

VOZES DE ALUNOS SOBRE ESTRUTURA E TRABALHO CURRICULAR À ENTRADA DO ENSINO SECUNDÁRIO: ECOS DA DICOTOMIA ENTRE CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS PROFISSIONAIS

PUPILS' VOICES ABOUT CURRICULAR STRUCTURE AND WORK AFTER ENTERING UPPER SECONDARY EDUCATION: ECHOES OF THE DICHOTOMY BETWEEN ACADEMIC AND VOCATIONAL COURSES

Ana Cristina Torres¹

Resumo

A diversificação formativa e massificação do ensino secundário, aliada ao alargamento da escolaridade obrigatória, trouxe novos desafios ao desenvolvimento curricular nas escolas. Mas, apesar do crescimento de um corpo consistente de literatura a suportar maior ênfase das vozes de alunos em práticas curriculares, no nosso país, tal escuta a nível macro foi inédita no ano que passou, e a nível micro são ainda escassos os relatos de experiências escolares onde tais vozes ganham poder em decisões curriculares. O presente artigo relata um estudo das vozes de alunos à entrada do ensino secundário com o objetivo principal de descrever as primeiras impressões dos mesmos sobre a estrutura e trabalho curricular dos seus cursos, relacionando as suas perspetivas com as exigências diferenciadas nas modalidades de cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. Cruzando dados de seis grupos de discussão focalizada com um inquérito por questionário, verificou-se que as vozes de alunos sobre a estrutura e trabalho curricular dos seus cursos ecoam a persistente dicotomia entre as exigências curriculares de cursos científico-humanísticos e profissionais, suportando a importância de pôr em marcha reformas que incrementem a coerência e flexibilidade

¹ Centro de Investigação e Intervenção Educativas [CIIE], Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto [FPCEUP] – Porto, Portugal. acctorres@fpce.up.pt

da ação educativa no ensino secundário e confirmam maior paridade às distintas modalidades formativas.

Palavras-chave: Ensino Secundário; Vozes de alunos; Cursos; Currículo.

Abstract

The educative diversification and expansion of upper secondary education, coupled with the enlargement of compulsory schooling, has brought new challenges to curriculum development in schools. In spite of the growth of a consistent body of literature to support greater emphasis on the pupils' voices in curricular practices, in Portugal, such emphasis only happened in the past year in an unprecedented macro level initiative, while at a micro level there are only few reports of experiences where such voices gain power in curricular decisions. This article reports a study of pupils' voices at the entrance of upper secondary education with the main objective of describing their first impressions on the curricular structure and work of their courses, relating their perspectives with the different demands in the modalities of general/scientific-humanistic and vocational courses.

Crossing data from six focus groups and a questionnaire, it was possible to verify that the pupils' voices about the curricular structure and work of their courses echoes the persistent dichotomy between the curricular requirements of general/scientific-humanistic course and those of vocational courses, supporting the importance of implementing reforms that increase the coherence and flexibility of educational action in upper secondary education and give greater parity to the different educative pathways.

Keywords: Upper secondary education; Pupils' voices; Courses; Curriculum.

1. Ensino Secundário em Portugal: políticas recentes e desafios atuais

O atual ensino secundário em Portugal constitui-se como um programa educativo formal classificado no ISCED 3, que se destina a preparar os jovens para o prosseguimento de estudos, ou a dotá-los das capacidades necessárias para integrarem o mercado de trabalho, ou ainda ambos. A sua configuração atual de programas pré-definidos e três anos de estudos resulta essencialmente da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86). Mas a sua oferta, quer em termos de modalidades de ensino, quer de instituições, foi sendo afinada ao longo das últimas três décadas, sobretudo por reformas como a que levou à criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89) e às reorganizações curriculares de 2004 (Decreto-Lei n.º 74/2004) e de 2012 (Decreto-Lei n.º 139/2012). Atualmente, a sua oferta inclui modalidades de cursos científico-humanísticos, artísticos especializados e profissionais, cujas matrizes curriculares se sintetizam na Tabela I.

Tabela I. Síntese das matrizes curriculares das principais modalidades de cursos de ensino secundário atualmente em vigor (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Componentes de formação	Cursos científico-humanísticos	Cursos artísticos especializados	Cursos profissionais
	• Ciências e Tecnologias • Línguas e Humanidades • Ciências Socioeconómicas • Artes Visuais	• Dança • Vários no domínio Música • Vários no domínio Artes Visuais e Audiovisuais	Vários cursos com planos próprios aprovados por legislação específica [http://www.anqep.gov.pt]
Geral / sociocultural	• Português (trienal) • Educação Física (trienal) • Língua estrangeira	• Português (trienal) • Educação Física (trienal) • Língua estrangeira	• Português (320h) • Educação Física (140h) • Língua estrangeira

	(bienal)	(bienal)	(220h)
	• Filosofia (bienal)	• Filosofia (bienal)	• Área de integração (220h) • TIC (100h)
Específica / científica	1 disciplina trienal 2 disciplinas bienais 2 disciplinas anuais	2 a 4 disciplinas trienais	2 a 3 disciplinas com um total de 500 horas cada, a distribuir por 3 anos
Tecnológica / Técnica artística		2 a 5 disciplinas trienais	3 a 4 disciplinas com um total de 1180 horas cada, a distribuir por 3 anos
Formação em contexto de trabalho		Nos domínios Dança, Artes Visuais e Audiovisuais, no 12.º ano, com carga horária variável consoante a área artística e o projeto educativo da escola	420 horas

Os quatro cursos científico-humanísticos destinam-se ao prosseguimento de estudos superiores e, destes, “Ciências e Tecnologias” e “Línguas e Humanidades” são os dois cursos que a maioria das escolas secundárias portuguesas oferece. Menos escolas oferecem os cursos de “Ciências Socioeconómicas” e “Artes Visuais”. Os cursos artísticos especializados podem destinar-se apenas ao prosseguimento para o ensino superior ou assumir uma dupla perspetiva de capacitar estudantes para continuarem a estudar e entrarem no mercado de trabalho. Os cursos profissionais priorizam a entrada dos estudantes no mercado de trabalho, mas sem lhes vedar a possibilidade de prosseguirem para o ensino superior se assim o entenderem. Estes estudantes podem propor-se realizar exames finais de curso, os quais, atualmente, possuem um elevado peso no regime geral de acesso. Salienta-se que existem atualmente mais de cem cursos

profissionais em oferta, sendo que os mais frequentados são das áreas de Informática, Multimédia, Saúde, Comércio, Turismo e Restauração.

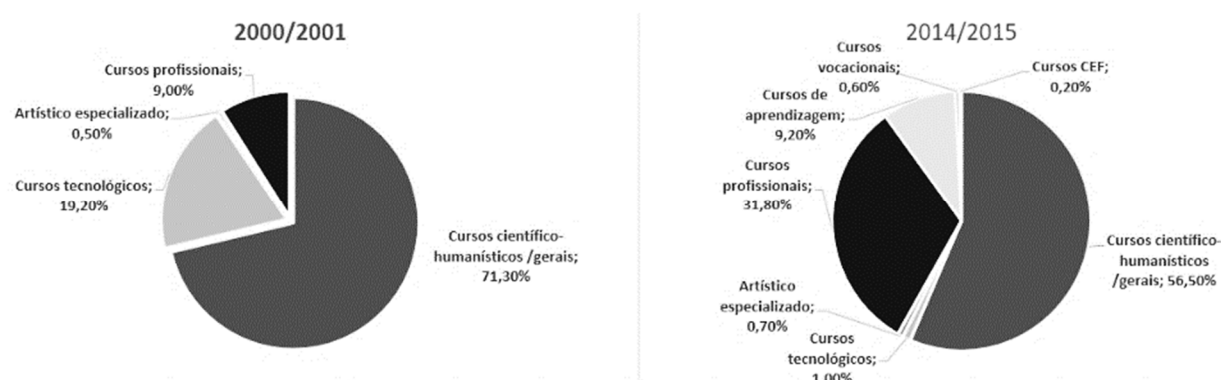
A oferta de cursos profissionais varia muito nas escolas com os recursos humanos existentes, o tecido socioeconómico local e as negociações institucionais. Desde a sua origem, com a criação das escolas profissionais (Decreto-Lei n.º 26/89), este tipo de oferta formativa assumiu uma matriz curricular inovadora pela estrutura modular das disciplinas que a integram (Orvalho e Alonso, 2011). Das inovações nesta estrutura, e no modelo pedagógico que lhe está associado, sintetizadas por Orvalho e Alonso (2011), salientam-se: (1) a avaliação e progressão modular, (2) o desenvolvimento curricular flexível e assente em projetos ligados aos contextos reais de trabalho e vida, (3) a cultura de avaliação essencialmente formativa e formadora, (4) a organização do trabalho pedagógico em equipas pedagógicas por curso/cursos, (5) a adoção de ritmos de ensino flexíveis e abordagens metodológicas diversificadas, (6) a visão clara de um perfil de competências numa área de formação específica como meta a atingir.

