escolares.

Mesmo descontando o séc. XIX e a primeira metade do séc. XX, em que os currículos assumiam, de forma bem explícita, os objetivos ideológicos da escola (religião e pátria, por exemplo), também nas décadas seguintes tal continuou a estar mais ou menos exposto. A “substituição” da importância do todo pela importância do indivíduo, através da introdução de conceitos como desenvolvimento, autonomia realização pessoal ou o espírito de cooperação, continuam a mostrar-se no currículo, como objetivos ou até princípios orientadores⁹.

⁹ A título de exemplo, revejam-se, no cap. 1, os objetivos para o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*:

- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; (...)
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.”.

Então em que sentido podemos referir-nos a um currículo escondido? Segundo Perrenoud (*Ibidem*, pp. 55-56), “O currículo escondido aparece então como o domínio do *não-dito*, daquilo que escapa à formulação precisa, mesmo tendo em conta os objectivos (sic) “não cognitivos” ou “socioafectivos” (sic)”.

O autor propõe que a melhor visão sobre o currículo real não parte da dicotomia entre currículo oficial, explícito, e o currículo escondido. Deve partir da assunção de que existe uma “gradação contínua” entre estes dois currículos, onde o escondido se vai manifestando no formal ou prescrito (*Ibidem*, p. 46). Esta será uma abordagem mais realista da problemática.

No entanto, Perrenoud considera que o verdadeiro currículo escondido se encontra no exterior da escola, isto é, nos *sistemas de pensamento* (Bourdieu, 1967, citado por Perrenoud, *Ibidem*, p. 56) que a delimitam e definem a um nível inconsciente, propondo assim uma abordagem antropológica da escola.

Bourdieu define estes esquemas de pensamento, nomeadamente ao nível do senso comum, a partir do sistema escolar, sendo este “o único capaz de capaz de os consagrar e de os constituir, pelo exercício, como hábitos de pensamento comuns a toda uma geração” (1967, p. 371 citado por Perrenoud, *Ibidem*, p. 59). É assim na escola que se forçam estes hábitos, próprios de uma disposição geral, que depois se revelam em aspetos mais particulares ou específicos do pensamento. A escola pode ser assim considerada uma reprodução do sistema – teórico e prático – instituído, vigente, numa dada época.

Ainda na mesma linha de pensamento, Bourdieu (*Ibidem*) refere uma “programação” dos indivíduos que frequentam a escola, numa lógica de construção de um “programa homogéneo de percepção (sic)”. Surge assim um determinado, melhor dizendo, formatado “espírito literário ou científico”. Assim, numa sociedade escolarizada, a Escola produz consenso cultural e participa diretamente na formação do senso comum.

Perrenoud considera que esta perspetiva se forma no âmbito do ensino secundário e do ensino superior. Da escola acaba por derivar uma forma de senso comum, mesmo não sendo este o objetivo específico desta instituição.

Neste momento, é possível começar a fazer a ligação entre currículo e o ofício de aluno. Assim, Perrenoud (*Ibidem*, p. 63) apresenta alguns exemplos de como a organização escolar determina os requisitos do designado ofício, a saber, aprender a ler

e a escrever; a construção do número; aprender a aprender, este último mais recentemente.

Relativamente a este ponto, recorde-se Barth (1993) nesta questão a propósito da aprendizagem dos saberes. A escola aponta em demasia para o produto final que é o saber. No entanto, deveria valorizar um aspeto, bem mais importante, de acordo com a autora, a saber, o seu carácter construtivo. Dito de outro modo, o saber em construção deve ser valorizado, pois é nessa construção que participam outros elementos como a dimensão afetiva ou, quem sabe, a construção do sentido desse saber. No entanto, a escola parece valorizar “o saber já construído, o dos manuais e o dos professores” (*Ibidem*, p. 87).

Qualquer aluno que perca este comboio será considerado um inadaptado escolar, mesmo que detenha outras características valorizadas pela escola no âmbito mais socioafetivo. Isto leva-nos a concluir que essas outras características – por exemplo, um aluno “dócil, sensato, honesto, arrumado, comunicado, pacífico” (Perrenoud, *Ibidem*, p. 63) – são, repescando a teoria de formação de impressões de Solomon Asch, características periféricas e, portanto, menos importantes ou relevantes. As características centrais são, portanto, de carácter cognitivo.

É óbvio que as outras características também estão presentes nos modos de organização escolar. No entanto, diz Perrenoud, parece que o ideal de aluno concentra-se na capacidade que este tem de se adaptar sem atrapalhar, melhor dizendo, sem perturbar a ordem. De facto, como já referido, também aqui se encontra a sobreposição da organização escolar em detrimento da sua verdadeira missão (Guerra, 2002).

3.2. O sentido (ou a sua ausência) do trabalho escolar

O trabalho escolar pauta-se pelo desenvolvimento de atividades de rotina (Perrenoud, *Ibidem*, p. 65-67). Avaliação formal, trabalhos de casa, etc., constituem aspetos, uns mais desafiadores do que outros, em que se pede ao aluno, adjacente ao seu ofício que manifeste interesse, que participe, que escute, enfim, que aceite aprioristicamente todo o trabalho desenvolvido na escola como pleno de sentido e constitutivo do modelo ideal de preparação para a sua vida futura.

Aliás, a propósito dos trabalhos de casa, Perrenoud é taxativo: este tipo de deveres cumpre-se por necessidade, tendo muitas vezes como objetivo uma satisfação a curto prazo, como preparar para uma prova, mas sem reais consequências para o futuro.

O autor ilustra esta situação, afirmando: “Tão longe quanto me consigo recordar, não aprendi nada por dever.” (*Ibidem*, p. 151).

O trabalho escolar é também desprovido de uma utilidade imediata, os seus frutos apontam para um futuro a longo prazo, sendo que o objetivo imediato será de consolidação de aprendizagens – conteúdos – mas também de formas de ocupar e disciplinar alunos (*Ibidem*, p. 69). O que também importa retirar é que estes anos são, acima de tudo, baseados numa obrigação legal. Esta obrigação também teve, durante décadas, como principal consequência a interiorização da importância da escola para a vida. Enquanto adultos esperamos que seja para os jovens tão evidente como é para nós, adultos, a importância da escola (*Ibidem*, p. 77).

Perrenoud (*Ibidem*, p. 85) refere, à luz do que foi exposto, que esta obsessão pela importância da escolarização se encontra em perigo, não tanto porque se questiona o lugar da escola na transmissão do saber, mas sim pela ausência de sentido do próprio saber, isto é, a sua utilidade ou validade.

Como se define o que é importante? E nos dias de hoje, o currículo é assim tão preponderante para a vida futura? Estas inquietações são legítimas, nomeadamente perante o panorama com o qual nos defrontamos na atualidade. Este ofício de aluno prepara efetivamente para um futuro cada vez mais desconhecido ou incerto?

O aluno, no desempenho do seu ofício que, recordemos, é um trabalho pouco claro, obrigatório, não remunerado e, talvez o mais preocupante, ausente de sentido, recorre a estratégias para se moldar, melhor dizendo, para se proteger das tarefas que lhe são propostas. De facto, entrando em contacto com as estratégias clássicas apontadas por Perrenoud, e contrastando as mesmas com os diários analisados, é possível identificá-las de forma mais ou menos explícita.

As tarefas assumem um carácter indesejado e, cada uma das estratégias apontadas por Perrenoud têm como objetivo livrar-se das mesmas. Desde executar tudo o que é solicitado pelo professor, sem discutir ou questionar, até contestar abertamente a utilidade de determinada tarefa. Este modo, bastante singular, de Perrenoud descrever como o aluno sobrevive no seu ofício, levanta questões profundas relativamente ao sentido do trabalho escolar e o modo como nós professores o transmitimos aos alunos.

A propósito do que já foi enunciado no capítulo 2 desta dissertação, recorde-se que, de facto, a organização escolar contribui para afastar os alunos ou, pelo menos, contribui para a sua descativação, a beber o *cálice da amargura* (*Ibidem*, p. 126), entrando numa espiral de conformismo.

Aliás, um dos grandes pecados da escola, segundo Perrenoud, passa por suprimir a curiosidade, por se revelar num momento não oportuno, porque não era isso que estava programado para a aula, ou porque se está a afastar do tema presentemente lecionado. Também nesta linha, o aluno aprende a não contestar o mestre e aceitar de forma pouco fundamentada aquilo que lhe é ensinado (*Ibidem*, p. 213).¹⁰

Mesmo no âmbito de novas didáticas, mais abertas, com o aluno no centro, enquanto foco ativo das suas próprias aprendizagens, privilegiando os momentos mais dinâmicos do trabalho escolar, como, por exemplo, os trabalhos de grupo, novas estratégias continuam a ser criadas pelos alunos para se alienarem de toda esta nova forma de estar.

A monopolização das tarefas que o aluno domina, a atividade desordenada e até a separação completa do grupo-turma são exemplos de *estratégias diferentes* – complementares das estratégias clássicas – criadas pelos alunos com o propósito enunciado no parágrafo anterior (*Ibidem*, pp. 128-133).

Alguns alunos querem simplesmente passar despercebidos e são alheios a toda esta obsessão relativa à importância da escola.

3.3. Na construção de um sentido

Antes de mais, sentido ou sentidos? Parece-nos redutor falar de um único sentido, identificado aprioristicamente e perfeitamente fechado. O nosso dia-a-dia é revelador de quão contranatura esta noção única de sentido parece ser.

Assim, o sentido não é dado, o sentido vai-se construindo, em relação com o passado, claro está, mas também assimilando o novo, projetando-se no futuro, mas sem o absolutamente determinar.

De facto, e partindo de forma plena da premissa de Perrenoud, são poucos os que se contentam com a ausência de sentido (*Ibidem*, p. 191). Temos uma predisposição para explicar, ordenar, a realidade. Este é um facto intrínseco do sujeito pensante, que se mostra em todas as tentativas gizadas por ele mesmo de compreensão do mundo que o

¹⁰ Ainda há pouco tempo, numa aula, a propósito da dúvida cartesiana, conversava com os meus alunos sobre os ensinamentos “errados” aprendidos na “escola” ao longo dos séculos como, por exemplo, o geocentrismo. Questionava eu os meus alunos se eles de facto tinham provas que o heliocentrismo era uma teoria mais verdadeira do que a sua antecessora. Rapidamente chegámos à conclusão que eles, e eu próprio, entendíamos a base dos argumentos heliocêntricos em detrimento dos geocêntricos, mas era algo que nenhum de nós estava preparado para o demonstrar de modo efetivo, visto que o tínhamos aprendido através de um professor ou de um manual escolar. Dito de outra forma, nós não sabíamos se o heliocentrismo era uma teoria correta. Nós acreditávamos nela.

rodeia. Há, deste modo, uma subjetividade, não latente, mas sim bem patente na construção do sentido.

A realidade até pode ser só uma, mas a mesma detém múltiplos aspetos, múltiplas formas de abordagem. Assim, qualquer pessoa ou organização, nomeadamente as organizações escolares, bebe de diferentes e múltiplas fontes na construção desse sentido.

De alguma forma, esta temática já foi abordada. Há, muitas vezes, um abismo entre o sentido que os adultos dão à escola e o sentido que os alunos lhe dão. E é esse exercício honesto que teremos de ser capazes de fazer: os alunos dão sentidos diferentes à escola.

Se o aluno é o principal implicado na organização escolar, temos de compreender o sentido que ele dá à escola e temos de estar preparados para que, perante a mesma pergunta – *Para que serve a escola?*, por exemplo –, possamos ter tantas respostas diferentes em conformidade com o número de alunos a quem for colocada essa questão.

Nessas respostas, como refere Perrenoud (*Ibidem*, p. 192), o sexo ou a classe social não são suficientes para compreender o alcance da resposta de cada um dos alunos. Acrescentamos nós, a propósito da organização dos alunos, nem a idade é suficiente.

Cada aluno tem, naturalmente, uma herança cultural, uma espécie, se ainda o podemos dizer, de tronco comum que o ajuda a compreender a escola. No entanto, a dimensão pessoal é preponderante.

Assim, como refere Perrenoud (*Ibidem*, p. 202): “O aluno é uma *pessoa* que pratica o seu ofício *à sua maneira*.”. Seguindo a mesma ideia, o autor alerta que o aluno também não se pode reduzir a este ofício que pratica. Não há aqui nenhuma novidade. Como pessoa que é, o seu ofício de aluno é mais uma das facetas, mais um papel que desempenha enquanto ator. Este papel abre-se a vários tipos de influências:

- as primeiras provêm da família e do grupo social de que faz parte, ou, mais globalmente, do conjunto dos meios extra-escolares com que se relacionou no decurso da sua história de vida;
- as segundas provêm das diversas turmas e dos sucessivos professores que teve durante o seu percurso escolar;
- as terceiras provêm do grupo do seu grupo de pares, os outros alunos.

Influências tão diversas e subjetivas ajudam a explicar esta concepção de que o aluno é, efetivamente, um ser único e, portanto, construtor único do seu papel, do seu ofício na escola.

Não esquecer também da preponderância do currículo escondido na aprendizagem deste ofício. Existe uma série de apropriações que o aluno vai fazendo, durante os seus anos de escola, decorrente da sua experiência na prática deste ofício que conduzirá a respostas adaptadas à escola, como se fosse parte de uma segunda natureza, aprendida, é certo, mas muito enraizada em cada um dos alunos.

Como se constrói e se interioriza este *habitus*? Perrenoud aponta três caminhos, que se entrecruzam e que se influenciam e se condicionam mutuamente, a saber, a “apropriação de representações, imitação das práticas e interiorização de condicionalismos objectivos (sic)” (*Ibidem*, p. 205).

