

O MAL-ESTAR DISCENTE NUMA ESCOLA DO OUTRO SÉCULO: OLHARES DE ALUNOS¹

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

Carla Baptista²

José Matias Alves³

Resumo

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

¹ O presente trabalho tem origem na dissertação de mestrado desenvolvida e defendida publicamente na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa por Carla Baptista sob orientação de José Matias Alves. Baptista, C. (2016). *O Mal-Estar Discente numa escola de outro século*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/21672> .

² Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, professora de Português do 3.º CEB e do Ensino Secundário (Porto, Portugal). baptistacarla@gmail.com.

³ Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia (Porto, Portugal). jalves@porto.ucp.pt.

caso estudado, o processo de escolarização revela lacunas graves no seu decorrer e é perspectivada uma falta de sentido nas práticas escolares vivenciadas pelos alunos. Os discentes apresentam uma visão de uma *gramática escolar* que não deveria já existir, marcando negativamente a sua vivência escolar nas dimensões relacionadas com a aula, a avaliação e o professor. Quanto à escola como *locus de socialização*, a visão é mais positiva.

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

Abstract

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

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

1. Enquadramento conceptual e teórico

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

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

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

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

2. Metodologia da investigação

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

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

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

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

3. Apresentação e discussão dos resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Conclusões

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

A. O lado obscuro da escola

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Uma organização escolar anacrónica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D. A pessoa oculta no aluno

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

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

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

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

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

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

E. Professor prisioneiro na alienação do trabalho escolar

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

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

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

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

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

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

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

F. Lacunas de regulação no sistema escolar

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

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

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

A partir de testemunhos dos alunos:

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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