Como estes cursos compreendem formação em contexto de trabalho (estágio) que pode prolongar-se até 3100 horas distribuídas pelos três anos de aprendizagem, os estudantes que completam este curso obtêm uma certificação profissional, para além do diploma de conclusão do ensino secundário. A revisão curricular do ensino secundário de 2004 estabeleceu, pela primeira vez, um regime de permeabilidade que permite aos alunos reorientar o seu percurso formativo por mudança de curso, mas dentro de condições muito restritas como, por exemplo, apenas no final do primeiro ano, e para cursos com planos de estudos semelhantes. Abriu ainda caminho para a expansão da oferta de ensino profissional às escolas secundárias públicas (operacionalizada nas Portarias n.º 550-C/2004 e n.º 370/2008), o que, aliada à captação de fundos europeus para esta modalidade de ensino, fez disparar a afluência às escolas secundárias de alunos interessados nestes cursos.

Tal afluência teve consequências na alteração da configuração das comunidades escolares, o que colocou as escolas perante novos desafios no seu trabalho docente e gestão organizacional e pedagógica (Orvalho e Alonso, 2011). Poucas vezes estes desafios resultaram nas desejadas inovações curriculares e pedagógicas prometidas

pelo ensino profissional, pelo que esta modalidade de ensino, em escolas secundárias, se imbuíu de uma organização de ensino mais liceal, contrária àquela que vinha sendo amadurecida nas escolas profissionais (Azevedo, 2014). Mas, estando ainda a escolarização dos jovens portugueses aquém de referentes internacionais, seguiu-se a opção política de alargar a escolaridade obrigatória à frequência do ensino secundário em 2009 (Lei n.º 85/2009), à qual se aliou a diversificação da oferta de vias profissionalizantes (cursos de educação e formação, cursos vocacionais, cursos de aprendizagem) para responder às expectativas de “novos” alunos no ensino secundário. Como consequência, a taxa de escolarização aumentou de 82% dos jovens portugueses matriculados em alguma modalidade de educação ou formação de ensino secundário em 2000/01, para 91,7% em 2014/15 (DGEEC, 2016), mantendo-se ainda a tendência de crescimento. Por outro lado, a expansão do ensino profissional e a diversificação de vias profissionalizantes foram realmente correspondidas por um afluxo de alunos a estas vias, como se verifica nos dados da DGEEC (2016) ilustrados na Figura 1.

Figura 1. Distribuição dos alunos [jovens] matriculados no ensino secundário, por modalidade de ensino, em Portugal, em 2000/01 e 2014/15 (extraído de DGEEC, 2016).



Num quadro internacional, Portugal continua a ser um dos países da OCDE com menor percentagem de população de nível secundário e pós-secundário de natureza

profissionalizante em relação à que se qualifica em percursos de natureza geral ou académica (OECD, 2015), o que tem fomentado uma consistente aposta no crescimento e promoção da oferta profissionalizante. Contudo, esta aposta colide com um quadro institucional onde o ensino “liceal” persiste como hegemónico (Azevedo, 2014) e com um sistema social que confere ainda um maior estatuto às vias científico-humanísticas. Além disso, há ainda uma forte tradição escolar de clara divisão no encaminhamento de alunos para uma das duas vias, de acordo com os seus sucessos/insucessos académicos. Face a um percurso com retenções escolares, em que os alunos se veem no final de um 9.º ano numa idade acima da dos seus colegas, e tendo ainda de permanecer na escola por mais três anos, muitas escolas secundárias, onde a matriz liceal ainda domina a organização e práticas pedagógicas, acabam por encaminhar estes alunos, sem grande resistência, para as vias profissionalizantes oferecidas, muitas vezes restringidos pelas oportunidades que lhes são proporcionadas. Por outro lado, alunos com percursos escolares de sucesso académico prosseguem para os cursos científico-humanísticos, por vezes vendo neles a possibilidade de adiar a escolha vocacional para o momento de candidatura ao ensino superior (Vieira, Pappámikail e Nunes, 2012).

Interessante é notar que em casos de sucesso de alunos em vias profissionalizantes, esta modalidade de educação e formação tende a reengajar alunos na escolarização, pela incorporação de novos projetos de educação, como a frequência do ensino superior (Abrantes, 2011). Assim, o insucesso escolar parece ser um forte condicionante dos percursos formativos que os alunos experienciam no ensino secundário e, ao mesmo tempo, o grande desafio atual do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Transvasado presentemente do ensino básico para o ensino secundário, só o combate a esta problemática permitirá que a equidade no acesso a este nível de ensino seja igualada pela equidade no sucesso (Rodrigues, 2017). Para tal, precisa ainda de ser vencido o desafio da configuração de uma lógica própria de terminalidade no ensino secundário, que lhe permita, por um lado, assumir finalidades curriculares que não sejam limitadas pelas metas de progressão para o ensino superior e, por outro, concentrar esforços no desenvolvimento da qualidade e natureza do seu currículo, organização e estratégias de ensino, com paridade entre as várias modalidades de

educação e formação atualmente disponíveis (Roldão, 2017). Felizmente, a recente homologação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) parece indicar que se está de forma mais implicada a trilhar um caminho para conferir ao ensino secundário uma identidade reconhecida socialmente de fim da escolaridade formal, esmorecendo as divisórias organizacionais e pedagógicas das vias que o constituem e, sobretudo, promovendo «um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade» (Martins, 2017, p. 1). Este documento constitui-se, aliás, como uma referência essencial na operacionalização do novo projeto-piloto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017) em implementação em 2017-2018 em 230 escolas públicas e privadas do país e no estrangeiro, o que tem gerado elevadas expectativas em escolas, professores e famílias. Em implementação em anos iniciais de ciclo, este projeto está a dar a possibilidade, por exemplo, a alunos de 10.º ano de trocarem disciplinas da componente científica dos seus cursos por disciplinas da componente científica de outros cursos, dentro de alguns limites pré-definidos e das ofertas das escolas.

Tal possibilidade contraria a histórica e persistente rigidez dos planos de estudos e apresenta-se ainda como inovadora por resultar, em parte, da perscrutação direta da opinião dos alunos na inédita iniciativa “A Voz dos Alunos” (Ministério da Educação, 2016). Efetivamente, apesar de tradicionalmente «a edificação curricular escolar ignora, regra geral, a opinião dos alunos» (Azevedo, 2014, p. 444), esta iniciativa ministerial pode ser o ponto de alavancagem de uma mudança paradigmática no modo como se olha para as opiniões dos alunos em questões de currículo e educação.

2. Vozes de alunos sobre o currículo do ensino secundário: consensos teóricos e estudos nacionais

A atenção crescente às vozes de alunos sobre o currículo emerge no encontro do movimento de um ensino centrado na criança como forma de exercício democrático na educação (Dewey, 2002), com a defesa do direito de esta se expressar sobre a sua educação, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (United Nations, 1989). Sob diversas terminologias, conceptualizações e práticas – vozes de estudantes,

vozes de alunos, vozes pedagógicas, consulta dos alunos, participação dos alunos, estudantes como investigadores, entre outros –, a investigação sobre a natureza e importância de ouvir as vozes de alunos sobre questões da sua educação tem vindo a ganhar força desde a década de 1990 (Cook-Sather, 2006), embora com impactes reduzidos nas reformas escolares (Brasof, 2015). Globalmente, referem-se a iniciativas geradoras de oportunidades para alunos se expressarem sobre práticas escolares e de sala de aula a partir das suas próprias experiências e perspetivas, o que pode acontecer como colaboração ativa com professores na análise e revisão de abordagens educacionais, como participação enquanto informantes legítimos ou parceiros ativos em investigação educacional (Lundy e Cook-Sather, 2016). Mas o nível de expressão da voz pode implicar uma mera presença de alunos em órgãos estabelecidos, uma participação reconhecida e significativa em consulta escolar ou académica, ou a conferência de um real poder de um aluno ou coletivo de alunos para influenciar reflexões ou decisões sobre práticas escolares (Arnot e Reay, 2007; Cook-Sather, 2006; Taylor e Robinson, 2009).