É importante não deixar que o aluno seja engolido nesta dinâmica organizacional, privando-o da possibilidade de construir o seu sentido. Até porque este ofício do aluno, o seu desempenho, dependerá de como aluno investe nele. Este investimento é indissociável do sentido que o aluno dá ao seu ofício (*Ibidem*, p. 208). Para a construção deste sentido, não basta dizer ao aluno o que a escola é e para que serve. Essa é mais uma forma de esmagar o aluno com mais uma representação social.

Perrenoud é muito claro neste ponto: não se trata de anular o ofício de aluno, em nome de um ideal mais ou menos romantizado de um trabalho escolar baseado simplesmente na espontaneidade e no devaneio. Afirma, a este propósito, que pedagogias que negam as rotinas e as regras não serão bem-sucedidas (*Ibidem*, p. 208). No entanto, tal não quer que a organização escolar se deva sobrepor ou até suprimir a oportunidade de envolver os alunos de forma mais ativa e, porque não, criativa na escola.

Nesse sentido, o que é urgente é procurar o sentido, não o geral ou ideal, mas o concreto para os aprendentes também eles *concretos* (*Ibidem*, p. 227) e únicos. A preocupação não se encontra apenas na didática ou no sentido dos saberes lecionados na escola. Isso é algo que, não sendo acessório, é algo merecedor de atenção.

No entanto, a foco principal de preocupação é a própria organização. Como refere Perrenoud (*Ibidem*, p. 223):

Seria, contudo, ingenuidade acreditar que o sentido do trabalho escolar é apenas assunto que diz respeito à Didáctica (sic). Toda a Escola está posta em causa, e

principalmente a sua organização e a forma como ela define, simultaneamente, o ofício de professor e o ofício de aluno.

Os alunos já sabem que vão à escola para aprender, que aprender é importante para a sua vida futura e que aprender exige trabalho. Todavia, diz Perrenoud (*Ibidem*, p. 210), quantas vezes essas conexões apontadas não são esquecidas no dia-a-dia? Não será até ingênuo acreditar que um aluno tem esta ideia constantemente presente quando se levanta de manhã para ir para a escola, quando está a fazer um trabalho de casa ou quando está no intervalo à conversa com os seus colegas?

O que lhes interessa, na realidade, é o momento presente, o sentido daquilo que eles estão a fazer naquele momento (*Ibidem*, p. 210). Assim, não são raras as vezes que o saber parece ser inútil ou, pelo menos, tem um valor intrínseco, mas sem uma aplicação visível ou evidente.¹¹

A linha essencial do pensamento de Perrenoud apresenta como pedra de toque a construção – urgente – do sentido, no qual os alunos terão de participar. Como o autor sublinha, não se trata de dar mais poder aos alunos – só aqueles que se sabem servir dele é que o poderia efetivamente utilizar, isto é, só alunos maioritariamente pertencentes a classes privilegiadas usufruiriam desse privilégio – mas sim de repensar o ofício do aluno, lembrando que “nem todos os alunos são iguais face ao ofício e à construção de sentido” (*Ibidem*, p. 220). Também Barth (*Ibidem*) refere que é fundamental a construção do sentido, sendo que este se baseia, não apenas em aspetos cognitivos, mas também em aspetos emocionais e até afetivos.

É preciso saber, de igual modo, provocar ou induzir o prazer na aprendizagem, não num sentido demagógico e sedutor mas, como refere Barth, citando François Vital-Durand, no sentido de estimular o jovem este prazer de aprender, tal e qual como “quando a criança experimenta prazer no decurso da sua exploração” (*Ibidem*, p. 178).

Nesse sentido, é preciso repensar, não só o ofício do aluno, mas, de igual modo, o ofício do professor, repensando antes de mais, a gramática escolar que ainda teima em ser fielmente reproduzida.

¹¹ Acrescente-se esta analogia, ou imagem, apresentada por Perrenoud: “O saber está para os alunos como o dinheiro para os empregados bancários: passa-lhes muito pelas mãos, mas, no fim do dia enriqueceram? Ou compreenderam melhor de onde vinha e para onde ia?” (*Ibidem*, p. 213).

II. Enquadramento metodológico

4. Natureza do estudo

Este capítulo prende-se com a necessidade de enquadrar o estudo desenvolvido, quer num contexto mais filosófico, expondo a posição ontológica e epistemológica com a qual me identifico, repescando, para esse efeito, autores mais “clássicos” da história da filosofia, como Górgias ou David Hume.

Do mesmo modo, pretende-se estabelecer uma ponte explicativa entre a posição por mim assumida e a sua relação com o estudo de caso(s), dando destaque a três autores “obrigatórios” nesta reflexão, a saber, Yin, Stake e Merriam.

De destacar ainda que Stake e Merriam são os autores que mais próximos se encontram da minha visão do que é um caso e de como o mesmo deve ser estudado, nomeadamente a abordagem construtivista de Merriam.

4.1. O que é a realidade? – posicionamento ontológico

Antes de expor, de forma mais direta, os motivos que levaram à opção pelo estudo de caso(s), afigura-se relevante identificar a partir de que matriz ontológica o estudo se desenvolve.

Existe um debate bastante aceso sobre os méritos de abordagens subjetivas ao conhecimento. Antes de falar de positivismo, critérios de cientificidade ou da noção de paradigma de Thomas Kuhn (1989), gostaria de ir um pouco mais atrás e ir buscar as palavras de Górgias, a partir da sua obra perdida, *Tratado da Natureza ou do Não-ser*.

Pelo próprio título, induz-se a ideia de realidade como não existente. Ficaram famosas as considerações de Górgias (a partir de Sexto Empírico, 2005) sobre a realidade, nomeadamente as camadas de ceticismo com que ele a preenche. Coloca-se o problema da existência da realidade, da existência do conhecimento da realidade e até da comunicação e compreensão do conhecimento da realidade. Dito de outro modo, Górgias coloca problemas a um nível ontológico e a um nível gnosiológico, questionando a possibilidade da realidade e, naturalmente, a possibilidade do conhecimento:

(65) (...) Na obra intitulada *Do Não Ente ou Da Natureza* propõe três teses sucessivas: uma e a primeira, que nada existe; a segunda, que se algo existe não é

apreensível ao homem; a terceira, que se é apreensível é, sem dúvida, intransmissível e explicável a outrem. (...)

(77) Deve demonstrar-se de seguida que, mesmo que algo exista, é incognoscível e inconcebível para o homem. Com efeito, diz Górgias, se as coisas pensadas são não existentes, o existente não é pensado, o que é lógico. (...)

(84) O meio por que as [coisas existentes] exprimimos é a palavra, e a palavra não é nem o fundamento das coisas nem as coisas existentes. (pp. 113-117)

Com a referência ao sábio, começo por apresentar o meu próprio posicionamento ontológico. Não chego tão longe quanto Górgias, no que diz respeito à interrogação sobre a realidade. Nesse aspeto, muito me identifico com o ceticismo mitigado de David Hume (1989), nomeadamente quando o empirista nos diz que o ceticismo radical pode fazer sentido, do ponto de vista teórico, mas que se torna impraticável, no quotidiano. Segundo o autor inglês, ninguém consegue seguir à risca os preceitos de um ceticismo radical.

Assim sendo, considero que questionar a própria existência da realidade é uma opção legítima, mas para ser debatida a um nível interior, de pura indagação. No entanto, se me comprometo a estudar uma realidade, estou a pressupor que ela existe. O que não estou a pressupor é que o meu olhar sobre a mesma é uma pura reprodução, mas sim uma construção, sendo esta subjetiva.

Do ponto de vista ontológico, não nego a existência da realidade, mas não consigo deixar de considerar que, se esta efetivamente existe, não deixa de ser um produto do espírito (Afonso, 2014, p. 28).

Assim sendo, defendo uma abordagem subjetivista da mesma, e apesar de ter algumas dúvidas sobre o Nominalismo, isto é, a redução da realidade àquilo que dela conseguimos dizer, parece-me bastante razoável no que diz respeito à produção de conhecimento na sua vertente mais tradicional, isto é, de tipo proposicional, onde a linguagem ocupa um lugar central.

A linguagem é, deste modo, uma criação artificial, que tem como propósito “descrever e tornar compreensível a experiência da cognição individual e a representação do mundo social que ela produz” (*Ibidem*, p. 28).

4.2. Posicionamento epistemológico

Perante esta abordagem ontológica, creio que a perspetiva anti positivista acaba por ser uma consequência natural. O conhecimento produzido nunca é efetivamente neutro. Pelo contrário, é construído no interior de relações e contextos e depende das

estruturas de referência do investigador. Barth (*Ibidem*) referia que até o tamanho de uma moeda difere, mediante as condições económicas das crianças que a observavam. Estes e outros exemplos tornam evidente esta premissa na qual me baseio.

É nesta medida que a metodologia adotada se revestiu também de uma abordagem ideográfica, já que é esta que “dá especial importância à análise dos *testemunhos subjetivos* que se obtêm estando por *dentro das situações* e participando nos processos sociais que são objeto de análise” (Afonso, *Ibidem*, p. 30).

Do exposto se depreende que, enquanto sujeito epistemológico, me situo na abordagem interpretativa, isto é, no pressuposto que a realidade é uma construção social, oriunda de criações individuais, não isoladas, mas em relação.

Herdeiro, em parte, da epistemologia kuhniana e convicto de que “toda a escolha individual entre teorias rivais depende de uma mistura entre fatores objetivos e subjetivos, ou de critérios partilhados e individuais” (Kuhn, 1989, p. 388), assumi, como um facto da experiência, a subjetividade presente no estudo desenvolvido, privilegiando-se a investigação qualitativa em detrimento da investigação quantitativa.

Buscou-se as percepções que os atores, em contexto escolar, detêm, não apenas da escola, mas também do seu lugar na escola, não apenas do ponto de vista cognitivo, mas também do ponto de vista emocional e afetivo.

Tendo em conta os pressupostos aqui apontados e com os quais me identifico, apresenta-se, para mim, que é relativamente óbvio que a subjetividade não contraria, melhor dizendo, não constitui um obstáculo epistemológico ao desenvolvimento de uma investigação deste tipo.

Pelo contrário, a subjetividade torna-se condição epistemológica de abordagem e construção de conhecimento que eu pretendo relativamente a este tema – as vivências dos alunos no ensino secundário.

Constitui-se como uma forma de contrariar abordagens em *massa* e centrar-se num número de sujeitos diretamente envolvidos numa determinada organização social, neste caso, numa organização escolar.

4.3. Estudo de caso(s)

Começamos por tentar fornecer algumas luzes do que é um caso.

Bedrettin Yazan (2015) procura situar a problemática do que é o caso e o estudo de caso a partir das abordagens feitas por autores fundamentais no desenvolvimento desta temática: Robert Yin, Sharan Merriam e Robert Stake.

Yin (2002) define caso como um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto, não havendo um estabelecimento claro das fronteiras entre fenómeno e contexto. Nas palavras do autor, o estudo de caso é essencial para responder a questões relativas aos “comos” e aos “porquês”, nomeadamente quanto o investigador tem pouco ou nenhum controlo sobre os eventos que se encontra a analisar.¹²

De acordo com Stake (1995), e repescando a ideia de Louis Smith (1978), o caso é um sistema limitado que deve ser investigado como um objeto e não como um processo (Smith, *Ibidem*, p. 2), sendo, no entanto, um objeto complexo e integrado que, no âmbito das ciências sociais e humanas, se torna num objeto com uma intenção ou propósito (Yazan, *Ibidem*, p. 139).

Merriam (1998) identifica o caso com a sua própria delimitação, isto é, o caso pode ser qualquer coisa, como uma pessoa, uma instituição ou uma determinada política. Já em 1988 a autora ampliava o espectro ao qual o estudo de caso se poderia aplicar.¹³

A metodologia do estudo de caso tem como objetivo, antes de mais, a compreensão do caso específico. Como refere Stake (2016, p. 24), a “ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso”.

Neste sentido, não há que ter receio da subjetividade própria desta metodologia, não se podendo confundir a mesma com falta de rigor. Aliás, tendo em conta o carácter subjetivo deste tipo de investigação, e tendo noção que a mesma levanta alguns perigos, é necessário que haja rigor no modo como se recolhe e trabalha a informação, sem, no entanto, desconsiderar a capacidade de flexibilizar a metodologia, se assim se afigurar necessário. Como exemplo do exposto, sublinhe-se a afirmação de Stake relativamente às perguntas de investigação. Naturalmente que há perguntas que são determinadas

¹² “...case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context.”, p. 1

¹³ “A qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit”, p. 27

antes do estudo começar até como formas de orientação. No entanto, Stake defende que “As melhores perguntas de investigação emergem durante o estudo.” (*Ibidem*, p. 48).

Tal não significa que se pretende ficar apenas e só pelos casos estudados. Outro dos objetivos passa por tentar compreender se é possível aplicar alguma transferibilidade dos casos estudados. É aquilo que Yin designa de generalização analítica, isto é, a expansão de teorias.¹⁴ Assim, podem analisar-se os casos a partir de teorias previamente construídas e procurar compreender a sua consistência, se as mesmas se enquadram nestes casos particulares e se podem, ou devem, ser reconstruídas.

Yin, dos três autores citados no artigo de Yazan, detém claramente aquilo que se designa como abordagem positivista do estudo de caso. Assim, de acordo com Yazan (*Ibidem*, p. 137):

Yin does not explicitly articulate his epistemological orientation [a positivista] in his text, but the way he approaches case study or research in general and the aspects he emphasizes most indicate that his philosophical stance is towards the positivistic tradition. For example, from a Yinian outlook, case study researcher is supposed to “maximize four conditions related to design quality: construct validity, internal validity, external validity, and reliability. How investigators deal with these aspects of quality control” (Yin, 2002, p. 19) is highly crucial in every step of the case study research.