Às razões já apontadas de assegurar os direitos de participação ativa de crianças e jovens em escolas mais democráticas, várias outras razões de natureza ético-política, epistemológica e socioeducativa (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014) têm sido utilizadas para defender uma maior atenção às opiniões de alunos. Entre as mesmas, contam-se a promoção de uma cidadania mais responsável, de um foco na desigualdade e na diferença, de uma centralidade nos alunos, bem como a promoção da motivação, envolvimento e responsabilidade dos alunos e da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Mas o que a literatura tem vindo a demonstrar é que raramente os alunos são convidados a tomar parte efetiva na liderança de reformas escolares (Brasof, 2015). E ainda que sejam chamados a dar a sua opinião sobre tais reformas, as suas vozes são mitigadas pelas estruturas socioculturais encontradas nas escolas, confinando-se a uma mera presença estatutária em órgãos de decisão escolar (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014). Pese embora tais órgãos tenham poder de decisão curricular a nível local, é comum convocarem alunos apenas para darem a sua opinião em questões de

comportamento, utilização dos equipamentos escolares, atividades extracurriculares e performance acadêmica dos alunos (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014). Face à reduzida tradução das suas vozes em mudanças efetivas nas práticas escolares, arrisca-se a acentuação de sentimentos de desmotivação, desinteresse e engano nos alunos, quando estes são chamados a pronunciarem-se (Arnot e Reay, 2007). Adicionalmente, vários constrangimentos são apontados à inclusão efetiva da voz de alunos nas decisões e reformas escolares, entre as quais se destacam o receio de mudanças em estruturas e relações de poder tradicionalmente estabelecidas (Arnot e Reay, 2007; Lundy e Cook-Sather, 2016), o aumento de pressões, tensões e incertezas nos professores (Pereira, Mouraz e Figueiredo, 2014) e o risco de intrusão do conhecimento escolar nas esferas pessoais dos alunos (Biddulph, 2011). Como consequência, o reconhecimento da validade das perspetivas dos alunos encontra ainda elevadas resistências, que são justificadas por se julgar resultarem de um senso comum imaturo e ingénuo. E em ambientes de pressão para a preparação para testes e exames finais, muitos professores tendem a esquecer a voz dos seus alunos, apostando ao invés em experiências repetitivas e na obtenção de resultados mensuráveis (Teixeira e Flores, 2010).

Contudo, a literatura tem somado argumentos a favor da inclusão efetiva da voz de alunos em vários níveis do desenvolvimento curricular. Essa prática pode ser um fator estimulador do desenho e implementação de currículos mais contextualizados, desafiadores e coerentes com os seus interesses e experiências (Jenkins, 2006; Osborne e Collins, 2001). Mas também uma prática de “empoderamento” dos alunos, levando-os a tomarem as rédeas e a responsabilidade da sua própria aprendizagem (Ngussa e Makewa, 2014), enquanto o seu envolvimento e agência na vida das escolas pode ser aumentado (Biddulph, 2011) e a sua relação com os professores melhorada (Leat e Reid, 2012).

Efetivamente, algumas experiências pioneiras a nível macro iniciaram-se em Inglaterra, Canadá e Austrália, ainda na viragem do século (Lundy e Cook-Sather, 2016). Destaca-se aqui a revisão de literatura de iniciativas em escolas inglesas (Lord e Jones, 2006), onde foi detetada uma tendência para os alunos associarem a relevância do currículo às suas perceções dos estatutos das disciplinas, da sua avaliação e do

«conseguirem as notas». No mesmo estudo, Lord e Jones (2006) referiram que os alunos olhavam para as práticas curriculares como deficitárias de conexões à vida real e de aplicações práticas e vocacionais, reclamando uma menor valorização dos conteúdos conceptuais.

Este tipo de iniciativas apenas recentemente chegou a Portugal, de forma mais discreta pelos inquéritos regulares do Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES, 2015), e de forma mais mediática, pela iniciativa “A Voz dos Alunos” (Ministério da Educação, 2016).

O Observatório dos Trajetos dos Estudantes de Ensino Secundário, um projeto enquadrado na Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência do Ministério da Educação (DGEEC/ME), tem realizado levantamentos em inquéritos por questionário dos perfis e perceções de estudantes à entrada do ensino secundário, focando-se, entre outros aspetos, nas perceções sobre os seus cursos. Num dos levantamentos mais recentes deste observatório (OTES, 2015), obtiveram-se 60 328 questionários de alunos de escolas públicas e privadas de todo Portugal Continental. Da análise dos mesmos, acima de 70% dos alunos de cursos científico-humanísticos respondentes concordavam com a adequação dos materiais de apoio fornecidos nas aulas, com a qualidade dos professores e com a preparação do curso para a vida profissional. Mas perto de 20% criticavam os ambientes de turma e o insuficiente esforço dos professores para tornarem as aulas mais interessantes; 10% criticavam o interesse das matérias e o esforço dos professores em acompanhar os alunos com dificuldades. Já perto de 80% dos alunos em cursos profissionais concordavam que os seus cursos os estavam a preparar para a vida profissional, que os professores tinham qualidade e que os instrumentos de avaliação e os materiais de apoio eram adequados. Destaca-se ainda o facto de estes alunos terem concordado largamente que os professores se esforçavam para acompanhar os alunos com mais dificuldades (72,7%) e mesmo que as matérias apareciam interligadas entre si (71,2%). Eram mais críticos dos ambientes de turma (17,3%) e do esforço dos professores em tornarem as aulas mais interessantes (10,4%). A maioria dos alunos reconhecia a existência de boas relações entre professores e alunos (78,8%), embora este reconhecimento fosse ligeiramente maior em alunos de

cursois profissionais (80,4%) do que em alunos de cursois científico-humanísticos (77,7%).

Mais recentemente, o convite a 120 alunos de vários níveis de escolaridade de 11 escolas de todo o país para a participação em grupos de discussão em Leiria, na iniciativa “A Voz dos Alunos” (Ministério da Educação, 2016), assumiu elevado interesse mediático e algum foco internacional (Viana, 2017). Nestes grupos de discussão, alunos agrupados por ciclos de escolaridade foram desafiados a responderem às questões: “O que aprendemos? Como aprendemos melhor? O que distingue os professores que constituem referências para nós? O que retemos do que aprendemos? Como utilizamos o que aprendemos? O que (não) mudáramos na escola?”. As opiniões transmitidas pelos alunos de cursois científico-humanísticos e profissionais que participaram nos grupos de discussão sobre ensino secundário aproximaram-se em muitos aspetos daquelas encontradas em vozes de alunos do ensino secundário de outros países (Lord e Jones, 2006). Identificaram problemas de sobrevalorização dos testes e notas, áreas específicas fechadas remetidas apenas para as disciplinas pré-determinadas nos seus cursois, pouca importância dada à relação professor-aluno, excessiva carga horária e pouca preparação para o futuro. Para a solução destes problemas, os alunos avançaram com ideias como a redução da carga horária, redução de conteúdos programáticos, flexibilização das matrizes curriculares, mudança de metodologias de ensino e avaliação no sentido de maior interdisciplinaridade, mais aulas práticas, maior ligação entre a escola e o mundo exterior e oportunidades de desenvolvimento de *soft skills* (Ministério da Educação, 2016).

A somar a estes estudos dos organismos de governação central, surgem outros provenientes da academia, com dimensões regionais e locais. Teixeira e Flores (2010) recolheram testemunhos escritos e orais por entrevista de 304 alunos do 12.º ano de uma escola secundária urbana no Norte de Portugal. Embora não focadas exclusivamente no currículo, estas autoras desvendaram a valorização da “dimensão humana” (p. 120) da escola e do currículo pela atribuição de uma relação direta entre a qualidade das suas aprendizagens e as relações que estabelecem com professores, colegas e amigos. Além disso, os alunos encaravam o ensino secundário como um

aprofundamento de matérias científicas e referiam ter escolhido os seus cursos pelos seus planos de estudos, como forma de fugir a disciplinas indesejadas ou ainda como rampa de lançamento para o ensino superior. Já Torres e Mouraz (2015), focadas na transição para o ensino secundário, e através de um inquérito por questionário a 155 alunos do 10.º ano de várias escolas secundárias e profissionais do Norte do país, detetaram que a entrada em cursos científico-humanísticos de ensino secundário se fazia acompanhar pela perceção de um aumento repentino e considerável do volume e rigor do trabalho que é exigido aos alunos. A superação dessas dificuldades parece em muito poder ser conseguida pelo apoio dos professores antes e durante o processo de transição, também aqui remetendo-se para a importância da “dimensão humana” do currículo. Em coerência, a análise de Viveiros e Lopes (2010), mais focada nas dificuldades na Matemática do 10.º ano, com entrevistas a alunos deste ano de escolaridade, revelou dificuldades que estes atribuem à mudança de professor e ao acréscimo da exigência dos conteúdos e da carga de trabalho que lhes é requerida. Denunciam as práticas de “prisão” dos professores ao cumprimento dos programas e a ausência de articulação entre aprendizagens anteriores e novas aprendizagens. As pressões dos conteúdos e avaliação no ensino secundário levaram mesmo um conjunto de alunos de 11.º ano a escolher o tema do currículo do ensino secundário numa investigação colaborativa singular em Portugal, com académicos na área das Ciências da Educação. Rocha e seus colegas (2017), face aos problemas que sentiam no ensino secundário, decidiram auscultar as perceções de colegas seus do 12.º ano da sua escola (uma escola secundária em contexto urbano) sobre os seus cursos do ensino secundário através de um inquérito por questionário. Perceberam que, pese embora os alunos estivessem globalmente satisfeitos com os seus cursos, admitiam alguma curiosidade em experimentar outras áreas do saber. E enquanto os alunos dos cursos profissionais sentiam falta de mais tempo livre e gostariam de trocar algumas disciplinas, os alunos de cursos científico-humanísticos sentiam falta de uma maior componente prática nos seus cursos, naturalmente dificultada pela extensão dos conteúdos programáticos.

Em suma, converge-se para a visão do ensino secundário como uma etapa em que a estrutura e o trabalho curricular estimulam pressões e “prisões” de mais conteúdos, mais avaliações e mais trabalhos, com maiores graus de exigência, e menos tempo para

consolidação quer de aprendizagens quer das relações humanas que a escola também deve promover.

Não obstante, auscultações como as relatadas, situam as vozes de alunos sobre o currículo mais no domínio da consulta e *feedback* que do reequilíbrio de poderes estabelecidos em matéria de desenvolvimento curricular no contexto da escola e da sala de aula. Além disso, tendem a olhar para o currículo como produto acabado a ser replicado nas salas de aula, ao invés de um processo orientado por documentos legais, mas onde professores e alunos devem influenciar igualmente o que é de facto experienciado no processo de ensino e aprendizagem (Bron *et al.*, 2016). É neste paradigma que Bron e seus colegas (2016) defendem um desenvolvimento curricular assente num processo de negociação entre orientações ministeriais, escolares, de professores e alunos, que respeitem princípios de (1) desenvolvimento nos alunos de qualidades de participação democrática, (2) implementação de práticas de ensino-aprendizagem interpessoais que envolvam discussão, cooperação e tomadas de decisão, (3) atribuição aos alunos do seu direito universal em ver a sua voz ouvida em matéria da sua própria educação, (4) reconhecimento da diversidade e singularidade das perspetivas que os alunos podem oferecer dentro da sala de aula (5) e reconhecimento de que a aprendizagem é um processo social que envolve pares e adultos.

Salvaguardando-se práticas individuais inovadoras e projetos/iniciativas já em marcha que muitas vezes ficam demasiado confinados aos contextos onde ocorrem, a efetiva inclusão das vozes de alunos em matéria de decisão curricular local está demasiado longe de constituir-se uma prática *mainstream*, pese embora grande parte da literatura educacional, sob diversas perspetivas e quadros teóricos, ter vindo a mostrar os seus benefícios.

3. Questões metodológicas: entre o objeto de estudo e as metodologias de investigação

O estudo aqui reportado assenta na problemática do fosso histórico entre as exigências curriculares do ensino básico e aquelas do ensino secundário (Garrido, 1999), as quais em boa medida dificultam a transição de alunos para entre estes ciclos de escolaridade (Torres e Mouraz, 2015) e estarão na base do elevado insucesso no 10.º ano (Fernandes,

2006). Tendo presente que, perante esta problemática persistente, as vozes de alunos têm sido das que mais têm sido ignoradas, recolheram-se as perspetivas de alunos de 10.º ano com o objetivo principal de descrever as primeiras impressões destes à entrada do ensino secundário sobre a estrutura e trabalho curricular dos seus cursos, particularmente no que concerne às principais diferenças sentidas com as suas experiências curriculares do ensino básico, e possíveis sugestões de melhoria. Pretendeu-se ainda relacionar as perspetivas dos alunos com as exigências diferenciadas nas modalidades de cursos científico-humanísticos e cursos profissionais.

Face à reduzida atenção a esta problemática no contexto português, ao nível metodológico, iniciou-se com uma fase exploratória qualitativa, na qual foram dinamizados seis grupos de discussão focalizada, passando-se em seguida a uma fase descritiva, na qual foi aplicado um inquérito por questionário. A metodologia de grupo de discussão focalizada afigurou-se como a mais adequada para a recolha de um conjunto diversificado de perspetivas e experiências, num ambiente suportado por pares, mitigador de sentimentos de coação à resposta (Osborne e Collins, 2001), por oposição ao que poderia mais facilmente acontecer numa entrevista individual. Embora alguma investigação sugira que a ocorrência de saturação de dados aconteça após três a quatro grupos (Vaughan *et al.*, 1996), organizou-se um total de seis grupos de discussão, entre janeiro e abril de 2016, para abranger diferentes tipos de escola (secundária *versus* profissional) e diferenças territoriais de densidade populacional do seu contexto (urbano *versus* semiurbano ou rural) e da sua oferta formativa. Os grupos respeitaram a homogeneidade da modalidade de curso – científico-humanístico ou profissional –, sendo a seleção dos participantes aleatória na base de um a dois alunos por curso/turma em cada escola. Estes alunos foram previamente convidados pela direção de cada escola a participar nos grupos e apenas participaram após aceitação, leitura e assinatura de um termo de consentimento informado, juntamente com seus encarregados de educação. Contabilizou-se um total de 32 alunos participantes, dos quais 15 eram raparigas e 17 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos e, à exceção de três, todos estavam pelo primeiro ano nas escolas que frequentavam.

Para respeitar os critérios acima referidos de tipo de escola e seu contexto territorial, realizaram-se quatro grupos de discussão com alunos de cursos profissionais – dois em escolas profissionais e dois em escolas secundárias – e dois grupos de discussão em escolas secundárias, pelo que, dos alunos que participaram, 20 frequentavam cursos profissionais e 12 frequentavam cursos científico-humanísticos. Os grupos de discussão foram conduzidos pela investigadora autora do estudo, e sempre assistidos em observação e anotação por um/a segundo/a investigador/a. Nas sessões, os alunos e as alunas foram desafiados a falarem sobre as particularidades dos seus cursos que foram percecionadas como especialmente diferentes das do ensino básico e causadoras de dificuldades na transição para o ensino secundário. As perspetivas recolhidas nos grupos de discussão foram sujeitas a uma análise de conteúdo (Bardin, 2000) de natureza exploratória e interpretativa, utilizando o software NVivo®.

Do cruzamento da revisão de literatura com a análise das perspetivas destes alunos, bem como com a discussão propiciada em outro estudo em que alunos de 11.º ano desempenharam o papel de coinvestigadores em temática afim (Rocha *et al.*, 2017), foi construída uma escala de perceções sobre experiências curriculares no curso do ensino secundário. Esta escala foi aplicada num inquérito por questionário *online*, nas mesmas escolas, a uma coorte de alunos diferente dos participantes nos grupos de discussão focalizada, uma vez que foi aplicada a alunos de 10.º ano no ano letivo seguinte (maio de 2017). Esta escala possuía um conjunto de 12 afirmações sobre os cursos de ensino secundário para as quais os alunos e as alunas tinham de expressar o seu grau de concordância numa escala de Likert de 5 pontos entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”. Para além desta escala, o questionário incluía a recolha de dados sobre características pessoais (sexo, idade), percurso escolar anterior dos alunos inquiridos (modalidade concluída no 9.º ano, retenções anteriores, mudança de escola) e condições à entrada no ensino secundário (tipo de escola, curso frequentado, mudança de escolha ou curso).