Yin define que estas condições, amplamente difundidas no seio das ciências sociais, particularmente no que diz respeito às suas metodologias, são estratégias fundamentais no *design* de estudos de caso:

- Construct validity: establishing correct operational measures for the concepts being studied
- Internal validity (for explanatory or causal studies only, and not for descriptive or exploratory studies): establishing a causal relationship, whereby certain conditions are shown to lead to other conditions, as distinguished from spurious relationships
- External validity: establishing the domain to which a study's findings can be generalized
- Reliability: demonstrating that the operations of a study – such as the data collection procedures can be repeated, with the same results (*Idem*, p. 33)

Tal como previamente referido, Yin defende uma abordagem claramente positivista, distante daquela que foi adotada no âmbito desta investigação.

A propósito das condições do *design* metodológico de qualidade apontadas por Yin, recordem-se, sumariamente, os critérios de avaliação da qualidade dos dados, a partir de três pontos: *fidedignidade* (qualidade externa dos dados); *validade* (qualidade

¹⁴ “In this sense, the case study, like the experiment, does not represent a "sample," and the investigator's goal is to expand and generalize theories (analytic generalization)”, p. 10

interna dos dados); *representatividade* (os dados recolhidos são representativos dos sujeitos e dos contextos a que se referem) (Afonso, *Ibidem*, pp. 120-121).

Não desprezando este tipo de abordagem, vejamos as posições de Merriam. A autora defende que o pressuposto da investigação qualitativa tem de ser, antes de mais, um pressuposto construtivista, isto é, a premissa para qualquer investigação de tipo qualidade, a saber, “a realidade é construída pelos indivíduos que interagem com os seus mundos sociais”¹⁵ (Merriam, 1998, p. 6, citada por Yazan, *Ibidem*, p. 137).

Segundo a investigadora (2009), o pressuposto de uma realidade objetiva, independente do sujeito que a observa, e integralmente reproduzida nessa mesma observação é uma clara amostra dos pressupostos ontológico e epistemológico próprios da abordagem positivista, definindo, desta forma, o que é científico. É uma postura, nesse aspeto, bastante rígida.

Citando Patton (2002), Merriam (*Ibidem*, p. 8) refere que até a posição pós-positivista que privilegia a visão relativista em detrimento da visão dogmática, não deixa de crer na força que provas empíricas conseguem ter, reforçando a plausibilidade de certas teses em prejuízo de outras.

Merriam (*Ibidem*, p. 8) opõe-se de forma evidente a esta perspetiva, afirmando que, no âmbito da investigação interpretativa, onde se insere a investigação qualitativa, “a realidade é socialmente construída, isto é, não há uma única realidade observável. Pelo contrário, há múltiplas realidades, ou interpretações, de um único caso”.¹⁶

Esta assunção é uma repescagem, por sua vez, representativa do posicionamento ontológico que Merriam já havia assumido há alguns anos, isto é “que a realidade não é uma entidade objetiva; pelo contrário, há múltiplas interpretações da realidade”¹⁷ (Merriam, 1998, p. 22, citada por Yazan, *Ibidem*, p. 137).

Assim sendo, a perspetiva do investigador é isso mesmo: uma perspetiva, uma possível abordagem à realidade que se propõe estudar. Corresponde, portanto, a uma construção subjetiva da realidade sem, por isso, perder a sua legitimidade.

Nesta linha, importa relevar as palavras com que Stake (1982) abre a sua comunicação¹⁸:

¹⁵ “the key philosophical assumption upon which all types of qualitative research are based is the view that reality is constructed by individuals interacting with their social worlds.”

¹⁶ “... assumes that reality is socially constructed, that is, there is no single, observable reality. Rather, there are multiple realities, or interpretations, of a single event.”

¹⁷ “that reality is not an objective entity; rather, there are multiple interpretations of reality.”

¹⁸ Comunicação apresentada no Seminário sobre AVALIAÇÃO em DEBATE promovido pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-RJ, em

Ao nos reunirmos hoje para mais um diálogo, podemos dizer que participamos de uma experiência comum. Compartilhamos o nosso conhecimento da educação e dos métodos de pesquisa. Entretanto, cada um de nós vê as coisas com uma certa singularidade, uma certa subjetividade. Sabemos que não é possível eliminar completamente a subjetividade, e talvez não o queiramos. Uma questão se apresenta: – podemos colocar essa subjetividade a trabalhar para nós de forma a melhorar nossa pesquisa e avaliação?

Como se sabe, Stake privilegia o paradigma interpretativo e a discussão que esta forma de investigar acaba por fomentar. Nas palavras do autor, “se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações” (1982, p.22).

Quais são, então, as características fundamentais dos estudos de caso qualitativos? Ludke e André (citados por Amado & Freire, 2014, pp. 142-143) apresentam-nas da seguinte forma:

- *visam a descoberta*: o que se fundamenta no caráter aberto e revisível do conhecimento;
- *ênfatizam a interpretação em contexto*: há que levar sempre em consideração o contexto em que cada caso se situa. Se o caso se centra numa escola, há que ter em conta a história dessa escola, a situação geral no momento da pesquisa, etc.;
- *visam retratar a realidade de forma completa e aprofundada*: tem-se em conta a complexidade natural das situações e das relações entre as suas partes;
- *usam uma variedade de fontes de informação, de abordagens e técnicas, resistindo à tirania do dogma metodológico*;
- *permitem generalizações naturalistas e ecológicas*: isto é, um leitor do relatório final fica apto a estabelecer relações entre as conclusões da análise e a sua própria experiência em situações semelhantes;
- *procuram representar pontos de vista diferentes* e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação. Para tal, a pessoa do investigador tenta trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando, ainda, o seu ponto de vista sobre a questão e justificando devidamente a sua opção.

Assim, e tendo em atenção o exposto, pretende-se com o estudo de caso colocar o foco em casos particulares, mas sem perder de vista que estes casos particulares, não são casos isolados, isto é, independentes do seu contexto. Mais uma vez, sublinhe-se a importância e pertinência de estudar casos concretos em relação com a sua realidade social, com todas as implicações que tal relação traz consigo.

colaboração com a CAPES/MEC, INEP/MEC, CNPq, USICA, Fundação Fulbright, CIDA nos dias 2 e 3 de agosto de 1982, no Auditório do RIO DATACENTRO, e organizado pelas Profas. Dras. Nícia Mana Bessa e Thereza Penna Firme. Tradução de Heraldo Marelim Vianna, com permissão do Autor.

É importante que o investigador, através do estudo de caso, comunique com quem o leia e analise. No entanto, já não é, de todo, importante, que as conclusões do investigador sejam as conclusões do leitor. O que se pretende com este tipo de investigação é fornecer mais uma lente de leitura da realidade, sem a circunscrever ou delimitar, de forma determinística, por essa mesma lente.

5. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

O presente capítulo tem como principal objetivo justificar a escolha dos diários como fonte primordial de recolha de dados, assim como apresentar as principais linhas de orientação gizadas para a análise de conteúdo deste tipo de documentos pessoais e privados.

5.1. Os diários na investigação educacional

Os diários são instrumentos já muito antigos, aparecem por volta do séc. X, no Japão e na Europa. Associados, inicialmente e durante muito tempo, a elites – saber ler e escrever era bastante exclusivo – como a nobreza japonesa ou o clero anglo-saxónico. Mais tarde o seu uso seria associado a investigadores e artistas, entre outros (Alaszewski, 2006).

Independentemente da sua utilidade noutros séculos, importa, neste contexto, dar um salto temporal até ao séc. XX, referenciando a importância dos diários em áreas como a psicanálise, como uma ferramenta de autodescoberta do *eu*.

A utilização dos diários como ferramenta de investigação é, no campo da psicologia, de uma utilidade atrativa. De acordo com Gordon Allport, “são documentos de vida por excelência, que narram em crónicas, o fluxo contemporâneo de eventos públicos e privados que são significativos para o diarista” (Plummer, 2001, p. 48 a partir de Allport, 1942).

Os diários são assim registos diários (Patterson, 2005, p. 142), não apenas de eventos ou ocorrências, mas também de pensamentos ou de sentimentos (Symon, 2004, p. 98) num determinado período de tempo, estando muitas vezes todos estes elementos associados entre si.

Zaccarelli & Godoy, (2010) enunciam a definição apresentada por Alaszewski (2006, p. 1) que abarca as várias formas de diários:

Para este autor, diário “é um documento criado por um indivíduo que mantém ou manteve um registo regular, pessoal e contemporâneo”. Assim, quatro características constituem um diário: a) a regularidade do registo: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registos são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e d) ser um registo propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos.

Podemos considerá-los assim instrumentos que representam um olhar interior e pessoal de uma realidade, mas também instrumentos de autoanálise. Dito de outro modo, e de acordo com o meu entendimento, os diários constituem uma construção complexa de entrecruzamento de três aspetos: a realidade exterior, a realidade interior e a relação que existe entre essas duas realidades, que denominaremos de experiência pessoal.

Adotando uma abordagem mais interpretativa, quando foi solicitado aos alunos a construção de diários, não se pré-determinaram nenhuma categoria de análise. A instrução dada aos alunos foi intencionalmente ampla e abrangente, tendo como principal desiderato uma construção livre, com o mínimo de condicionantes possível, pelo menos da parte do investigador. O objetivo foi, deste modo, descobrir as categorias a partir da análise dos diários e não o contrário.

Ainda assim, e de acordo com Plummer (2001), o tipo de diário construído insere-se na categoria do *diário solicitado*, por oposição ao *pré-existente*. Ainda de acordo com Plummer (*Ibidem*), dentro da categoria do diário solicitado, o modelo utilizado este propriamente dito, isto é, o diário que se pede para construir durante um determinado período de tempo.

A escolha dos diários prendeu-se com a perspetiva, identificada no capítulo anterior, paradigmática com a qual me identifico. Assim, o que se pretende é ir além dos dados objetivos, visto que estes, a bem dizer, nem consigo com segurança dizer que existem. Não entremos no âmbito filosófico de duvidar da existência de um mundo exterior, ou de uma realidade. Duvidemos sim, da natureza objetiva da leitura que fazemos dessa realidade.

Os diários tiveram precisamente essa função: reconhecer a subjetividade e valorizá-la, elegê-la como paradigma epistemológico deste estudo. Zabalza (1994) realça a importância dos diários no contexto do estudo que desenvolveu a partir da leitura de diários de professores, construídos com o propósito de desmontar os “pressupostos do paradigma do pensamento do professor” (*Idem*, p. 30).

Os diários enquadram-se no âmbito dos documentos pessoais, isto é, material que serve de revelação das perceções que o sujeito investigado tem das suas próprias experiências, o significado que lhes atribui (Bogdan & Biklen, 1994, p. 177, citados por Amado & Ferreira, 2014, p. 275). Nesta linha, Bogdan & Biklen, *Ibidem*, p. 177, citados por Amado & Ferreira, *Ibidem*, p. 278) definem o diário como uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre os acontecimentos da sua vida”.

Autores como Bolívar e colaboradores (citados por *Idem*, p. 280) referem que os diários “podem ser uma metodologia relevante para documentar e aprender da experiência” (p. 183).

A utilização de diários em investigação remete para outros fatores que tanto escapam a outro tipo de análises, nomeadamente a possibilidade que se abre para a investigação de processos de tipo afetivo, cognitivo ou emocional (Zaccarelli & Godoy, 2010). Lembrar, neste ponto, que a construção de um diário pessoal encaminha o seu autor para uma reflexão, não apenas do ponto de vista descritivo, mas também do ponto de vista avaliativo. Assim, pode-se afirmar que é um documento pessoal com marcas vincadamente cognitivas e emocionais.

Deste modo, como referem Zaccarelli & Godoy (*Ibidem*):

Várias são as vantagens do uso dos diários apontadas na literatura. Um dos pontos principais constitui-se no fato de que eles permitem a investigação de processos mentais em detalhe, à medida que se desenvolvem. Isto possibilitou a investigação de insights, e da aprendizagem de ciclo simples e ciclo duplo na pesquisa de Rigano e Edwards (1998), em que se demonstrou a conexão entre pensamentos, sentimentos e ação. Os diários servem, ainda, para incrementar a reflexão propriamente dita.

A propósito da última parte do excerto – “incrementar a reflexão propriamente dita” –, no geral, os alunos que aderiram a esta proposta referiram, ou no diário, ou oralmente, que, de facto, a construção dos diários tinha levado a esse exercício reflexivo, porque não dizê-lo, mais ou menos forçado, mas, de igual modo, bastante gratificante, possuindo assim um efeito até um efeito catártico e terapêutico, já que são um registo, ele próprio, de aprendizagem (Amado & Ferreira, *Idem*, p. 280).

Diários de alunos permitem esclarecer alguns aspetos fundamentais da escola pois, tal como Bolívar e os seus colaboradores (2001, p. 186) afirmam, permitem desvelar “o que ocorre na aula, a sua própria autoavaliação, implicar os alunos na melhoria da sua própria auto aprendizagem e do processo de ensino, ajudar a identificar problemas, etc.”

Os diários podem, deste modo, servir para mostrar, ou até iluminar, questões mais obscuras, porque até nos podem passar despercebidas, quer ao investigador, quer ao próprio autor do diário.

Partindo do pressuposto de que os alunos foram, quotidianamente, escrevendo as entradas nos seus diários – o que, pela descrição pormenorizada dos acontecimentos do dia-a-dia, parece ser uma assunção bastante aceitável – permite minimizar a quantidade

de tempo entre acontecimentos e relato dos mesmos (Bolger et al. 2003 citado por Zaccarelli & Godoy, 2010). É, por assim dizer, um reeditar do método introspectivo proposto pelas escolas de psicologia iniciais, mas sem o receio da subjetividade.

Outra vantagem evidente, mas também um “perigo” para manter o foco da investigação, prende-se com as inúmeras possibilidades de pesquisa que os diários podem trazer, isto é, para as várias lentes teóricas que podem ser aplicadas no ato de leitura e análise de um diário.