Participaram neste inquérito 193 alunos, 81 do sexo masculino e 112 do sexo feminino, com média de idades de 15,83 anos. Destes alunos, 120 frequentavam escolas secundárias e 68 frequentavam escolas profissionais. Adicionalmente, 86

frequentavam cursos científico-humanísticos e 102 cursos profissionais, acrescentando-se que cinco 5 não identificaram o seu curso. Em coerência com dados do quadro nacional (DGEEC, 2016), na subamostra de alunos de cursos científico-humanísticos obtida, 93% provinham do ensino básico geral e os restantes do ensino básico recorrente; apenas 3,5% contavam pelo menos uma retenção no seu percurso anterior, 93% declaravam estar no ensino secundário pela primeira vez e 76,7% tinham mudado de escola ao ingressar no ensino secundário, pelo que a mudança de ciclo se fazia acompanhar da mudança de escola. De salientar ainda que 5% dos alunos tinham mudado do curso de “Ciências e Tecnologias” para outro curso científico-humanístico durante o ano letivo em curso; 7,5% declararam que pretendiam mudar de curso no final do 10.º ano, enquanto 76,3% referiram estar na sua primeira escolha de curso.

Relativamente à subamostra de alunos de cursos profissionais, havia uma repartição maior por modalidades de ensino distintas no ensino básico, pois apenas 60,8% provinham do ensino básico geral, enquanto 18,6% provinham de cursos CEF, 14,7% de cursos de aprendizagem e 5,9% do ensino básico recorrente. Nesta subamostra, a experiência anterior de retenção era mais frequente, pois 58,8% declararam já terem ficado pelo menos uma vez retidos na sua escolaridade. Por fim, 67,6% referiram ter mudado de escola ao ingressarem no ensino secundário, 80,4% declararam estar no ensino secundário pela primeira vez; apenas 68,3% indicaram estar na sua primeira opção de curso, enquanto 25,6% referiram não ser aquela a primeira opção, mas não terem intenções de mudar.

Este inquérito abrangeu alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, Animador Sociocultural, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Gestão Equina, Técnico de Marketing, Técnico de Turismo, Técnico de Multimédia e Técnico de Vitrinismo. Contudo, a análise das respostas apenas teve em conta a diferenciação de modalidades de curso, por não se ter aqui uma frequência de respostas suficientes para análises de caso-curso. As respostas obtidas foram sujeitas a uma análise estatística descritiva na qual se recorreu ao software SPSS®.

Uma vez que, nesta investigação, os alunos e as alunas participaram como informantes e não como partes influentes nas decisões de políticas curriculares e de escola,

reconhece-se que esta forma de participação atribui também reduzido poder aos alunos em matérias de desenvolvimento curricular. Ainda assim, as perspetivas destes alunos, devidamente anonimizadas, foram partilhadas com os próprios através de email, informando os eventos onde as mesmas foram apresentadas, e com as direções das escolas, no sentido de tornar mais visível para estes participantes, o produto da sua participação.

4. Resultados e discussão: primeiras impressões sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário

Na procura de cumprir os objetivos propostos e respeitando as opções metodológicas da recolha de dados, apresentam-se e discutem-se, em seguida, os resultados obtidos, agrupando-se os mesmos consoante as perspetivas recolhidas tenham sido provenientes de alunos em cursos científico-humanísticos ou em cursos profissionais.

4.1. Vozes de alunos em cursos científico-humanísticos

Nos grupos de discussão, quando questionados sobre as primeiras impressões sobre os seus cursos, no que concerne às principais diferenças com o ensino básico, alunos de cursos científico-humanísticos foram quase unânimes em referir o elevado ritmo de ensino de conteúdos e, claro, o volume dos mesmos em algumas disciplinas, tal como bem ilustra a afirmação desta aluna: *«Eu, por acaso, queria falar sobre isso. Sobre a quantidade de matéria que se dá. (...) é uma quantidade ridícula de matéria! A nossa professora está completamente desesperada. (...) Eu não percebo porque é que há tanto programa! E, depois, uma pessoa não consegue pensar bem sobre as coisas. (...)»* (2B)

As disciplinas específicas dos cursos parecem ser as mais problemáticas, em grande parte por serem também aquelas mais vezes sujeitas a exames nacionais para acesso ao ensino superior, e as que se situam no radar mediático dos *rankings* de escolas. Isto coloca claramente uma maior pressão nos professores para o cumprimento dos programas prescritos, uma circunstância também identificada por estes alunos, que assim os isentam de possíveis “culpas” neste ritmo de ensino. Ainda assim, num dos

grupos, vários alunos explicaram que os professores foram essenciais no processo de transição, uma vez que aumentaram o ritmo de ensino e exigência de forma gradual, ao longo do 1.º período de aulas.

Das disciplinas citadas como problemáticas, a Matemática salienta-se como um dos exemplos onde é mais notória a extensão dos conteúdos, tal como já identificado por outros alunos (Viveiros e Lopes, 2010), mas também a História, a Biologia-Geologia e a Físico-Química são referidas. Como consequência dos elevados volumes de matéria a serem lecionados, estes alunos sentem também que há um aumento brusco considerável do volume de trabalho que tem de ser realizado autonomamente, quer através de exercícios, quer através de revisão de matéria lecionada, dificuldade já antes reportada por outros alunos (Torres e Mouraz, 2015). Como consequência, vários alunos referiram-se ao sacrifício de tempo livre que antes usavam em atividades desportivas, musicais ou outras, ou simplesmente para descanso. Contudo, os discursos destes alunos também revelam alguma naturalização desta circunstância como parte da pertença ao novo ciclo de escolaridade, justificando com a também maior carga horária das disciplinas que são específicas do seu curso. Mas criticam a ausência de trabalho de consolidação dos conteúdos, apoiado pelos professores, explicando, por exemplo, que «*seria muito mais útil aprofundar uma matéria, mas sair de lá a perceber*» (2D). No que concerne a algumas das disciplinas específicas dos cursos, os alunos criticaram o facto de terem poucas aulas de cariz mais prático, ainda que os horários e espaços estejam preparados para tal acontecer, reconhecendo também aqui a origem no constrangimento da extensão dos conteúdos.

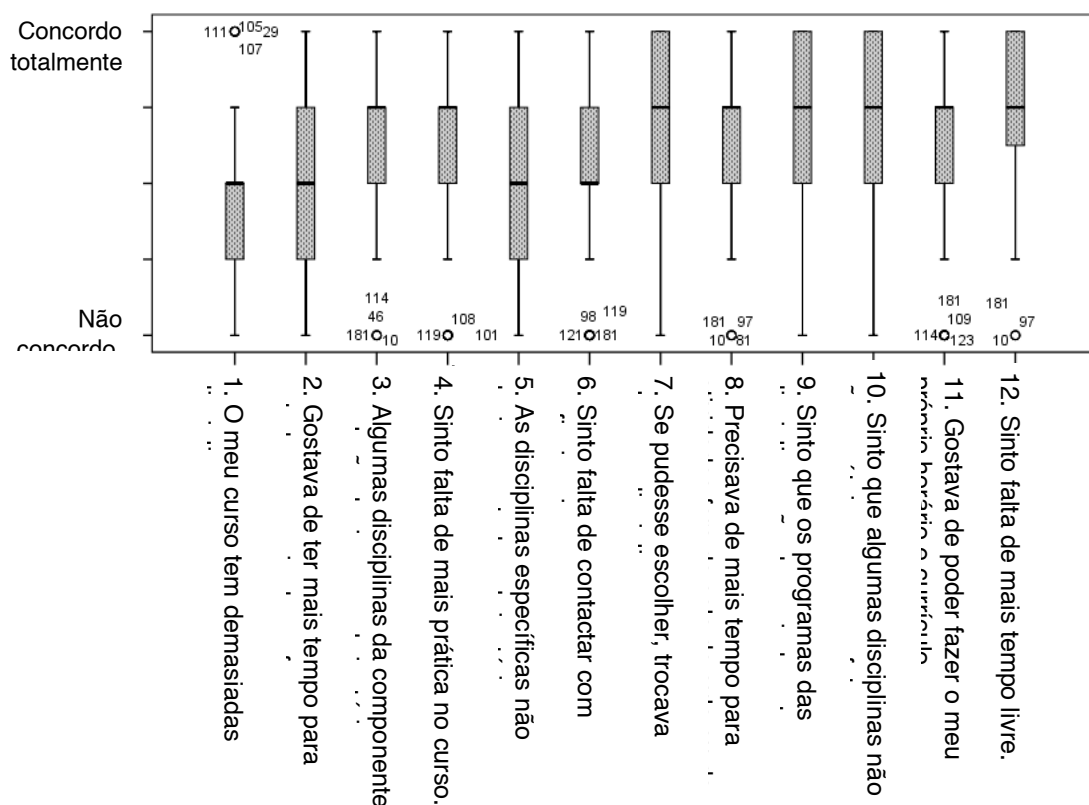
Mas outras disciplinas foram também foco de atenção nestes grupos. Sobre o Inglês, uma disciplina geral comum à maioria dos cursos, salientou-se o facto de a importância que lhe é atribuída ir em sentido diametralmente oposto da utilidade e desafio dos conteúdos que nele são lecionados. Se vários alunos foram unânimes em reconhecer a importância de estudarem e praticarem esta língua, nomeadamente, pelas suas intenções em emigrar ou participar em mobilidades internacionais, outros sentem que não há grande evolução entre os conteúdos e grau de dificuldade da abordagem desta disciplina do ensino básico para o ensino secundário. Tal visão aponta para uma

necessidade de um programa mais flexível e com abertura a maiores ajustes na leção aos níveis de aprendizagem dos alunos. Uma outra disciplina que foi referida foi a Filosofia, a qual faz parte da componente geral destes cursos. Ao participarem nos grupos, os alunos puderam notar as elevadas diferenças entre as experiências de aula nesta disciplina, as quais claramente tinham que ver com opções nas metodologias de ensino dos professores. Para uns, a disciplina era chata e uma desilusão, pois era abordada de uma forma que dificultava a compreensão da sua utilidade, como aponta esta aluna: *«Eu não percebo o programa de Filosofia! (...) É que Filosofia poderia ser uma disciplina tão interessante. (...) a Filosofia é útil em tudo. Mas, assim, não é»* (2B). Para outros, as metodologias de ensino utilizadas e o perfil do/a professor/a eram os pontos-chave para considerar esta disciplina muito interessante, como bem ilustra este aluno: *«Eu, em Filosofia, em comparação com eles, sinto que o que facilitou a minha adaptação à disciplina foi mesmo o professor»* (1D). Também aqui se nota a influência dos exames nacionais, porquanto, numa disciplina onde estes não são obrigatórios, as diferenças nas experiências de aprendizagem se tornam imensamente diferenciadas, podendo tal agir em benefício de alguns alunos.

Face a estas impressões, e quando questionados sobre sugestões de mudanças, os maiores consensos repartiram-se entre a redução do volume de conteúdos previstos em algumas disciplinas e ajustes diversos na carga horária, convergindo com outros levantamentos da mesma natureza (Ministério da Educação, 2016). Destes ajustes, destacam-se a sugestão de uma menor carga horária para algumas disciplinas que têm vários tempos seguidos, mas também uma melhor organização dos horários para que não haja excesso de disciplinas em alguns dias da semana e número reduzido de disciplinas noutros dias. Uma aluna (ainda que a medo) sugeriu mesmo que o calendário escolar fosse alargado com *«mais três semanas de aulas, para poder distribuir melhor as matérias»* (2D), o que revela o exacerbar de um sentimento de necessidade de soluções para lidar com a pressão da extensão dos programas. Outras sugestões mais específicas, encontradas em alunos de ambos os grupos de discussão, apontam para o facto de a frequência de aulas práticas nas disciplinas específicas do curso de Ciências e Tecnologias estar abaixo das expectativas que tinham para o curso, pelo que sugerem que se criem condições para que possa haver mais aulas práticas nessas disciplinas.

No que concerne à coorte de 86 alunos participantes no inquérito, a Figura 2 apresenta os graus de concordância destes com várias afirmações relativas às experiências curriculares dos seus cursos.

Figura 2. Concordância de alunos em cursos científico-humanísticos com experiências curriculares dos seus cursos.



Da análise da Figura 2, verifica-se que em todas as afirmações a concordância destes alunos estendeu-se pelos cinco graus previstos, com elevada dispersão na maioria dos casos. Contudo, houve uma especial tendência para maior concordância com a ideia de falta de tempo livre ($\mu=3,99$ e $\sigma=1,047$), a ideia de que algumas disciplinas não serão úteis para o seu futuro ($\mu=3,90$ e $\sigma=1,071$), a perceção de que os programas das disciplinas são demasiado extensos ($\mu=3,86$ e $\sigma=1,020$) e o desejo de trocarem algumas disciplinas se tivessem oportunidade para tal ($\mu=3,86$ e $\sigma=1,071$). Tais resultados vão ao encontro dos discursos que emergiram nos grupos de discussão, particularmente no

que concerne à extensão dos programas de algumas disciplinas (principalmente, as específicas dos seus cursos), à sentida falta de tempo livre por elevada carga horária, conciliada com a necessidade de mais estudo/trabalho autónomo, e à sensação de que algumas das disciplinas poderiam ser lecionadas de forma a tornarem-se mais úteis (casos do Inglês e da Filosofia). Apesar de mencionada nos grupos de discussão, a concordância com o sentirem falta de mais prática no seu curso ($\mu=3,37$ e $\sigma=1,095$) não reuniu um grau de concordância elevado, mas sim uma dispersão elevada nas respostas, o que sugere que possa ser uma perceção mais confinada aos alunos de Ciências e Tecnologias. Por outro lado, o excessivo número de disciplinas no curso ($\mu=2,60$ e $\sigma=1,099$), a possibilidade de as disciplinas específicas não serem obrigatórias ($\mu=2,87$ e $\sigma=1,315$) e a necessidade de contacto com profissionais ($\mu=2,60$ e $\sigma=1,099$) são perceções que reuniram uma reduzida concordância, ainda que com elevada dispersão nas respostas obtidas. Também aqui, o tipo de curso poderia ser um fator a aprofundar nas diferenças entre as perceções de alunos. Contudo, face a reduzidas subamostras de alunos por curso nesta amostra (apenas 14 de Línguas e Humanidades e 28 de Ciências Socioeconómicas para 44 de Ciências e Tecnologias), tal verificação não foi possível.

4.2. Vozes de alunos em cursos profissionais

No que concerne a estes alunos, quando questionados nos grupos de discussão sobre as suas primeiras impressões dos seus cursos relativamente às principais diferenças com o ensino básico, a carga horária e a quase inexistência de tempo livre fora da escola foram consensuais em todos os grupos.

Aqui se denota um primeiro embate com a matriz curricular característica do ensino profissional. O esforço de algumas escolas em acomodar os planos de estudos, incluindo a formação em contexto de trabalho, num calendário escolar que está ainda muito ligado à organização do ensino mais académico, ajudará a tornar a carga horária mais concentrada. Adicionalmente, e em contradição com a flexibilidade subjacente ao modelo pedagógico modular, existe ainda uma tendência para assumir as disciplinas e seus conteúdos prescritos como unidades estruturantes e rígidas de ensino (Orvalho e

Alonso, 2011). A este propósito, deve ser lembrado que será ainda pouco comum o professor a lecionar no ensino profissional que tenha experienciado formação num modelo pedagógico modular e escasseia o acesso a formação contínua e avançada nesse sentido, pelo que, particularmente em escolas secundárias, se tende a reproduzir no ensino profissional a matriz estandardizada de um ensino mais académico (Orvalho e Alonso, 2011).

Esta realidade foi captada pelos alunos que participaram nos grupos de discussão ao referirem-se a diferenças entre os ritmos de aula de alguns professores, havendo aqueles que entendem já ter experiência no ensino profissional e outros que *«ainda estão agarrados aos hábitos do ensino regular»* (3E). Em suma, as principais diferenças que estes alunos sentem em relação ao ensino básico, prendem-se com a estrutura modular do ensino profissional, dividindo-se na atribuição de benefícios e obstáculos a tal estrutura. Se, por um lado, sentem que o ritmo das aulas torna estes cursos, globalmente, mais fáceis, e que a divisão das matérias os ajuda a organizar o seu estudo, por outro lado, a reposição de horas e a avaliação modular atribuem a estes cursos um grau de exigência maior do que aquele a que estavam habituados. Mas há um benefício neste modelo pedagógico que se destaca nos discursos de alunos, que é a experiência de maior apoio e proximidade por parte dos professores no ensino secundário do que aquele que sentiam haver no ensino básico; alguns alunos referiram que *«os professores se esforçam mais para nós entendermos. (...) têm muita mais calma a dar as coisas»* (4B) e *«este ano, em comparação com o ano passado, sinto que os professores estão mais interessados em nós, em nós sabermos mais»* (2I).