Isto, por si só, pode constituir uma desvantagem pois, tal como afirma Alaszewski, (2006, p. 73):

na pesquisa com diários é mais difícil construir uma relação próxima e direcionar os diaristas para áreas de interesse dos pesquisadores, na medida em que os diaristas escolhem onde, quando e como completam seus diários e o pesquisador não está presente no momento em que fazem suas escolhas.

Tal pode ser contrariado com indicações mais precisas ou com um acompanhamento mais próximos dos sujeitos implicados na elaboração dos diários. No entanto, e como já anteriormente enunciado, o objetivo passou por dar a máxima liberdade aos criadores.

Assim, e tendo em conta o ponto de vista do qual parto para aquilo que pretendia para o meu estudo, os diários – redigidos de forma, pelo menos dentro possível, livre ou com o mínimo de condicionalismos, sendo os mesmos plenos de subjetividade – constituíram-se como a abordagem, mas também, o fundamento da investigação desenvolvida do tema escolhido no âmbito desta dissertação.

Partimos então do pressuposto de que a narrativa – o diário de bordo – seria um instrumento fundamental para tentar chegar de forma mais próxima aos alunos. Sem dúvida que não será um instrumento isento de falhas. No entanto, e apesar da subjetividade latente deste tipo de exercício, não deixa de trazer uma visão mais abrangente e, quem sabe, mais completa das vivências experienciadas pelos alunos do ensino secundário.

Naturalmente que podemos “desconfiar” das narrativas produzidas pelos alunos. Há fatores que, porventura, interferiram na produção dos diários. Tendo como exemplo a consciência que os alunos têm de que, quem os iria analisar, é, simultaneamente, professor deles é um fator do qual não nos podemos desligar.

No entanto, os alunos que efetivamente decidiram levar a cabo esta proposta, tendo essencialmente em conta o que escreveram, acabaram por relatar eventos e situações que, é nossa convicção, se revestiram de um carácter de genuína autenticidade.

E esta é uma das grandes vantagens das narrativas: o carácter pessoal que elas acabam por tomar. Neste caso, a presença da subjetividade contribui para o enriquecimento do estudo feito e não para a sua “infeção” ou perda de cientificidade.

Acreditamos que seja possível, através de casos particulares, com pouco ou nenhum peso estatístico, produzir conhecimento científico, isto é, “mobilizável, transferível, ressignificável, sobretudo em campos de estudo de natureza socio-prática, como a Educação” (Roldão, 2014, p. 18), dito de outra forma, recolher, analisar e enquadrar experiências marcadamente subjetivas num contexto mais abrangente, neste caso, as vivências dos alunos no ensino secundário e o modo como os mesmos percecionam e sentem essas vivências.

A propósito da importância da construção de narrativas, um artigo bastante presente no *design* deste projeto de investigação inicial foi um relacionado precisamente com a construção de narrativas por parte de professores. A partir da produção dessas narrativas foi possível construir conhecimento, criando relações de semelhança entre as mesmas, sem receio da subjetividade que as mesmas poderiam implicar.

Com as narrativas pretendeu-se contrastar diferentes visões sobre a realidade estudada, tentando obter algo de novo, e não apenas a repetição de velhas ideias sobre o insucesso¹⁹ e sobre o papel de alunos e professores nos processos de ensino e aprendizagem.

Esta modalidade de estudo biográfico, a partir das próprias perceções do ator que é o aluno, permite abrir “caminho à captação dos significados profundos construídos e reconstruídos na ação, enriquecendo a compreensão dos processos e contextos de ação” (Afonso, *Ibidem*, p. 81).

¹⁹ A propósito destas repetições de ideias usuais sobre o insucesso escolar, leiam-se as palavras de Barth (1993) sobre a questão da falta de motivação. Os professores geralmente colocaram a “falta de motivação” como principal obstáculo às aprendizagens, mas questionando crianças do ciclo preparatório, nenhuma referiu que a ausência de motivação estava na base das dificuldades de aprendizagem. Quando questionadas sobre o “principal obstáculo à aprendizagem na escola, responderam em primeiro lugar: «quando não percebemos».” (p. 180)

5.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo acabou por, naturalmente, beber das influências que têm vindo a ser retratadas no enquadramento metodológico. Mas antes de avançar, comecemos pela pergunta: o que é a análise de conteúdo?

Esteves (2006, p. 107) designa-a como um “conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”. Neste caso em concreto, os dados em análise foram suscitados pelo investigador (Van der Maren, 1995), através da solicitação da redação de diários por parte de um grupo de alunos.

De realçar que prevaleceu, essencialmente, uma abordagem qualitativa de análise dos dados, de onde se procurou retirar inferências, a partir dos discursos escritos, quer patentes, quer latentes (*Ibidem*, p. 108).

De acordo com Colás (1992b, p. 255), podemos distinguir dois tipos de técnicas, no âmbito da metodologia qualitativa: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas. A opção – consciente – prendeu-se fundamentalmente com o segundo conjunto de técnicas, nomeadamente a técnica que diz respeito à produção de diários. A análise deste tipo de documentos, de natureza *pessoal*, tem como objetivo recolher informação sobre preferências e perceções de um sistema mais ou menos específico, neste caso, a realidade de cada um dos alunos, nomeadamente a partir da avaliação que fazem do seu quotidiano.

De realçar também que esta abordagem remete para uma análise de possíveis relações de causalidade que ocorrem muito mais a nível local, do que propriamente a um nível abstrato. Isto é, apesar de haver uma multiplicidade de fatores mais ou menos distantes que expliquem causalmente um determinado comportamento, neste caso em concreto – a produção dos diários – essa mesma causalidade remete para fatores mais próximos, no espaço e no tempo, do que distantes (Aires, 2011). Importa, de igual modo, referir que a análise feita teve como princípio “filosófico” a reflexão de David Hume (1989) sobre a produção de conhecimento, a partir da noção de causalidade. Assim, procurou-se imprimir uma abordagem flexível e não redutora nas explicações encontradas para os acontecimentos e reflexões relatados nos diários.

A análise de conteúdo é um processo exaustivo. Não é um simples resumo dos dados recolhidos, mas sim uma apresentação na sua totalidade de todos os elementos referentes a uma categoria de análise.

Neste sentido, são citadas as palavras de Bogdan & Biklen (1994, p. 49): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto (sic) de estudo”.

Com estas palavras, pretende-se sublinhar a importância de uma análise exaustiva dos diários solicitados aos alunos. Tudo pode constituir uma lente de aproximação a uma relação ou processo determinante na compreensão da problemática estudada.

A metáfora das lentes *zoom* (Wolcott, 1994, p. 17) pode ser uma boa ilustração daquilo que se pretende. No entanto, neste caso, optou-se deliberada e essencialmente por *close-ups*, apesar do objetivo ser a construção de uma *panorâmica*, isto é uma possível generalização, no âmbito das reflexões atuais sobre o que é a escola e o impacto que têm na vida dos alunos, nomeadamente no ensino secundário. De facto, em investigação qualitativa, há uma tendência para a análise dos dados, operando por uma lógica de indução (Bogdan & Biklen, *Ibidem*, p. 50).

Tendo em conta, o material disponível, a análise, ao contrário do que se poderia pensar ou sugerir, não partiu tanto dos processos, mas sim dos resultados. Apesar dos diários terem reflexões, de cariz mais ou menos estruturante, isto é, sobre o modo como o aluno vê a escola e a si mesmo, que significados atribui a esses termos e ao modo como os mesmos se relacionam, o facto é que são reflexões esporádicas. Assim, as principais reflexões estão muito conotadas com o momento presente, com a discussão com o colega, ou o teste realizado.

Creio que faz algum sentido. Tal como Perrenoud (1995) afirma, regra geral, o sentido da escola para os alunos encontra-se muito mais no momento presente, do que no passado ou futuro a médio ou longo prazo.²⁰

No entanto, a atribuição de significados é um exercício constante e bastante claro na redação dos diários, pelo que é fundamental uma análise centrada a partir das conjecturas que alguns alunos fizeram nos seus diários sobre as suas vidas, ou um momento específico, ou sobre a escola e o ensino secundário.

²⁰ Esta ideia já foi trabalhada no Capítulo 3. Recordemos, ainda assim, as palavras de Perrenoud (1995, p. 210): “No espírito dos alunos, as coisas são menos claras. Claro que, à força de se ouvir dizer que é preciso trabalhar para ter sucesso na escola e na vida, a conexão destas opiniões não lhes é inteiramente estranha. Mas, no dia-a-dia, essa conexão é esquecida. O que lhes [aos alunos] interessa é o sentido da relação, o sentido da tarefa, da situação, do momento presente.”

Outro dado de não menos relevante importância, é o que diz respeito a uma característica própria de uma metodologia associada à entrevista, mas que gostaria de pedir emprestada para a análise de conteúdo: ouvir de forma cuidadosa (Bogdan & Biklen, *Ibidem*, p. 137).

Ler é também uma forma de ouvir aquilo que os sujeitos da investigação têm para dizer. Assim, a análise de conteúdo seguiu esta linha, este desafio, melhor dizendo, este conselho: “Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo (*Ibidem*, p. 137). Tendo em conta o material empírico disponível – os diários – não se pode, como numa entrevista, voltar a perguntar. No entanto, este esforço hermenêutico deverá estar sempre presente.

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao desenvolvimento de categorias de codificação. Este é um processo muito complexo e, simultaneamente, bastante flexível. Mais uma vez, a opção partiu da leitura e análise dos diários, esperando que as categorias de análise se fossem desvendando. O objeto desta opção prendeu-se com a tentativa de serem os dados recolhidos as minhas lentes e não o contrário. Tenho bem noção que não há leituras “puras”, ou independentes de um contexto. No entanto, tal como referia, o objetivo passava por investigar as vivências dos alunos, antes de mais, a partir dos *próprios alunos*, mesmo que tal pretensão desse origem a uma leitura mais “perdida” ou até desorganizada.

Assim, como categorias de codificação tendo em vista a organização dos dados recolhidos, também retiradas da metodologia ligada às entrevistas, gostaria de destacar as seguintes – como enunciadas por Bogdan & Biklen (*Ibidem*, pp. 221-227) – *códigos de definição de situação* (o modo como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares); *pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos*; *códigos de acontecimento* (códigos representativos de atividades específicas); *códigos de estratégia*; *códigos de métodos* (próprios para enunciar dilemas ou alegrias, por exemplo). Foram estas as categorias que mais sentido fizeram para a análise dos diários.

Assim, começaram a aparecer as categorias próprias da análise dos dados, assim como os seus indicadores. Da análise levada a cabo, oito temas/categorias acabaram por emergir. Na parte III da dissertação, ter-se-á uma ideia mais concreta de cada uma das categorias e de que forma as mesmas se foram manifestando através dos indicadores expressos pelas unidades de registo ao longo de todo o *corpus* documental.

O procedimento adotado teve assim um carácter aberto ou exploratório (Esteves, *Ibidem*, p. 110), ou seja, as categorias emergiram dos dados recolhidos e não o contrário. O processo de categorização foi também ele sujeito a reformulações. Isto porque a primeira leitura

foi, por assim dizer, “flutuante” (*Ibidem*, p. 113), de modo a poder ir refletindo sobre os sistemas de categorias passíveis de serem adotados.

A análise feita revestiu-se, antes de mais, de uma contagem, não exclusivamente frequencial, mas também partindo de uma análise semântica – tendo sido deste modo que as categorias de análise foram surgindo – e, conseqüentemente, também a partir de uma abordagem categorial, isto é, na criação de categorias, de modo a fornecer uma abordagem organizada ao conteúdo recolhido. As categorias criadas acabaram, quase sempre, por ter uma conotação avaliativa, permitindo assim a geração de juízos de valor, positivos ou negativos, a partir das próprias avaliações que os alunos fizeram.

A forma de organização de todo o material foi, naturalmente, cronológica, apesar de haver entradas em alguns diários que não continham qualquer referência temporal. A cada diário foi atribuído um número e a todos os diários foi atribuída a letra *D*. Cada diário constitui, desde modo, uma unidade de contexto.

De referir, por fim, que a análise efetuada, apesar de exaustiva, constitui um caminho, no meu entender, plausível, de leitura e de interpretação, não pretendendo, de todo, proibir outras possíveis análises e tendo a consciência que, se tal acontecer, tal como já havia sido referido, a partir das palavras de Stake, no capítulo 4: “se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações” (1982, p.22).

6. Tempos e procedimentos de investigação

O estudo que é apresentado decorre fundamentalmente de dois momentos. O primeiro remete para a necessária revisão de literatura. O objetivo pretendido passava por contextualizar as questões de partida.

Assim, compreendi que seria necessário, antes de mais, fazer uma breve leitura do ensino em Portugal, nomeadamente a partir do séc. XX, colocando em foco a temática da escolaridade obrigatória e os seus objetivos, desde o final do séc. XX até à atualidade.

Num segundo momento, tornou-se essencial proceder à análise da própria realidade escolar, dos seus processos e modos de organização, repescando, para o efeito, algumas metáforas, fundamentais como lentes teóricas para uma leitura, não direi mais completa, mas sim mais complexa, visto que a realidade abordada é um fenómeno também ele complexo e com múltiplas possibilidades de leitura.

Num terceiro momento, e como se pretendeu dar voz aos alunos, foi elementar recorrer à obra já muito citada de Perrenoud. Esta obra é um verdadeiro tratado sobre o modo como os alunos sentem o seu *ofício* e o sentido que lhe dão e terá sido a obra mais determinante no desenvolvimento deste estudo e, por consequência, o grande sustentáculo desta dissertação.