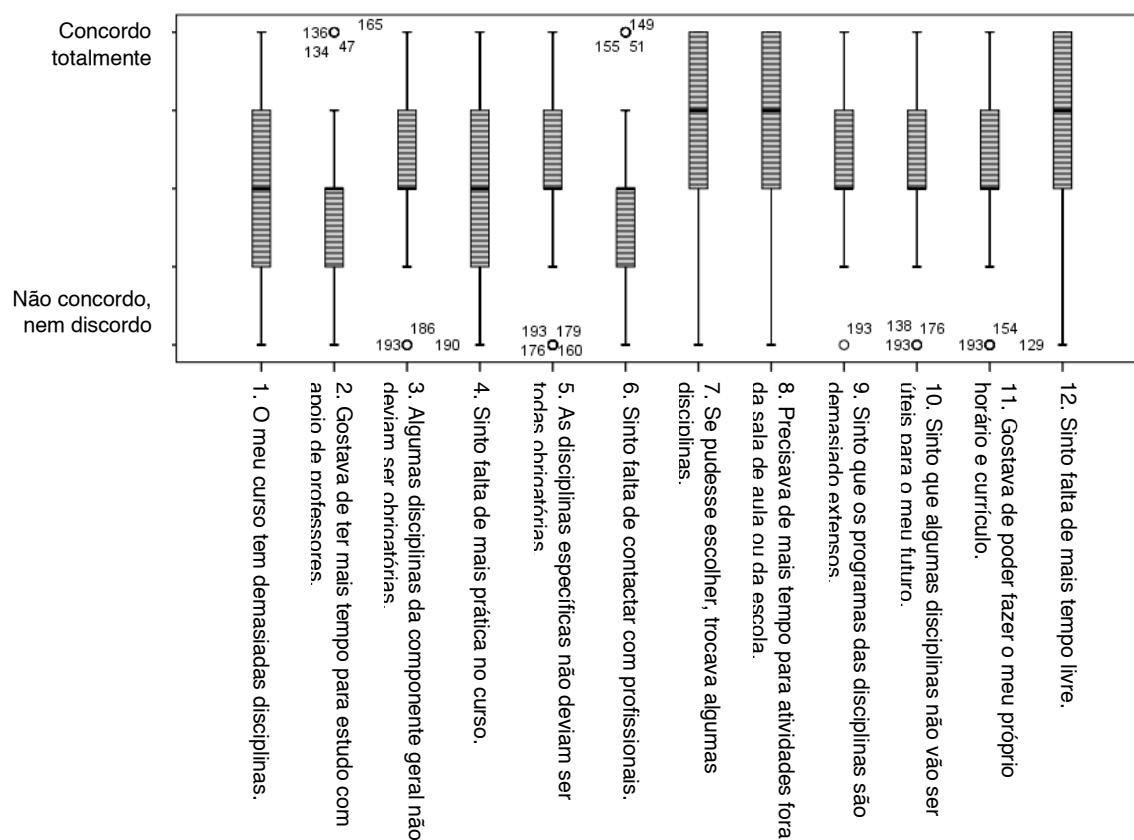
A este benefício soma-se o facto de estes alunos, ao contrário dos seus colegas dos cursos científico-humanísticos, sentirem que agora precisam de estudar menos em casa do que aquilo que eram incentivados a estudar no ensino básico, sendo que a quase totalidade do trabalho e estudo tem de ser realizada num horário letivo que já de si é muito preenchido. A ilustrar, destaca-se esta explicação: *«no 9.º ano havia alturas em que eu chegava a casa e tinha que pegar nos cadernos, nos livros e fazer exercícios. Agora sinto que chego a casa, pego nas folhas que os professores dão e no caderno e vejo a matéria apenas para interiorizar»* (2L).

De resto, também nestes grupos o Inglês foi apontado como uma disciplina cuja presença na componente geral é importante, mas cujos conteúdos parecem estar desajustados daquilo que os alunos entendem que seria necessário aprenderem, quer em natureza quer em grau de dificuldade. E, por fim, destacam-se como impressões comuns as referências às disciplinas técnicas como sendo as mais importantes e essenciais dos seus cursos.

Neste contexto, as sugestões de mudança mais consensuais nos grupos prendem-se com ajustes no calendário escolar – também aqui, a possibilidade de ser alargado – e na carga e distribuição horárias semanais.

Relativamente à subamostra de 102 alunos de cursos profissionais participantes no inquérito, a Figura 3 apresenta os graus de concordância destes com várias afirmações relativas às experiências curriculares dos seus cursos.

Figura 3. Concordância de alunos em cursos profissionais com experiências curriculares dos seus cursos.



É possível constatar que, tal como acontecia com os seus colegas em cursos científico-humanísticos, também nestes alunos a concordância com as afirmações se estendeu pelos cinco graus previstos, com elevada dispersão em algumas afirmações. Salienta-se a especial tendência para elevada concordância com a ideia de falta de tempo livre ($\mu=4,15$ e $\sigma=0,942$), o que vai ao encontro dos discursos de alunos nos grupos de discussão focalizada. Segue-se uma moderada concordância com o desejo de trocarem algumas disciplinas se tivessem oportunidade para tal ($\mu=3,69$ e $\sigma=1,037$) e de terem mais tempo para atividades fora da sala de aula ou da escola ($\mu=3,64$ e $\sigma=1,119$). Em consonância, estes alunos não sentem tanta necessidade de tempo de estudo com apoio dos professores ($\mu=2,48$ e $\sigma=1,035$) como os seus colegas em cursos científico-humanísticos. A necessidade de contacto com profissionais foi uma perceção que raramente reuniu concordância ($\mu=2,68$ e $\sigma=0,916$), possivelmente devido ao facto de as disciplinas técnicas, em vários casos, serem lecionadas por professores que são profissionais ativos e ainda porque estes alunos têm acesso à formação em contexto de trabalho, integrada na matriz curricular dos seus cursos. De resto, e ainda que com reduzido grau de concordância, ideias como a não obrigatoriedade de disciplinas da componente geral ou de disciplinas específicas e a extensão dos programas, apesar de se situarem no hemisfério de concordância, reuniram essa concordância em grau reduzido.

5. Conclusões: das vozes às reformas necessárias

As políticas curriculares recentes e os desafios atuais que a escolaridade obrigatória trouxe ao ensino secundário aumentaram a pertinência de juntar de forma mais implicada as vozes de alunos sobre o currículo a outras vozes que têm vindo a identificar os diversos problemas deste ciclo de escolaridade. E, no caso deste estudo, ecoam as ainda elevadas dicotomias entre duas modalidades de educação e formação com histórias e tradições paralelas, que deveriam tender a convergir em lógicas de universalidade, qualidade, paridade e terminalidade (Martins, 2017; Roldão, 2017). O que as vozes de alunos nos mostram neste estudo é que os alunos de cursos científico-

humanísticos continuam a lutar com o excesso de conteúdos programáticos e com as pressões das avaliações, próprios da sequencialidade regressiva (Lemos Pires citado em Azevedo, 2014) de que esta modalidade de ensino insiste em imbuir-se. Sobra assim, aos alunos, pouco espaço e tempo para outras aprendizagens e experiências, para dar sentido às suas experiências curriculares e mesmo para cultivar relações afetivas essenciais à qualidade educativa e ao desenvolvimento individual.