Posto isto, foi necessário proceder à clarificação do meu próprio posicionamento ontológico e epistemológico enquanto investigador, contando com o “auxílio” de alguns filósofos pelos quais tenho a mais profunda estima, estabelecendo a ponte necessária entre a minha posição filosófica e as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No entanto, terei de ser completamente honesto. A ideia dos diários é uma ideia antiga. Desde sempre me interessou a possibilidade de auscultar os alunos, partindo de uma perspetiva muito pessoal e até pouco estruturada, de modo a recolher uma maior autenticidade.

É por esse motivo que os diários são tão importantes neste estudo. A investigação desenvolvida não condicionou a leitura dos diários. Muito pelo contrário, a revisão de literatura foi já bastante influenciada pela leitura dos diários. Assim, da mesma forma que dei aos alunos poucas instruções para redigirem os diários, também a minha leitura foi inicialmente feita sem um aprofundado enquadramento teórico. O objetivo desta opção prendeu-se com a tentativa de deixar que fossem os dados

recolhidos a mostrar-se em detrimento de uma visão já condicionada pela posição A ou B.

Tenho total consciência que a minha primeira leitura não foi “pura” ou objetiva. No entanto, com esta opção, tive a oportunidade de poder fazer duas leituras: uma primeira, alicerçada no meu ponto de vista, com os meus pré-conceitos e, de igual modo, ideias decorrentes da minha experiência pessoal; uma segunda, mais uma vez alicerçada pelo anteriormente exposto, mas também pela produção científica posteriormente consultada.

O local de eleição para a recolha dos diários foi uma escola privada situada no distrito do Porto. Falamos de uma realidade diferente, visto que se trata de uma escola particular. No entanto, interessava-me retirar conclusões, adequadas também à minha realidade, de modo a poder refletir melhor sobre dinâmicas próprias da desta realidade em estudo.

A escolha serviu assim outra preocupação ligada ao desenvolvimento da minha própria profissão. Esta preocupação pautou-se pelo desejar querer ganhar outra consciência, mais plena da realidade da escola, não descurando, claro está, possibilidades de transferência de conhecimento para outras realidades ou organizações escolares, para além da que me é mais familiar.

Tendo presente que o meu objeto de investigação – as vivências dos alunos no ensino secundário – comecei, numa primeira fase, a ponderar quais deveriam ser os alunos convocados para elaborarem este pequeno registo.

Assim sendo, e privilegiando o critério da *representatividade*, determinei que o ideal seria ter alunos dos três anos deste ciclo. Por outro lado, optei, ainda tendo em conta o critério enunciado, pela decisão de escolher alunos escolhidos que fossem representativos de todos os graus de sucesso escolar, nomeadamente no que diz respeito aos resultados obtidos às diferentes disciplinas.

A primeira fase de seleção ocorreu durante o último período do ano letivo 2016/2017. Foram selecionados dezoito alunos do 10º ano, vinte e quatro alunos do 11º ano e seis alunos do 12º, num total de quarenta e seis alunos. Essencialmente, escolhi aproximadamente seis alunos por turma, no ano letivo transato.

Os alunos foram abordados por mim pessoalmente, ou individualmente, ou em pequenos grupos, de modo a que lhes pudesse explicar o propósito da investigação que me encontrava a desenvolver.

Todos, sem exceção, aceitaram o desafio e todos os encarregados de educação autorizaram a participação dos seus educandos neste estudo, assinando e entregando uma autorização que foi criada para o efeito (ver anexo relativo à declaração de consentimento informado).

No entanto, deste universo de alunos, apenas onze entregaram os diários, no final do mesmo ano letivo.

Assim, e após uma fase de algum desânimo, numa segunda fase, solicitei a mais quatro alunos, individualmente, no início do segundo período, do ano letivo de 2017/2018, que redigissem o diário. Desses quatro, todos entregaram.²¹

Ainda assim, numa primeira fase, já tinham sido criados os seguintes grupos de análise. O critério escolhido foi por nível de desempenho, isto é, tendo em conta as classificações obtidas pelos alunos às diferentes disciplinas.²²

- alunos com níveis acima de 18 a todas as disciplinas;
- alunos com níveis abaixo de 17, mas não abaixo de 14;
- alunos com níveis entre 10 e 14,
- alunos com níveis negativos a pelo menos uma disciplina.

Do grupo de quinze alunos, seis alunos pertencem, ou pertenciam, ao 10º ano, sete alunos ao 11º ano e dois alunos ao 12º. Deste grupo de quinze alunos, referir também que estamos perante um universo de treze raparigas e de dois rapazes. Acrescentar ainda que, no universo de diários recolhidos, seis alunos encontram-se no primeiro patamar de grupos de análise, quatro alunos no segundo, três alunos no terceiro e dois alunos no último grupo de análise.

Segue-se uma breve caracterização do corpus que constituiu a principal fonte de análise e a base empírica para a investigação desenvolvida para a presente dissertação:

²¹ Agora que reflito melhor sobre esta primeira fase da solicitação dos diários, reconheço três obstáculos totalmente criados por mim. O primeiro, relativo à vagueza da instrução dada. De facto, decidi ser vago de forma intencional, para não condicionar os alunos envolvidos no processo. Mas a vagueza da instrução pode ser contribuído para uma certa falta de sentido daquilo que lhes era proposto. O segundo, relativo à altura em que o diário foi solicitado. Provavelmente o final do ano letivo não será o mais adequado. O terceiro remete para o facto de ter feito o pedido a pequenos grupos de alunos e não individualmente. Houve alunos aos quais eu pedi em grupo e fizeram, mas não houve nenhum aluno a quem eu tivesse feito a solicitação individualmente que não o tenha feito. Talvez por um sentimento mais presente de compromisso?

²² O critério escolhido acabou por não ser particularmente preponderante na leitura levada a cabo. A título de exemplo, o grupo de alunos que obteve melhores resultados, apesar de ter mais entradas no diário ou de ter um maior número de palavras, acabou por revelar preocupações muito similares com os restantes alunos. A diferença assinalável prendeu-se com a análise que elaboram relativamente ao comportamento / desempenho dos seus colegas, como se poderá constatar na parte III da presente dissertação.

Quadro 4 – Caracterização do corpus de análise²³

Código dos diários (por aluno)	Data do 1º registo	Data do último registo	Nº de registos (entradas) ²⁴	Nº de páginas
D1	17-05-17	12-06-17	7	2
D2	09-01-18	22-01-18	12	3
D3	19-05-17	16-06-17	12	3
D4	22-05-17	05-06-17	4	4
D5	18-05-17	06-06-17	11	2
D6	17-05-17	06-06-17	13	2
D7	10-01-18	24-01-18	13	3
D8	20-05-17	07-06-17	13	4
D9	25-05-17	Não especificado.	6	1
D10	08-01-18	31-01-18	15	10
D11	Não especificado.	05-06-17	3	1
D12	Não especificado.	Não especificado.	5	2
D13	21-05-17	25-05-17	4	2
D14	01-06-17	16-06-17	9	1
D15	09-01-18	Não especificado.	16	2

²³ Fonte: elaboração própria.

²⁴ As entradas foram contabilizadas a partir da organização que os alunos deram aos seus próprios diários. Assim, é possível que o mesmo dia tenha mais do que uma entrada.

III. Apresentação e discussão de resultados

7. Que leitura(s)?

No processo de tratamento de informação, e após uma leitura flutuante, isto é, a menos comprometida possível, várias tentativas foram levadas a cabo. Confesso que não fiquei totalmente satisfeito com nenhuma dessas tentativas.

Inicialmente comecei pelo tratamento de informação, seguindo um dos princípios de associação de ideias enunciado por David Hume (1989), isto é, o princípio da *contiguidade*, ou seja, partindo da ideia de aluno, procurei de forma intuitiva saber quais os conceitos associados à ideia de aluno ditados pelo meu próprio senso comum. Assim, escola, sistema escolar, testes, etc., foram algumas categorias de análise que apareceram, de forma mais ou menos intuitiva. Em seguida, como indicadores relativos às categorias, dividiria em avaliações positivas ou negativas cada uma destas categorias.

Rapidamente abandonei esta forma de tratamento de dados. A leitura feita desta forma seria quase um tratamento lógico binário, dividindo, caricaturando um pouco, naturalmente, a informação em *gosto / não gosto*, o que me pareceu manifestamente pobre, tendo em conta a diversidade e riqueza da informação.

Após mais umas leituras, outra ideia começou a desenhar-se. Assim, procurei ler a informação, partindo do enquadramento teórico que tinha elaborado na primeira parte desta dissertação, nomeadamente tendo em atenção dois capítulos – o que se debruça sobre o ensino secundário e o outro que se debruça sobre o *ofício de aluno*, partindo muito da noção de sentido.

Não ficou esquecido o capítulo referente à análise da escola enquanto organização escolar. Digamos que esse capítulo serviu como um *bastidor* para a leitura oficialmente desenvolvida, como mais à frente se evidenciará.

Antes de apresentar as conclusões, não posso deixar de reiterar a minha absoluta humildade, sem falsas modéstias, do modo escolhido no tratamento dos dados. A leitura é apenas uma proposta, com valor e pertinência, na minha opinião, mas não esgota o campo de possibilidades de leitura. Muito pelo contrário, pretende ser uma análise aberta a outras possibilidades, discutida e até contestada. Recordo, uma vez mais, as palavras de Stake “se os dados qualitativos forem adequadamente apresentados, o leitor achar-se-á em condições de aceitar ou rejeitar as conclusões dos pesquisadores, em posição de modificar ou aprimorar suas próprias generalizações” (1982, p.22).

Creio também que a multiplicidade de leituras se deve, e muito, ao modo como os alunos envolvidos que acederam e participaram neste projeto, construíram os seus diários. Assim, se há espaço para diversidade e riqueza interpretativa, tal facto também se deve à qualidade dos dados que foram fornecidos pelos alunos. Torno a lembrar que as instruções foram, intencionalmente, amplas e vagas e, apesar dos perigos inerentes a essa opção, tendo em conta os resultados recolhidos, acabou por ser uma opção muito acertada.

Assim sendo, duas categorias de análise foram geradas, uma relativa ao ensino secundário e outra relativa ao *ofício de aluno*.

Tendo em conta o material recolhido, para a primeira categoria de análise, foram escolhidos os seguintes indicadores: *O ensino secundário é esgotante / stressante; Os professores são importantes; a escola tira-me tempo*. A escolha deveu-se ao facto de todos os alunos se terem referido nestes termos a este ciclo de estudos, apesar de terem, de igual modo, referido momentos bons, como por exemplo, aulas, colegas, professores e atividades. No entanto, há uma realidade inescapável, todos referiram o ensino secundário como particularmente desgastante. Por outro lado, praticamente todos referiram os professores, positiva ou negativamente, como importantes para as suas vivências, não só no dia-a-dia, mas também ao longo do seu percurso escolar.

Para a segunda categoria de análise, foram enunciados dois indicadores. Os mesmos basearam-se, essencialmente, na obra já referida de Perrenoud. Assim, como primeiro indicador, escolhi *Os múltiplos (ou ausência de) sentidos do trabalho escolar* e, como segundo indicador, *Estratégias para escapar ao ofício de aluno*.

Foi extremamente difícil estabelecer fronteiras entre os vários indicadores, pelo que é possível encontrar a mesma entrada para indicadores diferentes. Assim sendo, procedeu-se à elaboração de um quadro com a codificação dos indicadores:

Quadro 5 – Codificação dos indicadores retirados das categorias de análise²⁵

Nome do indicador	Código
<i>O ensino secundário é esgotante / stressante</i>	I1
<i>Os professores são importantes</i>	I2
<i>A escola tira-me tempo</i>	I3
<i>Os múltiplos (ou ausência de) sentidos do trabalho escolar</i>	I4
<i>Estratégias para escapar ao ofício de aluno</i>	I5

²⁵ Fonte: elaboração própria.

Deste modo, a título de exemplo, consideremos o seguinte excerto: “agora já está e só decorar para amanhã” (D5 – I4; I5). Neste caso, considera-se que o presente excerto corresponde ao Indicador 4 – *Os múltiplos (ou ausência de) sentidos do trabalho escolar* – e o Indicador 5 – *Estratégias para escapar ao ofício de aluno*.

Por fim, referir que todas as referências a nomes, locais ou disciplinas lecionadas foram suprimidos, de modo a salvaguardar o anonimato de todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participaram neste estudo, de modo a manter o foco no ponto que realmente interessa, ou seja, as perceções dos alunos.²⁶

7.1. “Acho que há gestações mais agradáveis que o 11º ano” (D4)

É inevitável.²⁷ Todos os alunos referiram que o ensino secundário é stressante ou cansativo ou até exaustivo. Depreende-se facilmente esta ideia a partir dos diários analisados. Lembro que estes diários só tiveram, no máximo, a duração de duas semanas. Neste aspeto, o facto de terem sido escritos no final de um ano letivo ou no início do segundo período não fez diferença. Apesar de se sentir mais essa questão nos diários recolhidos no final do ano letivo, todos referiram, sem exceção, de como se sentiam cansados.

A título de exemplo, relevem-se os seguintes excertos: “(...) nem quero pensar quando tiver os exames nacionais” (D1 – I1); “dia bastante exaustivo, pois amanhã tenho teste de matemática e como é obvio tive de estudar bastante” (D2 – I1; I5); “existe excesso de pressão o que gera nervosismo” (D3 – I1); “a única parte má foi ter de lidar com o nervosismo antes de receber o teste porque tive de esperar a aula toda” (D3 – I1); ou este excerto, bastante ilustrativo, “Acho que há gestações mais agradáveis que o 11º ano ” (D4 – I1); “fechada numa sala e a fazer uma coisa que terá imenso peso no nosso futuro, é bastante assustador” (D5 – I1); “... não posso chumbar este ano, nem por um milhão ficaria mais um ano na escola” (D10 – I1). Mesmo admitindo algum exagero, estes exemplos realçados, como outros, deixam antever a evidência da ideia enunciada.

Numa escola particular, a maior parte dos alunos deseja frequentar o ensino superior, mas tendo em conta esta realidade aqui retratada, encararão os alunos os

²⁶ Os diários, que serão anexados à investigação, também passaram por esse processo de eliminação de possibilidades de identificação dos seus autores e dos sujeitos retratados.

²⁷ Terá mesmo de o ser?

exames como forma de preparação para o ensino superior, ou como uma etapa, ou até um obstáculo, a superar para entrarem no ensino superior?

Como refere Alves (1999, p. 20), o ensino secundário sobrevaloriza “a avaliação descontínua e burocrática” e “elege o exame como referente inspirador e mecanismo de sobre-determinação das práticas pedagógicas e dos ritmos e conteúdos de vida dos estudantes”.

A escola continua também a fazer uma seleção dos melhores, através de mecanismos de exclusão, leiam-se exames, fazendo “crer que as desigualdades no usufruto dos bens educacionais se devem ao maior ou menor esforço e investimento pessoal” (*Idem, Ibidem*, p. 21).

De realçar que é assim que estes alunos, autores destes diários, se sentem, atribuindo constantemente os seus sucessos / insucessos à maior ou menor falta de trabalho. Assim sendo, à ansiedade e nervosismo relativamente a um teste, respondem, por exemplo, com o tal “esforço e investimento”: “a tarde foi exaustiva pois tive (sic) a estudar e só parei quando já eram 22:00” (D2 – I1; I3).

Este mecanismo de exclusão, que agora, lembramos, é obrigatório, retira o aluno daquilo que deveria ser um dos seus principais focos, o aprender, a sua importância e o gosto que o mesmo poderá despertar: “Sinto que estudo mais para evitar o nervosismo e para elevar a (...) confiança do que (...) para aprender” (D4 – I1; I4); “O 11º ano é um ano muito duro e eu já só desejo que acabe, porque já não estou a aguentar esta pressão” (D13 – I1). Serão as aprendizagens daqui decorrentes efetivas?

A construção do saber perde assim muito do seu sentido. A construção de um sentido para a aprendizagem, mesmo que seja imposto aprioristicamente, facilmente se perde, porque, como afirma Perrenoud o que realmente importa é o que ocorre no dia-a-dia, isto é, o que interessa aos alunos “é o sentido da relação, o sentido da tarefa, da situação, do momento presente” (p. 210).

Esta ausência de sentido também se sente na determinação do currículo de cada uma das disciplinas e na obrigatoriedade do seu cumprimento. Como refere Alves (*Ibidem*, pp. 29-30):

No actual (sic) quadro do ES, prevaleceu o pólo enciclopédico do saber que se manifesta na proliferação ainda que moderada de disciplinas, na extensão de conteúdos que apenas podem ser trabalhados pela rama, na superficialidade dos modos de abordagem e na conseqüente extensão dos programas e cargas horárias, sendo visível a pressão para a constituição de mais territórios disciplinares e para a parcelarização do conhecimento.

E o que por vezes acontece na realidade? Esta é, sem dúvida, uma das consequências do “enciclopedismo” (*Ibidem*, p. 29) presente no ensino secundário: “basicamente escrevemos o que a professora nos mandou sobre os excertos e pronto” (D5 – I4).

O modo como o professor orienta o trabalho escolar é também alvo de reflexão: “Todos queriam que fosse como a professora do ano passado que nos incentivava sempre a fazer trabalhos originais e não como esta que quer que debitemos matéria” (D5 – I2; I4). Este é outro exemplo claro da sobreposição do currículo em detrimento do desenvolvimento pessoal e integrado do aluno.

7.2. “Deveria agradecer todas as aulas pela professora (...) que tem” (D1)

Apesar da proliferação de explicações relativas ao sucesso escolar, ou à sua ausência, muitas delas simplesmente encostadas à noção de insucesso do aluno, sendo-lhe atribuída, na quase totalidade, a responsabilidade por esse fenómeno (Pires, Fernandes & Formosinho, 1991), é importante reiterar esta ideia: “Os professores constituem o recurso mais importante para o sucesso educativo e académico dos alunos.” (Rodrigues, Silva & Carita, 2016, p. 181).

Nos diários recolhidos, essa ideia é bem evidente. Como já mencionado, grande parte dos alunos retrata nos seus diários interações e acontecimentos – positivos ou negativos – com professores e de que modo os marca no seu percurso, não apenas académico, mas também pessoal (só D9 não faz qualquer referência direta a professores).

Aparecem, deste modo, interligadas características do foro pedagógico, com referências a aulas, por exemplo, e características do foro socioafetivo. Zins (2004) nomeia como um dos eixos fundamentais na promoção do sucesso escolar, para além das competências científicas, as relações de afeto entre alunos e professores, promovendo assim o desejo e a vontade em ir à escola – “... sinto necessidade de «gostar» de ir para a escola” (D13 – I4).

A título de exemplo, um trecho que poderá ser absolutamente revelador da consideração de Zins: “Não gosto do facto da professora (...) não ser como a de (...), antes de um teste a de (...) dá-nos sempre incentivo enquanto que a de (...) apesar de ser muito boa professora e explicar muito bem, não tem nunca aquelas palavras queridas de incentivo” (D5 – I2).

Assim, fazendo uma simples contagem, registam-se cerca de 52 referências a professores e às interações estabelecidas que com eles estabeleceram. Nessas referências, evidenciam-se aspetos de componente socioafetiva, e muito poucos relativos às competências científicas e didáticas (naturalmente que é possível fazer outra leitura, nomeadamente a de que não existem problemas nesse campo ou, pelo menos, se existe, os alunos não o percecionam).

Seguindo a mesma linha de pensamento, realçam-se as seguintes passagens que, na minha ótica, realçam a importância que o professor tem no dia-a-dia do aluno, essencial para a construção de um sentido desse trabalho, muitas vezes construído a partir de uma base emocional. Recordem-se as palavras de Perrenoud (*Ibidem*, p.209):

Assinalarei apenas que a relação pedagógica e o ofício de aluno estão estreitamente imbricados: a primeira desenvolve-se através de uma interacção (sic) em torno das tarefas de aprendizagem e do seu controlo; o segundo tem um comportamento diferente de acordo com o estado das relações intersubjectivas (sic) – tensão ou cumplicidade, impaciência ou adesão, presença ou ausência, agressividade ou empatia – , tudo isto podendo se reflectir (sic) no nível de expectativas ou na qualidade do trabalho dos alunos.

“Gosto mesmo muito da minha professora (...) que, só não explica muito bem como também torna as aulas muito interessantes” (D2 – I2). Neste caso em concreto, aponta-se para outro dos eixos essenciais para o sucesso escolar que Zins descreve (*Idem*), a saber, as estratégias de ensino mais eficazes de aprendizagem. Neste trecho, é visível o contentamento do aluno face ao modo de explicar da professora em questão e ao despertar do interesse que a mesma consegue incutir.

A capacidade de tornar legível um qualquer aspeto de uma matéria facilita o gosto pela mesma. Recorde-se que já há vários estudos que demonstram uma ligação clara entre dificuldades de aprendizagem e sensações negativas de frustração, tristeza ou até a raiva, tal como, a propósito deste tema, enunciado por Veríssimo (2013). Tal situação evidencia-se no seguinte excerto: “Hoje quase tive uma crise de raiva/ansiedade durante a aula de matemática. Estava finalmente a conseguir concentrar-me, mas não estava a entender literalmente NADA da matéria e dos exercícios que andamos a fazer desde a semana passada” (D10 – I1; I2).

Os alunos registam tudo, mais do que aquilo que julgamos. Muitos deles percecionam o nosso estado de espírito e referem-no – “O PowerPoint, que demorara uma hora a fazer, na noite anterior, mostrou-se inútil graças à falta de cooperação do

computador usado para a projeção e à impaciência da professora” (D4 – I2). Acrescentando-se, no âmbito deste tópico, o seguinte excerto: “Este dia não podia ter corrido melhor, a professora (...) estava bem disposta, milagre” (D15 – I2). Naturalmente que não se pode circunscrever um dia à boa ou má disposição da professora. No entanto, foi, de forma explícita que o aluno em questão sentiu que era uma nota digna de registo.

De facto, não nos podemos esquecer, porque também já fomos alunos, de como os comportamentos e atitudes podem condicionar o nosso percurso escolar. Tendo em conta a passagem apresentada, talvez seja demasiado duro invocar esta metáfora, no entanto, não pude deixar de recordar o excelente artigo redigido por Alves e Cabral (2015): *Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos*.

O estudo teve como “objeto a avaliação pedagógica *sofrida* [pelos professores] enquanto alunos” (*Ibidem*, p. 632). Serve esta referência para reforçar a ideia anteriormente apontada, isto é, a responsabilidade que cada um de nós professores tem no modo como lidamos e respondemos às diversas situações que surgem, neste caso, em sala de aula.

Ainda assim, a propósito de experiências vincadamente negativas, apresentam-se os seguintes trechos: “Os professores estão connosco diariamente e são muito importantes no nosso percurso escolar” (D13 – I2). Apesar de não explicar o porquê desta asserção, estarão subentendidas as reflexões de Zins (*Ibidem*) sobre a importância das relações afetuosas. Esta primeira impressão confirma-se no trecho seguinte, onde o mesmo aluno refere que “A professora (...) está constantemente a deitar-nos abaixo (...) parece que tem prazer em ver-nos com maus resultados” (D13 – I2). No estudo enunciado (Alves & Cabral, *Idem*, p. 641), o sentimento negativo mais vezes referido foi efetivamente o de humilhação. Esta ainda é uma realidade.

No entanto, por vezes, uma palavra de apreço por parte dos professores basta: “O professor (...) elogiou-me (finalmente). Disse que estou a empenhar-me mais nas aulas” (D10 – I2). Neste diário (D10), o aluno optou por, em cada dia, fazer uma reflexão final, apontando “motivos de sucesso” e “motivos de insucesso”. A interpelação do professor foi suficiente para que esta entrada fizesse parte dos motivos de sucesso.

Um feliz exemplo da importância dos professores na nossa vida: “vou começar com o meu encontro com a minha professora primária é sempre um momento que aprecio... Adoro-a não posso negar” (D8 – I2).

Outras referências positivas extrapolam, como se constata, no excerto seguidamente apresentado, a relação meramente profissional entre professor e aluno: “falei com o professor (...) sobre jogos e computadores (coisa que nunca pensei vir a falar com um professor)” (D10 – I2). Depreende-se desta entrada que uma simples conversa fora do âmbito escolar foi suficientemente importante para que o aluno fizesse uma referência à mesma, mostrando-nos que, efetivamente, talvez todos os momentos contem.

Esta entrada é particularmente relevante do que foi anteriormente enunciado: “eu admiro-a tanto, não só como professora mas como mulher, ela foi essencial no meu percurso do secundário” (D12 – I2).

O professor é um exemplo para os alunos. Jaeger (s/d/), na sua famosa obra *Paideia*, enuncia o “significado pedagógico do exemplo” (p. 53), recorrendo a obras clássicas da literatura grega como a *Odisseia* ou a *Iliada*, de modo a sustentar esta tese.

Tendo em conta o último exemplo apresentado, creio que esta visão pedagógica do exemplo ainda se pode considerar muito atual. Como nos diz Jaeger (*Ibidem*, p. 53): “Nos tempos primitivos, quando ainda não existia uma compilação de leis nem um pensamento ético sistematizado (...), nada tinha, como guia da acção (sic), eficácia igual à do exemplo.”.

Os professores marcam os seus alunos, sem dúvida alguma, pelo que é essencial que não percamos de vista a responsabilidade que temos aquando o exercício do nosso ofício. Não nos podemos desresponsabilizar nesta nossa missão. Os alunos andam na escola, quanto mais não seja, porque constitui uma obrigatoriedade. Nós, não.

7.3. “Estudar, estudar e mais estudar” (D6)

Perrenoud afirma que o trabalho escolar é, apesar da complexidade e diversidade provenientes de novos colegas, professores ou escolas, um desenvolvimento de atividades de rotina, individuais ou coletivas (*Idem*, pp. 65-67). O problema está no sentido que essas rotinas podem ou não ter ou até como os alunos cumprem as rotinas, isto é, as estratégias que os alunos encontram para fugir das tarefas projetadas (ver mais informação no ponto 7.2.). Um aluno é muito elucidativo no modo como percebe a escola: “... segunda é dos piores dias da semana porque começa de novo a rotina” (D9 – I4). Haverá sentido para a escola na ótica deste aluno? No momento presente, provavelmente não.

Lembre-se que Perrenoud (*Ibidem*) aponta para o facto de um aluno, no decorrer desta rotina, analisar a escola no presente. Quando pensa na escola e na sua ligação com o futuro, a primeira é muito mais uma ameaça do que propriamente uma via para o seu sucesso pessoal e profissional: “Recebi o teste de matemática e tirei uma nota que me serve para ir trabalhar para a caixa do minipreço” (D11 – I1).

“Aulas todo o dia, treino, chego a casa estafado e ainda com trabalhos de casa e com matéria para estudar” (D14 – I1; I3). De facto, o trabalho do aluno não se esgota na escola. Pelo contrário, é um trabalho que os alunos levam, direta ou indiretamente, para casa, roubando-lhes tempo para si próprios: “Tenho hoje, finalmente, algum tempo para parar e refletir” (D4 – I3; I4); “. Estou ansiosa pelo 12º porque vou ter bastante mais tempo do que nestes dois anos” (D5 – I3); “última tarde livre para estudar (...), então tive que estabelecer algumas prioridades, o que me impediu de ter algum tempo para mim” (D6 – I3); “o pior mesmo é quando não consigo ter tempo para praticar o meu desporto favorito” (D12 – I3); “Isto chateia-me tanto é que eu abduco de algumas coisas que acho que prejudicariam o meu estudo” (D11 – I3); “tive treino e nem isso correu bem ando tão cansada” (D15 – I1; I3).