Já as vozes dos alunos dos cursos profissionais, apesar de revelarem algumas dificuldades iniciais com a carga e distribuição horárias dos seus cursos e com a estrutura modular, também mostram o cultivo de relações mais próximas entre professores e alunos, traduzido num maior apoio às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento global. A dicotomia persistente entre estas duas modalidades de educação e formação parece assim resultar principalmente do elevado fosso entre os modelos pedagógicos que lhes subjazem e da permanência de uma cultura escolar muito ligada ao cumprimento dos programas prescritos e avaliados. Porventura, serão esses alguns dos fatores que levarão alunos de ambas as modalidades a sentirem necessidade de uma maior flexibilidade dos planos de estudos dos seus cursos, bem como de revisão do tempo que estão na escola ou dedicados às tarefas escolares. Também aqui o fator tempo remete para uma outra diferença entre as exigências destas duas modalidades de educação e formação que emerge das vozes dos alunos, que é a da promoção da sua autonomia dos alunos. Enquanto a alunos de cursos científico-humanísticos é exigido um grau de autonomia subitamente elevado para que estudem e cumpram tarefas fora das aulas, a alunos de cursos profissionais, uma grande parte do trabalho escolar parece ser desenvolvido nas aulas com o apoio dos professores, o que leva a questionar a medida na qual esta autonomia será promovida nestes cursos. A dicotomia entre estas duas modalidades está ainda patente na própria amostra de respondentes ao inquérito, pois, em consonância com dados nacionais (OTES, 2015), os alunos que ingressam em cursos profissionais continuam a ser aqueles que mais provavelmente já tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

Efetivamente, são vários os sinais de que é necessário pôr em marcha reformas que incrementem a coerência e flexibilidade da ação educativa no ensino secundário. Os

modelos pedagógicos diferenciados nas duas modalidades de educação tornam-se condicionantes das dicotomias, sendo por isso desejável que sejam revistos, sem comprometimento da sua qualidade. Com o sucesso do modelo pedagógico modular bem estabelecido no ensino profissional (Abrantes, 2011), ainda que nas escolas secundárias desvirtuado por culturas organizacionais divergentes (Orvalho e Alonso, 2011), julga-se que a progressiva adoção deste modelo nos cursos científico-humanísticos deva ser um caminho a considerar para ajudar a resolver alguns dos problemas de excessos de conteúdos e desligamento da prática e da vida real que muitos alunos identificam neste estudo. Por outro lado, é também necessário mais apoio e formação dos professores para a efetiva integração nas suas práticas de noções de pedagogia que posicionam claramente o aluno como um participante ativo no processo educativo (Lundy e Cook-Sather, 2016), não apenas ao nível da convocação de *feedback*, opiniões e experiências prévias, mas realmente ao nível da decisão acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Assim se poderiam abrir espaços e tempos para um diálogo construtivo e aberto na negociação da construção curricular entre professores e alunos (Bron *et al.*, 2016), não desvirtuando a centralidade da agência dos professores na decisão curricular, mas enriquecendo-a com a escuta, partilha e análise atenta das vozes dos seus alunos.

6. Agradecimentos

Agradeço às escolas que amavelmente me deixaram entrar no seu contexto e falar com os seus alunos, especialmente nas pessoas de Cristina, Cristina, Emídio e Filipa, os quais dedicaram um pouco do seu tempo a tornar este estudo possível. Um agradecimento carinhoso e muito especial a todos os alunos e todas as alunas que, num tão curto período de tempo, partilharam abertamente os seus pontos de vista e experiências comigo.

7. Financiamento

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), e pelo Fundo Social Europeu, através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa de pós-doutoramento com a ref. SFRH/BPD/108950/2015).

8. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2011). A formação profissional em Portugal: seis casos de inovação e sucesso. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Arnot, M., Reay, D. (2007) A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation’. *Discourse* 28, 3, 311-325.
- Azevedo, J. (2014). O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In M. d. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (1.^a edição, 1977).
- Biddulph, M. (2011). Articulating student voice and facilitating curriculum agency. *The Curriculum Journal*, 22(3), 381-399. doi:10.1080/09585176.2011.601669 .
- Brasof, M. (2015). *Student Voice and School Governance: Distributing Leadership to Youth and Adults*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Bron, J., Bovill, C., van Vliet, E., Veugelers, W. (2016). Negotiating the curriculum: realizing student voice. *Social Educator*, 34(1), 39-54.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359-390. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x .
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D’Água. [Original de 1902].
- DGEEC (2015). *Estatísticas da Educação 2014/2015 – Jovens*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC (2016). *Educação em Números – Portugal 2016*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação. Temas e Problemas*, 2, 129-158.
- Garrido, J. L. (1999). Problemas do ensino secundário superior. In J. Azevedo (Ed.), *O Ensino Secundário em Portugal* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Jenkins, E. W. (2006). The Student Voice and School Science Education. *Studies in Science Education*, 42(1), 49-88. doi:10.1080/03057260608560220 .
- Leat, D., Reid, A. (2012). Exploring the role of student researchers in the process of curriculum development. *The Curriculum Journal*, 23(2), 189-205. doi:10.1080/09585176.2012.678691 .
- Lord, P., Jones, M. (2006). Pupils' Experiences and Perspectives of the National Curriculum and Assessment. *Final Report for the Research Review*. Retrieved from The Mere, Upton Park Slough, Berkshire.
- Lundy, L., Cook-Sather, A. (2016). Children's rights and student voice: their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 263-277). London: SAGE.
- Manefield, J., Collins, R., Moore, J., Mahar, S., Warne, C. (2007). *Student Voice: A historical perspective and new directions* (Vol. PAPER NO. 10). Melbourne, State of Victoria: Research and Innovation Division. Office of Learning and Teaching. Department of Education.
- Martins, G. O. (2017). Prefácio in *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação, República Portuguesa, Lisboa.
- Ministério da Educação (2016). A voz dos alunos do secundário in *Conferência Currículo para o Século XXI – A Voz dos Alunos*, Auditório da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, 4 de novembro, retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Conferencia_Voz_Alunos/a_voz_dos_alunos_secundario.pdf.
- Ngussa, B. M., Makewa, L. N. (2014). Student Voice in Curriculum Change: A Theoretical Reasoning. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 3(3, Special Issue), 23-37. doi:10.6007/IJARPED/v3-i3/949
- OECD (2015). Graph A1.3. Percentage of 25-64 year-olds whose highest level of education is upper secondary or post-secondary non-tertiary, by programme orientation (2014). In *Education at a Glance 2015*, Paris: OECD Publishing, doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-graph3-en> .

- Orvalho, L., Alonso, L., (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10, 79-121.
- Osborne, J., Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467. doi:10.1080/09500690010006518
- OTES – Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário. (2015). *Estudantes à entrada do Secundário em 2013/2014 – Portugal Continental*. Lisboa: DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência.
- Pereira, F., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2014). Student Participation in School Life: The “Student Voice” and Mitigated Democracy. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 935-975. doi:10.15516/cje.v16i4.742
- Rocha, A., Medeiros, A., Falcão, B., Cerqueira, B., Portela, B., Pinheiro, D., Azevedo, F., Falcão, G., Torres, I., Gonçalves, M., Moreira, M. (2017). *O teu curso, espelho dos teus ideias*. Poster apresentado na Mostra do Projeto SEI – Sociedade, Escola e Investigação da Câmara Municipal do Porto, Biblioteca Almeida Garrett, Porto.
- Rodrigues, M. L. (2017). Escolaridade obrigatória de 12 anos: propósito de equidade e requisitos de sucesso. In C. N. d. Educação (Ed.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015] (pp. 18-27). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (2017). Escolaridade obrigatória de 12 anos – dos pontos de partida aos pontos de chegada. In C. N. d. Educação (Ed.), *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios* [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015] (pp. 63-68). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Taylor, C., Robinson, C. (2009). Student voice: theorising power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 161-175. doi:10.1080/14681360902934392
- Teixeira, C., Flores, M. A. (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação & Sociedade*, 31(110), 113-133. doi:10.1590/S0101-73302010000100007 .

- Torres, A. C., Mouraz, A. (2015). Students' transition experience in the 10th year of schooling: perceptions that contribute to improving the quality of schools. *Improving Schools*, 18 (2), 127-141. doi: 10.1177/1365480215581460.
- Torres, A. C., Mouraz, A., Araújo, H. C. (2016). Transições de estudantes para o ensino secundário e o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. In Gomes, C. A., Figueiredo, M., Ramalho, H., Rocha, J. (Coords.). *Atas do XIII Congresso SPCE – Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1435-1442), Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal.
- United Nations. (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Geneva: United Nations.
- Vaughan, S., Schumm, J. S., Siaugh, J. M. (1996). *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. London: Sage.
- Viana, C. (2017, 16 de maio). Na Educação, Portugal volta a ser um exemplo para a OCDE. *Público*. Disponível em <https://www.publico.pt/2017/05/16/sociedade/noticia/na-educacao-portugal-volta-a-ser-um-exemplo-para-a-ocde-1772207>.
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidades. *Sociologia, problemas e práticas*, 70, 45-70. doi:10.7458/SPP2012701210.
- Viveiros, J., Lopes, A. (2010). O (in)sucesso escolar a matemática na transição para o 10.º ano: um estudo de caso. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. Mouraz (Eds.), *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio luso-brasileiro* (pp. 2247-2263). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – U. Minho.