De acrescentar, partindo do excerto que será seguidamente apresentado, que a expectativa de uma gratificação muito própria está presente: “compensar o tempo que não estudei, manhã e tarde a estudar, espero que seja recompensada depois na nota” (D7 – I1; I3). Mais uma vez somos confrontados com este regime de certificação e validação de aprendizagens, tão próprio de uma mentalidade neo-institucional. Como já foi mencionado, segundo Alves (1999, p. 14), há uma hipervalorização dos “rituais de classificação, [d]o regime de avaliação e certificação, com destaque para os exames e outorga de diplomas”. Esta ideia e forma de ver a escola está profundamente enraizada, não só nos professores, mas também nos nossos alunos.

Aliás, a propósito dos exames e da sua importância, não inseridas num projeto de desenvolvimento pessoal do aluno, mas como uma simples certificação e validação do seu percurso escolar é algo que povoa grande parte dos diários: “A simulação de exame de FQ correu mesmo muito mal. Parece que afinal todo o estudo que investi não foi recompensado (D6 – I1; I4).

Partindo destes exemplos, e olhando para a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, artigo 9º, não podemos deixar de nos questionarmos se estamos, de forma efetiva, a:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa (sic);

Estaremos mesmo a promover o desenvolvimento da “reflexão e da curiosidade científica”? Aliás, na visão da escola enquanto “produto que se mantém inalterado desde a sua moderna origem, contemporâneo da revolução industrial” (Cabral, 2014, p. 35), podemos concluir que, não negando os esforços feitos no sentido de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, ainda se assiste a um desvio entre a retórica presente nos variadíssimos documentos estruturadores da educação em Portugal e o dia-a-dia dos nossos alunos.

7.4. “Vou dormir que amanhã é dia de trabalho” (D15)

E quando queremos fugir ao trabalho? O que fazer? De várias estratégias os alunos se socorrem para cumprir ou, pelo menos, aparentar cumprir as tarefas que lhes são designadas.

A título de exemplo, Perrenoud apresenta uma das estratégias clássicas – “*Despacha-te lentamente*” – que consiste em “ter um ar ocupado, mas sem fazer grandes esforços” (*Ibidem*, p. 126).

Três alunos queixaram-se desta estratégia, isto é, envolvidos num trabalho de grupo, sentiram que houve colegas que optaram por esta fuga à tarefa: “estas pessoas pensam ainda ter o direito de para além não colaborarem num trabalho de grupo, discutirem com quem o quer fazer” (D1 – I5); “A ideia de um trabalho de grupo é algo utópica para a maioria dos alunos: o trabalho e esforço são reduzidos e o retorno é bastante elevado” (D4 – I5); “Como já esperava tive de fazer quase tudo do trabalho [de grupo]” (D5 – I5).

No seguimento do anteriormente exposto, dois alunos, D4 e D5, beberam, como diria Perrenoud (p. 126), o “*cálice da amargura*”, aceitando totalmente a “lógica do trabalho escolar, sem discutir” (*Ibidem*): “Já estou habituado a fazer os trabalhos praticamente sozinho. Quando são os professores a escolher os grupos, quase sempre me juntam a alunos que precisam de subir a nota” (D4 – I4; I5); “agora já está e só decorar para amanhã” (D5 – I4; I5). Neste caso, o aluno não está, de todo, a reconhecer “a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e

pela Ciência e a Tecnologia (...)" (retirado do *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*).

Talvez esta bebida seja demasiadamente consumida pelos nossos alunos: "... manhã na escola e tarde em casa a estudar intensivamente matemática" (D7 – I3; I5); "Mas uma coisa eu tenho a certeza, este fim de semana é para estudar e apenas isso" (D8 – I3; I5); "ainda tive explicação mas também são quase férias, temos de nos aguentar" (D9 – I1; I3; I5).

Outras estratégias também aparecem retratadas, nomeadamente a estratégia que Perrenoud denomina (*Ibidem*) "*Desaparecer no vazio*" (p. 132), nem sempre bem-sucedida, como neste caso: "quando estou calada no meu canto a tentar não morrer, era possível ter um pouco mais de respeito e tolerância" (D10 – I5). Como Perrenoud diria (*Ibidem*), esta estratégia torna-se "difícil quando o professor distribui sistematicamente a todos o mesmo exercício" (p. 132).

Esta questão merece uma reflexão bem mais aprofundada, porque a contradição entre teoria e prática chega a ser gritante. Aproveitando o documento referente ao *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, constata-se, lendo apenas os seus princípios que se pretende que nos afastemos, e muito, do modelo industrial com que a escola, como hoje a conhecemos, começou a ser urdida.

No entanto, há demasiadas evidências de que, aquilo que se passa, ainda se encontra numa linha de ação quase oposta. A metáfora relativa ao "*cálice de amargura*" contraria em absoluto as linhas gerais do documento enunciado no parágrafo anterior. Lembremos uma parte, fundamental, retirada dos seus princípios. Pretende-se que o aluno seja "capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo".

No entanto, os diários mostram que os alunos se sentem, de alguma forma, arredados da sua individualidade, sendo fomentado um modo de agir e pensar imerso em conformismo, quase mecânico, no seu dia-a-dia escolar. Fecho esta reflexão com a seguinte passagem: "deixar as minhas palavras impressas parece-me ilegal, como se a falta de confiança e o hábito de não ser ouvido me tivessem acostumado a permanecer na sombra." (D4 – I5).

De facto, muito nos queixamos relativamente à falta de autonomia e de espírito crítico dos nossos alunos. Mas não seremos nós, adultos, que ajudamos a fomentar essa ausência de autonomia?

8. Conclusões

Inicialmente, três questões de investigação foram colocadas de modo a dirigir a questão de partida inicial: *como se sentem os alunos – do Ensino Secundário – na escola?* Recordemo-las:

- Existe coerência entre a teoria (legislação e documentos estruturadores da educação) e a prática, isto é, o que se passa no dia-a-dia das escolas? – Q1
- Os alunos veem sentido na escola? – Q2
- Como vivem os alunos o seu *ofício*? – Q3

Não existe a pretensão de, através da análise desenvolvida – uma de muitas outras possíveis – responder cabalmente a estas questões. Os autores destes diários não são, nem representam, de modo absolutamente conclusivo, a realidade das escolas portuguesas, nem sequer a realidade das escolas privadas portuguesas. Aliás, a propósito deste assunto, “roubo” as palavras de um dos autores dos diários, claramente enraizado no subjetivismo:

Algo que reparei ao escrever este diário foi a minha tendência para falar no plural e usar «nós», em vez de «eu», embora este diário seja sobre mim e escrito por mim. Não creio que o faça por achar que expresso aqui todas as angústias da classe estudantil. Tenho consciência que cada um tem os seus problemas e frustrações e a razão de cada um determina diferentes formas de ver uma mesma realidade. (D4)

No entanto, creio que só a leitura dos diários, sem o *background* teórico e metodológico que, nesta dissertação, foi mobilizado, já seria motivo, muito pertinente, para reflexão e discussão.

Retomando as questões colocadas e na procura de respostas que a análise dos dados nos aponta, parece-me relativamente seguro afirmar que ainda há, de facto, um longo caminho a percorrer para que a escola sirva, em primeiro lugar, *as pessoas que moram nos alunos* (Azevedo, 2001).

Assim, relendo a primeira questão (Q1), não consigo deixar de refletir sobre a hipocrisia (Guerra, 2002) na qual as nossas escolas ainda vivem, isto é, na “discrepância entre o dizer e fazer” (p. 34). Creio que este aspeto é uma consequência direta do paradigma neo-institucional. A obsessão pela certificação que se traduz nos “rituais de classificação (...) com destaque para os exames...” (Alves, 1999, p. 14) foi claramente passada para os nossos alunos. Esta é uma preocupação evidenciada na redação dos

diários. Vejamos, a título de exemplo: “... nem quero pensar quando tiver os exames nacionais” (D1); “... imensa pressão nos meus exames” (D5); “... só espero que no exame isso não aconteça” (D6); “... não é um mero exame, é o meu futuro” (D8); “... agora que estão a chegar os exames a pressão aumenta” (D12).

Os alunos estão a cultivar-se? A desenvolver o gosto pelo saber? Ou procuram simplesmente a já referida certificação? Não estaremos, deste modo, ainda distantes do que se pretende – supostamente – que a escola efetivamente seja?

A escola, no modo como se organiza, não obstante a produção de novos documentos, isto é, de novas retóricas, teima em atrasar a sua reinvenção, evitando, deste modo, o exercício de autoanálise e *engolindo* o aluno neste sistema, através da preservação cega e confortável do estado das coisas.

Creio que Q2 e Q3 são questões que decorrem do anteriormente exposto.

Os nossos alunos desconfiam do sentido que os adultos atribuem à escola, não vendo de forma clara o prazer da aprendizagem e o seu valor, tal como lhes é dito, intrínseco.

De facto, é complicado ver sentido na escola e nos seus saberes, quando desconfiamos dos seus processos de certificação:

tivemos uma conversa sobre o sistema de educação e chegamos à conclusão que há falta de motivação e existe excesso de pressão o que gera nervosismo. No entanto, cheguei à conclusão que me devo preocupar em aprender, e não com as médias até porque não é por termos 20 em exames que significa que somos (ou seremos) bons profissionais. (D3)

Se pensarmos que um dos objetivos da escola, enunciado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (artigo 9.º, alínea f)), passa por “favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”, forçosamente, e após a leitura dos diários, teremos de questionar se a escola opera mesmo nesse sentido. Como refere um aluno (D4): “Afinal, qual é a importância da sinestesia num livro de reclamações?”. Este exemplo não deixa de ser ilustrativo na ausência de sentido que os alunos veem na escola.

Aqui torna-se impreterível ser muito claro: os alunos, mais do que questionarem os processos, acabam por questionar os conteúdos aprendidos, mostrando desconhecer ou até rejeitar um pretenso sentido – presente ou futuro – para as suas vidas.

Assim sendo, ainda não há o reconhecimento da “importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a

Tecnologia” (*Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*). Dito de outro modo, nota-se ainda uma ausência de sentido.

Por fim, e retomando Q3, podemos dizer que nesse aspeto fomos “bem-sucedidos”: os alunos sentem este *ofício* como um verdadeiro trabalho. Infelizmente, é um ofício muito mais associado aos aspetos negativos do trabalho, do que propriamente aos seus aspetos positivos.

Eles reconhecem momentos bons do trabalho, estando os mesmos associados, muitas vezes, aos próprios professores. Por outro lado, muitos dos momentos negativos também estão, de igual modo, associados a nós. Creio que isso nos traz uma responsabilidade muito acrescida.

Recordemos, uma vez mais, o estudo feito por Alves e Cabral (2015), partindo das marcas negativas que uma simples palavra ou episódio podem deixar nos nossos alunos, ao ponto de se estender durante anos.

Não querendo, no entanto, desviar-me muito no tratamento desta última questão (Q3), talvez resumisse o *ofício de aluno* a uma palavra: rotina. Com todas as implicações positivas e negativas que este termo pode trazer. Já Perrenoud (1995) refere precisamente este facto, isto é, que a escola é um local onde se desenvolvem atividades de rotina.

Não negando o valor das rotinas, relendo, mais uma vez, os diários, não consigo deixar de reparar na menção que os alunos fizeram aos momentos que fugiram às rotinas: “A aula (...) foi diferente (...) e bastante criativa e inovadora” (D7); “Foi um dia diferente que se devia repetir” (D9); “Hoje recebi os «parabéns» de imensas pessoas incluindo professores e funcionários do colégio” (D14).

Isto não é propriamente novidade. Se pensarmos no nosso ofício, seja ele qual for, tendemos a registar surpresas – agradáveis, entenda-se – e que ajudam a fugir à rotina. Por que seriam os nossos alunos diferentes?

Não se depreenda, do anteriormente exposto, a pretensão de fazer da escola um espaço alheio à exigência ou ao trabalho. Mas é essencial que o mesmo possa ser mais próximo, de um ponto de vista afetivo, do aluno. Uma das principais conclusões deste estudo encontra eco nas palavras de Zins (2004): é fundamental fomentar e promover o desejo e a vontade de ir para a escola.²⁸

²⁸ E que este desejo não se restrinja apenas aos recreios mas, de igual modo, a tudo o que diz respeito ao *ofício de aluno*, já que, no final de contas, é a primeira grande ocupação dos nossos jovens durante doze

Tendo em conta o carácter de obrigatoriedade da escola, não será razoável desejar isto para os nossos alunos?

Apesar de ainda haver muito trabalho a fazer, muitos passos já têm sido dados na direção certa. Veja-se a iniciativa *Ciclo de Sessões sobre o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória*²⁹ que consistiu em desafiar os alunos a debater a pertinência e o alcance daquilo que é para eles projetado pelos “adultos”, no sentido de os envolver neste processo de construção *de uma outra escola*. Um dos exercícios interessantes de acompanhar foi o de compreender as visões que os alunos têm da escola, nomeadamente da escola que já têm mas, acima de tudo, da escola que, na sua opinião, ainda falta ter. Aliás, um aluno refere este episódio no seu diário:

Em vez de uma aula «normal» por assim dizer, foi uma aula em o professor nos deu a conhecer os saberes, os valores e as competências que são vistas como adquiridas no ensino superior, Na minha opinião foi uma aula bastante rentável em que para além de nos dar a conhecer um tema que não era bem do nosso conhecimento, permitiu-nos dar a nossa opinião, dizer o que a escola oferece e o que podia oferecer. Isto sim é uma escola, participante em diversas actividades nas quais os alunos têm a oportunidade de participar. (D7)

Creio que é este o caminho: fomentar uma melhor organização escolar, partindo, em grande medida, da auscultação dos nossos alunos. É preciso que eles sintam a escola cada vez mais como sua e não como uma entidade na qual eles “trabalham” e da qual esperam uma recompensa já fora da escola, seja o mercado de trabalho, seja o ensino superior.

Tal como Perrenoud (1995), também não sou partidário da inversão total de papéis, isto é, de uma escola totalmente dependente daquilo que os alunos têm para nos dizer. Os adultos são importantes na orientação destas jovens mentes. No entanto, volto a reiterar: se a escola tem como principal foco o aluno, então este tem de ser necessariamente uma parte integrante e ativa na sua construção.

O *ofício de aluno* ganhará mais sentido quando esse aluno o sentir efetivamente como dele, em detrimento de o ver e viver como uma simples imposição externa.

A escolaridade obrigatória já há muito que não se foca na igualdade de acesso. Essa, felizmente, foi conseguida e encontra-se atualmente assegurada na sociedade

anos. Da mesma forma, quando se fala em gostar de ir trabalhar, estamos a olhar muito para além das pausas para o café com os colegas.

²⁹ Durante o mês de janeiro as escolas foram convidadas a desenvolver com os seus alunos um ciclo de sessões de trabalho de análise e discussão sobre o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, comparando o documento disponibilizado com a escola local que eles têm e frequentam.

portuguesa. No entanto, esta igualdade de pouco vale, se não se trabalhar para garantir também a igualdade de sucesso. Isto porque, sem equidade, não se pode falar de justiça na promoção do sucesso escolar.

Como refere Bolívar (2017), o ensino massificado trouxe algumas desilusões. A igualdade de acesso à escola, aliada à sua frequência em regime de obrigatoriedade, levou a que a escola fosse, ao contrário do que seria expectável, mais um fator de exclusão social, por via do aumento do insucesso escolar.

Assim, há que saber distinguir muito bem *igualdade* de *equidade*, sendo que é este último termo que traduz um efetivo olhar para o indivíduo, tendo em conta a sua individualidade (*Idem, Ibidem*), nomeadamente no que diz respeito aos seus desejos e necessidades pessoais.

Este é ainda o grande desafio da nossa escola: a transformação de uma escola igualitária numa escola com autênticas pretensões de equidade, tornando-a, deste modo, mais justa. Remete-se para esta reflexão a seguinte definição de equidade (Alves, 2017, p. 65):

consideramos a equidade como a aplicação das normas, programas e outras prescrições tendo em conta o contexto específico, e as pessoas concretas a quem se dirigem, procedendo, em consequência, a uma prática de adequação que possa gerar o maior bem possível para as pessoas concretas.

Esta definição remete-nos para uma dimensão de sucesso muito mais rica e abrangente do que a que subjaz aos *rankings* das escolas e ao vazio de um percurso escolar que se resume numa pauta de classificações. Remete-nos para a imperatividade de promovermos, nas nossas escolas, um sucesso de qualidade, porque orientado para *as pessoas concretas*. E este sucesso só pode ser aquele que se traduz “na adequação dos percursos às expectativas dos jovens e às necessidades da sociedade” (Cabral, Alves & Melo, 2016, p. 55), encontrando-se um equilíbrio no qual *o mundo do sistema* deixe de colonizar, reiteradamente, *o mundo da vida* (Sergiovanni, 2004).

No final deste caminho, cabe-me ainda dizer que, para além das conclusões que esta investigação nos permite retirar e que não podem deixar de nos interpelar enquanto professores, foi notório o valor que os alunos deram ao facto de terem tido a oportunidade de se expressarem num registo autêntico, cada um com as suas particularidades, de forma – dentro do possível – livre e sem receio de julgamentos. Acredito que, para os alunos que participaram, mesmo com todas as contingências

inerentes à solicitação que lhes foi feita, esta experiência terá sido, no mínimo, um bom motivo de conversa com eles próprios. E é por esta convicção e pela riqueza e pertinência dos discursos produzidos pelos alunos que participaram neste estudo, que me atrevo a deixar um pequeno desafio a todos os professores que ainda não desistiram de *inventar dias mais claros*: ouçam os vossos alunos, conversem com eles, desafiem-nos. É minha convicção que serão positivamente surpreendidos.

Referências Bibliográficas

- Abreu, I.; Roldão, M^a. C. (1989) A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos. In Pires, E. L., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M. J., Roldão, M. C., Clímaco, M. C., Valente, M. O., Antunes, J. J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N Gaia: Fundação Manuel Leão
- Almeida, L. S.; Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1:2, 53-60
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta
- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: Sage
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas de Acção – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa,
- Alves, J. M. (1999). *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições Asa
- Alves, J. M. & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Est. Aval. Educ.*, v. 26, n. 63, 630-662
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa
- Barth, B.-M. (1993). *O saber em construção – para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bolívar, A. (2017). Justicia Social y equidade escolar. Una revisión actual. In Machado J. & Alves, J. M. (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação – Desafios de uma escola bem-sucedida com todos*. (79-123). Porto: Universidade Católica Editora
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7 (3), 325-347
- Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*, Paris/Brussels: The International Institute for Educational Planning (IIEP) and The International Academy of Education (IAE)

- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso – OS Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora
- Cabral, I.; Alves, J. A. & Melo, P. (2016). Escolaridade Obrigatória. In Silva, M. et al., *Pensar a Educação – temas sectoriais*. (47-80). Lisboa: Educa
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Candeias, A., Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 163-194
- Colás Bravo, P. (1992b). *La Metodología cualitativa*, In P. Colás, L. Buendia, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação – contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora
- Etkin, J. R. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw-Hill
- Ferreira, A.; Félix, P.; Perdigão, R. (2014). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário [Relatório Técnico]*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 5 (3), 23-48
- Formosinho, J.; Ferreira, F.; Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa
- Guerra, S. (2002). *Entre Bastidores – o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa
- Hume, D. (1989). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Edições 70
- Jaeger, W. (s/d), *Paideia*. Lisboa: Editorial Aster
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições
- Jimerson, S. R.; Anderson, G. E. & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, Vol. 39(4), 441-457
- Justino et al. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL
- Kuhn, T. (1989). *A Tensão Essencial*. Lisboa: Edições 70

- Lemos, M. G. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade de Porto
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research – A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas
- Pacheco, J. A. S. (2015). *Os apoios educativos no contexto da diferenciação pedagógica – contextos, perplexidades, dificuldades e incertezas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa
- Patterson, A. (2005). Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. *Qualitative Market Research: an International Journal*, v. 8, n. 2, 142-156
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill
- Pires, E. L.; Fernandes, A. S.; Formosinho, J. (1991). *A Construção Social Da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições Asa
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2 – An invitation to a critical humanism*. London: Sage Publications
- Resende, J. M.; Dionísio, B. M. (2005). Escola pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. *Análise Social*, vol. XL (176), 661-680
- Rocha, C. (2005). *Educação, Género e Poder – Uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional*. Tese de doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Braga
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista Marília*, v.8, n.1, 1-20

- Roldão, M^a. C. (2017). Escolaridade obrigatória dos 12 anos – dos pontos de partida aos pontos de chegada. In Faria, E.; Perdigão, R. (Eds.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* (63-68). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Roldão, M^a. C. (2015) Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na investigação educacional. In F.N. Souza, D.N. Sousa, & A.P. Costa (Orgs), *Investigação qualitativa – Inovação, dilemas e desafios* (15-40). Oliveira de Azeméis: Ludomedia
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA, Porto
- Stake, R. E. (2016). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Symon, G. (2004). *Qualitative research diaries*, In Cassel, C.; Symon, G, *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. London: Sage
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453 - 479
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal
- V. A.. *Educação em Números - Portugal 2015*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- V. A. (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE)
- V. A. (2015). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE)
- V. A. (2017). *Perfil do Aluno 2015/2016*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- V. A. (2010). *Perspetivas da Análise Organizacional das Escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão
- V. A. (2005). *Sofistas – testemunhos e fragmentos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, (95-149)
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In Machado J. & Alves, J. M. (Orgs.), *Melhorar a Escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. (73-90). Porto: Universidade Católica Editora
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data – Description, Analysis, and Interpretation*. London: Sage

- Xia, N. & Kirby, S.N. (2009). *Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes*, prepared for the New York City Department of Education, Santa Monica: RAND Corporation
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora
- Zaccarelli, L. M. & Godoy, A. S. (2010). Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. *CADERNOS EBAPE.BR*, v. 8, nº 3, artigo 10, 550-563
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press

Referências Eletrónicas

- Ministério da Educação e Organización de Estados Iberoamericanos (2003). Sistema Educativo Nacional de Portugal. [Em linha]. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/quipu/portugal/index.html>. [Consultado em 13/07/17].
- Pais, P. (coord.) (2008). Repositório Digital da História da Educação – Resenha de Legislação. [Em linha]. Disponível em: <http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>. [Consultado em 16/09/17].
- DGEEC (2016). Publicações – Dados Estatísticos de 2015/2016. [Em linha]. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>. [Consultado em 10/10/17].
- Ribeiro, B. G. (2012). A escola até aos 18 anos antecipou-se à lei do ensino obrigatório. [Em linha]. Disponível em: <https://www.publico.pt/2012/12/09/jornal/a-escola-ate-aos-18-anos-antecipouse-a-lei-do-ensino-obrigatorio-25723838>. [Consultado em 09/12/17].
- Martins, G. O. (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. [Em linha]. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf. [Consultado em 22/01/18].
- Observatório da Vida nas Escolas (2012). Sentidos e significados da Vida na Escola: “vozes” de alunos/as do Ensino Básico. [Em linha]. Disponível em: <http://obviept.weebly.com/sentidos-e-significados-da-vida-na-escola.html>. [Consultado em 22/01/18].
- Jornal *O Público* (2016). Escolas vão poder definir 25% do currículo. [Em linha]. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/04/30/sociedade/noticia/escolas-vaopoder-definir-25-do-curriculo-1730584>. [Consultado em 20/02/18].
- Viana, C. (2018). OCDE defende fim dos exames no secundário como meio de acesso ao superior. [Em linha]. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/02/09/sociedade/noticia/ocde-defende-fim-dos-exames-no-secundario-enquanto-meio-de-acesso-ao-superior-1802644>. [Consultado a 20/02/18].

Anexo 1

(Carta de consentimento informado entregue aos Encarregados de Educação dos alunos abrangidos neste estudo)



Exmo/a Sr./Sra. Encarregado/a de Educação,

Encontro-me a realizar, no (...), um trabalho de investigação intitulado “**As Vivências no Ensino Secundário**”. A presente investigação está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa sob a orientação da Professora Doutora Ilídia Cabral, Professora Auxiliar na referida instituição.

O estudo tem como principal foco a compreensão do modo como os alunos do ensino secundário vivem e sentem o seu percurso escolar, nomeadamente os momentos considerados marcantes, assim como os aspetos motivacionais de relevo. Pretende-se, de igual modo, conceder aos alunos a oportunidade de serem uma voz ativa e construtora de uma escola melhor.

A escolha do tema remete para um aspeto fundamental e decisivo, a meu ver, para o sucesso escolar dos nossos alunos: *ouvir* o que eles têm para nos contar, *ouvir* as suas experiências; numa palavra, *Ouvir*. Neste sentido, convidamos, melhor dizendo, desafiamos o/a seu/sua educando/a a participar connosco nesta experiência.

Assim, para que se possa operacionalizar esta investigação, será solicitado ao/à aluno/a que, até ao final do presente ano letivo, crie um diário de bordo³⁰, onde registe as suas vivências do dia-a-dia na escola. Um registo que se pretende que seja autónomo e sem filtros, com a máxima autenticidade, honestidade e até irreverência, se for caso disso. Neste diário, o aluno poderá retratar o que bem entender, isto é, pode incluir não apenas o relato das suas experiências, mas, de igual modo, a interpretação e/ou reflexão sobre essas vivências.

O uso intencional da narrativa enquanto prática de investigação, assenta no propósito de utilizar uma técnica que permita uma leitura mais pessoal e, por conseguinte, mais autêntica da problemática em estudo.

Numa segunda fase, pretende-se analisar e contrastar as narrativas dos nossos alunos, criando grelhas de leitura e decodificação das mesmas e identificando pontos convergentes e divergentes dessas narrativas.

Por último, pretende-se procurar compreender se é possível transferir as conclusões provenientes dessas leituras para a nossa realidade escolar.

Os resultados integrais da investigação em curso ficarão disponíveis no repositório científico da Universidade Católica Portuguesa após a sua conclusão e defesa pública. No

³⁰ Redigido de forma livre, podendo ser entregue em formato digital ou físico.

entanto, no respeito pela carta de princípios éticos da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pela qual se rege a investigação realizada pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, será também enviada aos Srs. Encarregados de Educação uma síntese globalizante das principais conclusões do estudo.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como material de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Os Srs. Encarregados de Educação têm o direito de mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação, pelo que a assinatura do consentimento informado não impede os alunos de abandonarem o projeto a qualquer momento, se assim o entenderem.

Pretendo, enquanto docente, dar voz aos alunos. Acredito que só é possível melhorar se os ouvirmos.

Encontro-me ao dispor para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional de que possam necessitar.

Nuno Miguel Rito Freixo

Eu, _____³¹, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____³², do ___º ano, turma _____ declaro ter lido e compreendido os objetivos centrais do estudo “**As Vivências no Ensino Secundário**”, bem como os objetivos gerais do diário de bordo a construir pelos alunos. Desta forma, dou o meu consentimento informado para que o(a) meu/minha Educando(a) participe neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação com a garantia de confidencialidade e anonimato que me é dada pelo investigador.

_____, ____ de ____ de 201_

Assinatura

³¹ Nome completo e legível.

³² Nome completo e legível.